

////////////////////////////////////

CENTRALE TOETSEN: **KANSEN EN** **BEKOMMERNISSEN** **VOLGENS OUDERS**

**Gebruikersonderzoek bij ouders
mei 2023**

////////////////////////////////////

Glen MOLENBERGHS

Charlotte VAN TRICHT

Roos VAN GASSE

Sven DE MAEYER

Jan VANHOOF

Rapport Steunpunt Centrale Toetsen in Onderwijs

Werkdomein H: Schoolfeedback

////////////////////////////////////

© 2023 Steunpunt Centrale Toetsen in Onderwijs
Henri Dunantlaan 2
9000 Gent

Referentienummer: SCTO/2023.H/1/49

Gelieve als volgt naar deze publicatie te verwijzen:

SCTO (2023). *Centrale toetsen: Kansen en bekommernissen volgens ouders*. Steunpunt Centrale Toetsen in Onderwijs.

Deze publicatie kwam tot stand met steun van de Vlaamse Gemeenschap, Ministerie voor Onderwijs en Vorming. Deze publicatie is ook beschikbaar via www.steunpuntoetsen.be



8	Bijlage.....	77
8.1	Codeboek	77

////////////////////////////////////

gebruikerskenmerken worden toegeschreven (paragraaf 3.4). Tot slot staan we in paragraaf 3.5 stil bij mogelijke effecten van het gebruik van feedback uit centrale toetsen door ouders.

3.1 CENTRALE TOETS

Een centrale toets is een vorm van een gestandaardiseerde toets, waarbij zowel de toetsinhoud, als de afnamecondities overheen leerlingen en scholen bij elke toetsafname identiek zijn (Sireci, 2005). Met het oog op consistentie en vergelijkbaarheid worden centrale toetsen extern – centraal – ontworpen en beheerd (OECD, 2013; Popham, 1999). Verder zijn centrale toetsen verplicht en bepaalt de overheid het moment waarop leerlingen de toetsen afleggen. Centrale toetsen baseren zich doorgaans ook op een betreffend leerplan en spiegelen de leerprestaties van leerlingen aan een externe standaard (Woessmann, 2002). Daarenboven staat de overheid in voor het bepalen van de manier waarop gescoord en geëvalueerd wordt.

De Vlaamse centrale toetsen zijn gestandaardiseerde, genormeerde en gevalideerde net- en koepeloverschrijdende toetsen, met als doel de interne kwaliteitszorg van scholen te ondersteunen en de onderwijskwaliteit te versterken. De toetsen focussen in eerste instantie op een selectie van de eindtermen van Nederlands en wiskunde. Het is de bedoeling om zoveel mogelijk leerlingen uit het lager en secundair onderwijs te laten deelnemen aan de centrale toetsen. In principe legt elke leerling in het leerplichtonderwijs vier keer een centrale toets af: aan het einde van het vierde en het zesde leerjaar van het lager onderwijs en aan het einde van de eerste en derde graad van het secundair onderwijs. Hierbij wordt zo inclusief mogelijk gewerkt. De toetsafname wordt op school georganiseerd volgens een procedure die gelijk is voor alle scholen. De centrale toetsen worden digitaal afgenomen. Bovendien worden de toetsen centraal opgesteld, verwerkt en geanalyseerd (Weyts, 2019).

3.2 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-, groep- en leerlingenniveau) die naar aanleiding van centrale toetsen afkomstig is uit het feedbacksysteem.



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, & Van Petegem, 2009). Uit de literatuur blijken er drie criteria gangbaar: een standaardcriterium, een groepsnormcriterium en een zelfcriterium (Lysne, 1984). Bij een standaardcriterium (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 groepsnormcriterium (of normgerefeerd criterium of normatieve scoringsstrategie of relatieve scoring) spiegelt bepaalde toetsresultaten af tegen de betreffende toetsresultaten van anderen. Bij een zelfcriterium (of leerlinggerichte of ipsatieve scoringsstrategie) worden de toetsresultaten van een leerling, klas, school of onderwijssysteem vergeleken met eerder behaalde toetsresultaten.

Bij de invoering van centrale toetsen binnen het Vlaamse onderwijs staat op termijn ‘leerwinst’ centraal. Leerwinst situeert zich in de eerste plaats op het niveau van de individuele leerling (Janssens, Rekers-Mombarg, & Lacor, 2014) en kan beschouwd worden 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 met andere woorden een maat voor de groei van individuele leerlingen. Ook het aanverwante begrip ‘toegevoegde waarde’, als maat voor de bijdrage van de school aan het leren (of de leerwinst) van leerlingen (Janssens et al., 2014; Steunpunt, 2022a) kan de feedback uit centrale toetsen betekenisvol maken.

3.6 FEEDBACKGEBRUIK

Om met de feedback uit centrale toetsen aan de slag te kunnen gaan, is het cruciaal dat stakeholders toegang hebben tot de feedback. Scholen ontvangen de toetsresultaten van hun leerlingen rechtstreeks. Via de school kunnen ook ouders inzage hebben tot specifieke informatie in de feedback.

3.6.1 Feedbackgebruik door ouders

Ouders beschikken over verschillende achtergrond(kenmerk)en. Sommige ouders zijn zeer geïnteresseerd in de studies van hun kinderen, terwijl andere ouders er minder aandacht aan schenken. Eerder onderzoek wees reeds op een samenhang tussen ouderbetrokkenheid en sociaaleconomische status (Fan & Chen, 2001). Verder is het volgens Fan and Chen (2001) ook mogelijk dat er een samenhang tussen ouderbetrokkenheid en academische prestaties volgt. Daarnaast is het mogelijk dat hoger opgeleide ouders beter in staat zijn om de feedback uit centrale toetsen te gebruiken en hierdoor ook een grotere impact kunnen hebben op de onderwijsprestaties van hun kinderen (Wößmann, 2005). Uit eerder onderzoek blijkt dat ‘ongeïnteresseerde ouders’ de feedback uit de centrale testen eerder niet gebruiken en dat ‘geïnteresseerde ouders’ dit daarentegen wel doen (Wößmann, 2005). Zo stelt Wiggins (1990)

////////////////////////////////////

bijvoorbeeld dat het mogelijk zou kunnen zijn dat ouders de huidige toetsresultaten van hun kind(eren) vergelijken met de eerdere toetsresultaten. Daarnaast zouden ouders die ook geïnteresseerd zijn in het presteren van de school, de toetsresultaten van hun kind(eren) kunnen vergelijken met de toetsresultaten van klasgenoten en leeftijdsgenoten overheen verschillende klassen en scholen (Penninckx et al., 2017). Aangezien het decreet over de Vlaamse toetsen in onderwijs¹ het openbaar maken van toetsresultaten expliciet uitsluit, is dit laatste gebruik door ouders in de Vlaamse context naar aanleiding van het systeem van Vlaamse toetsen in principe niet mogelijk.

Een betere monitoring geeft ouders bij slechte toetsresultaten de mogelijkheid (beter) te kunnen ingrijpen in het onderwijsproces van het kind en (meer) druk te kunnen uitoefenen op de school (Wößmann, 2005). Dit ingrijpen in het onderwijsproces en het uitoefenen van druk, kan vorm krijgen vanuit zowel een ontwikkelings- als een verantwoordingsperspectief.

Vanuit een ontwikkelingsperspectief ondernemen ouders acties om het leren van hun kind expliciet te ondersteunen en te verbeteren. Zo zou de feedback uit centrale toetsen in se gebruikt kunnen worden om de schoolkeuze op te baseren (*choice option*) (Karsten et al., 2001). Ouders zouden dan gericht kunnen kiezen voor scholen die goed presteren op centrale toetsen (Ehren et al., 2015). Dit zou zich bijvoorbeeld kunnen voordoen bij het kiezen van een bepaalde richting of een specifieke school bij aanvang van het secundair onderwijs. Met betrekking tot deze *choice option* stelt Wößmann (2005) echter dat ouders de schoolkeuze (slechts) deels baseren op dergelijke toetsresultaten en dat deze hierbij geenszins doorslaggevend zijn. Daarenboven maken de decretale kringlijnen¹ dergelijk gebruik in de Vlaamse context niet mogelijk. Verder blijken ouders veelal vanuit een soort loyaliteit of tevredenheid ten opzichte van de school ook bij slechte toetsresultaten op de school te blijven. Bij deze *'loyalty option'* kunnen ouders in hun streven het leren van hun kind te ondersteunen bijvoorbeeld de individuele toetsresultaten op centrale toetsen gebruiken om te bepalen of hun kind al niet bijlessen (buiten de school) nodig heeft (Karsten et al., 2001; Penninckx et al., 2017).

Vanuit een verantwoordingsperspectief ondernemen ouders dan weer acties om de school ter verantwoording te roepen voor de toetsresultaten op centrale toetsen. Zo is er de *'voice option'*, waarbij ouders in dialoog gaan met de school en feedback aanreiken (Karsten et al., 2001; Penninckx et al., 2017). Tot slot is er de *'exit option'* waarbij ouders (mede) door de slechte toetsresultaten op zoek gaan naar een andere school met betere toetsresultaten (Ehren et a., 2015; Karsten et al., 2001).

¹ Online raadpleegbaar via <https://www.vlaamsparlement.be/nl/parlementaire-documenten/parlementaire-initiatieven/1711026>

3.7 STIMULERENDE EN HINDERENDE GEBRUIKERSFACTOREN VOOR FEEDBACKGEBRUIK

3.7.1 Attitude ten aanzien van het systeem van centrale toetsen

Elke ouder heeft een beeld over het systeem van centrale toetsen. Dat beeld kan omschreven worden als de attitude hieromtrent. Een attitude is een geheel van normen, waarden, gevoelens, ideeën en meningen (Krathwohl, Bloom, & Masia, 1971) en bevat zowel een cognitieve als een affectieve component (Sanbonmatsu & Fazio, 1990). De cognitieve component betreft de mate waarin ouders het systeem van centrale toetsen waardevol vinden en ervan overtuigd zijn dat het een meerwaarde vormt (Sanbonmatsu & Fazio, 1990) om het onderwijzen en leren te verbeteren. De affectieve component omvat de gevoelens van ouders ten aanzien van het systeem van centrale toetsen en bepaalt de mate waarin men hierover enthousiast is of hierover net gevoelens van angst of onzekerheid ervaart (Sanbonmatsu & Fazio, 1990).

3.7.2 Persoonlijke doelmatigheidsbeleving ten aanzien van feedbackgebruik

Naast de attitude nemen we ook de persoonlijke doelmatigheidsbeleving op als factor die een invloed kan uitoefenen op het feedbackgebruik van ouders. Bandura (1997) definieerde het concept ‘doelmatigheidsbeleving’ of ‘*self-efficacy*’ als een zelfreflectieve, toekomstgerichte overtuiging dat men over de nodige competenties beschikt om een taak met succes te volbrengen. De persoonlijke doelmatigheidsbeleving beschrijft dus in welke mate ouders zichzelf voldoende competent achten om de feedback uit centrale toetsen te bespreken en zichzelf voldoende bekwaam vinden om er de juiste vaststellingen uit te halen. Het uitgangspunt van persoonlijke doelmatigheidsbeleving is dat wat iemand denkt, gelooft en voelt diens handelen beïnvloedt en draait met andere woorden om het geloof in eigen kunnen.

3.7.3 Bekommernissen bij het implementatieproces van het systeem van centrale toetsen

Hoewel het succes van innovatieprocessen afhangt van veel factoren (Buchanan et al., 2005; OECD, 2020), is er een aanzienlijke hoeveelheid onderzoek dat wijst op het belang van rekening te houden met bekommernissen van de stakeholders die direct betrokken zijn bij de innovatie, i.c. ouders (Hall & Hord, 2020; Hord, Rutherford, Austin, & Hall, 1987; van den Berg, Slegers, Geijsel, & Vandenberghe, 2000). Bekommernissen kunnen omschreven worden als ‘een geïntegreerde weergave van de gevoelens, zorgen, gedachten en overwegingen die gegeven worden aan een bepaalde kwestie of taak (i.c. de implementatie van het gebruik van centrale toetsen) (Hall, George, & Rutherford, 1979), waarbij vooral de wijze waarop betekenis wordt gehecht aan de innovatie van belang blijkt (Armenakis & Harris, 2009; März & Kelchtermans, 2013). Hierbij kunnen ouders verscheidene bekommernissen ervaren (zoals zelf-, of anderen-/impact-bekommernissen) en dit telkens met een verschillende intensiteit (Hall & Hord, 1987; Van

////////////////////////////////////

den Berg, 1993). ‘Zelfbekommernissen’ houden verband met vragen en onzekerheden die wijzen op een sterke zelfbetrokkenheid en leiden veelal tot gevoelsmatige reacties. Bij ‘anderen’- of ‘impact-bekommernissen’ zijn de gevoelens niet (meer) op zichzelf gericht, maar eerder op ‘de andere’. Bij ‘anderen-bekommernissen’ richt men zich bijvoorbeeld tot mogelijkheden tot samenwerken inzake het gebruik van de innovatie en bij ‘impact-bekommernissen’ richt men zich op de impact van de innovatie op de leerlingen (George, Hall, & Stiegelbauer, 2006).

3.8 GEWENSTE EN ONWENSELIJKE EFFECTEN VAN (FEEDBACKGERUIK UIT) CENTRALE TOETSEN

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 uit centrale doelen voor ontwikkelingsdoelen en voor verantwoordingsdoelen (Hofman, Dijkstra, & Hofman, 2009; Maier, 2010; Vanhoof & Van Petegem, 2007).

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 (Steunpunt, 2022b; Vanhoof & Van Petegem, 2007). Vanuit een verantwoordingsperspectief wordt de feedback aangewend om het functioneren van de school en de schoolkwaliteit te verantwoorden (Abelmann et al., 1999; Elmore, 2005; Pollock & Winton, 2016). Hoewel het verantwoordingsperspectief voor scholen eveneens 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). Te sterke gerichtheid naar verantwoording binnen een onderwijssysteem brengt bijgevolg een te grote gerichtheid op toetsprestaties 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 2 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 2
Veronderstelde gewenste en onwenselijke effecten van (het gebruik van) centrale toetsen op micro-, meso- en macroniveau (Naar Penninckx et al., 2017)

Gewenste effecten	Onwenselijke effecten
-------------------	-----------------------

//

Micro	<ul style="list-style-type: none"> - Beter beeld van leerprestaties door een meer betrouwbare en valide evaluatie - Garantie op gelijke minimumdoelen voor alle leerlingen in alle scholen - Beter leerprestaties - Beter onderwijzen - Impact op doelmatigheidsbeleving en motivatie van leerlingen - Beter evaluatie door leerkrachten zelf - Beter onderbouwing studiekeuze - Beter onderbouwing schoolkeuze 	<ul style="list-style-type: none"> - Emotionele impact op schoolleiders, leerkrachten en leerlingen - Impact op motivatie van leerlingen - Impact op motivatie, professionaliteit en status van leerkrachten - <i>Teaching (to) the test</i> - Impact op studieloopbaan - Onwenselijk strategisch gedrag van leerlingen - Werkt ongelijkheid in de hand
Meso	<ul style="list-style-type: none"> - Beter interne kwaliteitszorg - Beter inzet van professionele ontwikkeling van schoolteams - Beter inzet van schoolinspectie 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Cheating</i> - <i>Rankings</i>
Macro	<ul style="list-style-type: none"> - Beter inzicht in onderwijskwaliteit - Bijstellen van curriculum 	<ul style="list-style-type: none"> - Grotere segregatie tussen 'sterke' en 'zwakke' scholen

////////////////////////////////////

STEUNPUNT CENTRALE TOETSEN IN ONDERWIJS

Tabel 4
Achtergrondkenmerken respondenten in absolute en relatieve frequenties

Achtergrondkenmerken ouders								n
Geslacht	Vrouw 431 (80.9%)			Man 99 (18.6%)		X 3 (0.5%)		533
Hoogst behaalde diploma	Geen 4 (0.7%)	Lager onderwijs 1 (0.2%)	Secundair onderwijs 121 (22.7%)	Bachelor 154 (28.8%)	Graduaat 71 (13.3%)	Master 158 (29.6%)	Doctoraat 25 (4.7%)	534
Professionele hoofdactiviteit	Voltijds werkend 373 (69.9%)			Deeltijds werkend 13 (24.3%)		Niet werkend 31 (5.8%)		534
Werkzaam in het onderwijs	Ja 149 (30.0%)				Neen 347 (70.0%)			496
Thuis taal	Nederlands 511 (95.7%)	Arabisch 1 (0.2%)	Turks 0 (0.0%)	Engels 2 (0.4%)	Frans 7 (1.3%)	Duits 0 (0.0%)	Andere 13 (2.4%)	534
Studietoelage voor kind	Ja 84 (15.8%)			Neen 443 (83.1%)		Weet niet 6 (1.1%)		533
Achtergrondkenmerken (oudste) kind								
Onderwijsvorm/finaliteit	A-stroom 149 (28.1%)	B-stroom 12 (2.3%)	ASO/doorstroom 154 (29.1%)	BSO/arbeidsmarkt 42 (7.9%)	KSO/dubbele 50 (9.4%)	TSO/dubbele 120 (22.6%)	Weet niet 3 (0.6%)	530
Leerjaar	1 62 (11.7%)	2 54 (10.2%)	3 94 (17.7%)	4 107 (20.1%)	5 111 (20.9%)	6 89 (16.7%)	7 15 (2.8%)	532
Onderwijsnet	Gesubsidieerd vrij onderwijs 287 (54.0%)		Gemeenschapsonderwijs 161 (30.3%)	Gesubsidieerd officieel onderwijs 62 (11.7%)		Weet niet 21 (4.0%)		531

ongeveer drie vierde (71.7%) van onze respondenten hooggeschoold. Vervolgens zijn de bevroagde ouders hoofdzakelijk arbeidsactief (94.2%). 30% van de arbeidsactieve ouders geeft daarbij aan werkzaam te zijn in het onderwijs. Bijna alle respondenten spreken thuis Nederlands met hun kind (95.7%). Verder geven 83.1% van de ouders aan geen studietoelagen te ontvangen.

De meeste ouders die aan de survey deelnamen, hebben een kind in het ASO/doorstroom finaliteit (29.1%), de A-stroom (28.1%) of het TSO/dubbele finaliteit (22.6%). Ouders hebben het minst te kennen gegeven een kind te hebben in de B-stroom (2.3%), het BSO/arbeidsmarkgerichte finaliteit (7.9%) of het KSO/dubbele finaliteit (9.4%). Verder volgen de meeste kinderen van de bevroagde ouders les in het vijfde (20.9%), vierde (20.1%), derde (17.7%) of zesde (16.7%) jaar. De meerderheid van deze kinderen loopt school in het gesubsidieerd vrij onderwijs (54.0%). 30.3% van de ouders heeft een kind in het gemeenschapsonderwijs en 11.7% van de ouders heeft een kind in het gesubsidieerd officieel onderwijs.

4.1.3 Data-analyse

Met het oog op het beantwoorden van de vooropgestelde onderzoeksvragen worden in dit gebruikersonderzoek vooral beschrijvende statistieken gehanteerd. Daar waar aan inferentiële statistiek gedaan wordt, hanteren we een 95%-betrouwbaarheidsinterval om statistische (on)zekerheid uit te drukken. Wanneer we aangeven dat (bijvoorbeeld) een verschil in onze observaties statistisch significant is, is er sprake van een zeer kleine kans ($\leq 5\%$) dat gelijkaardige verschillen kunnen vastgesteld worden indien er geen verschil is in de gehele populatie. Dit betekent met andere woorden dat we in dergelijke gevallen op basis van berekeningen voor 95 procent zeker zijn dat dat verschil zich ook effectief voordoet in de populatie.

4.1.3.1 Beschrijvende statistiek

Meerkeuze-items over de achtergrondkenmerken van de respondenten worden waar mogelijk geanalyseerd aan de hand van frequentietabellen.

De items uit de vragenlijst worden beschrijvend geanalyseerd door kengetallen van ligging en spreiding.

Sommige theoretische concepten uit de conceptuele uitgangspunten werden bij het ontwikkelen van de vragenlijst geoperationaliseerd in verschillende items die samen een schaal beogen te vormen (zie Tabel 4). Er wordt dus verondersteld dat deze items verschillende aspecten van hetzelfde achterliggende theoretisch concept meten. Het gebruik van schalen heeft als voordeel dat de betrouwbaarheid van het meetinstrument verhoogd wordt. Een schaal wordt verondersteld intern consistent te zijn. Om de interne consistentie van de schalen te berekenen, maken we gebruik van de Cronbachs alfa (α), een veelgebruikte maat voor interne consistentie. In de literatuur wordt veelal vooropgesteld dat α minstens 0.60 dient te bedragen om de schaal als voldoende samenhangend te beschouwen; hoe dichter α bij waarde 1.00 ligt, hoe beter de interne consistentie van de schaal. Voor elke respondent die minstens 75 procent van de

bevroegen we percepties, meningen en opvattingen van ouders ten aanzien van centrale toetsen (Mason, 2002). Op basis van het surveyonderzoek van het kwantitatieve luik werden dezelfde concepten bevroegd.

Gezien de beperkte tijd en het volume van het aantal vragen om de onderzoeksvragen te dekken, werd geopteerd voor het opstellen van een 'basis interviewleidraad'. Hieruit werden drie verschillende versies ontwikkeld, waarbij telkens de basisvragen werden behouden, die aan alle respondenten werden voorgelegd. Daarnaast werden, naargelang de respondenten, bijkomende en verdiepende vragen rond specifieke thema's gesteld. Deze manier van werken, past binnen het kader van semigestructureerde interviews, waarbij de formulering, inhoud en volgorde van de vragen niet volledig vastliggen (Mortelmans, 2020). Zodoende kan de diepgang van de gekozen thema's variëren tussen de interviews.

4.2.2 Selectie van respondenten en dataverzameling

Om een zo volledig mogelijk beeld te schetsen, werd een verdeling van beoogde respondenten gemaakt op basis van de onderwijsnetten: gesubsidieerd officieel onderwijs (GVO), gemeenschapsonderwijs (GO) en gesubsidieerd vrij onderwijs (GVO). In de praktijk bleken ouders vaak verschillende kinderen te hebben in scholen behorend tot verschillende koepels. Tabel 6 beschrijft hiervan de aanwezige combinaties.

Verder werd ook geselecteerd op ouders die niet werkzaam zijn in het onderwijs en werden zowel ouders die betrokken zijn in een ouderraad als ouders die niet betrokken zijn in een ouderraad bevroegd. Hierbij werd geprobeerd om ook ouders met een migratieachtergrond te betrekken. Tevens maakten we de keuze om de koepels voor ouderverenigingen (KOOGO, VCOV, GO!Ouders en OKO) in het recruiteringsproces te betrekken, aangezien zij kunnen beschouwd worden als vertegenwoordigers van de belangen van ouders. De ouders en de vertegenwoordigers van de koepels voor ouderverenigingen werden zowel via mail als telefonisch gecontacteerd.

Voor het gesprek ontvingen respondenten via mail 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.

Tabel 6
Verdeling van de respondenten

	Niet betrokken in ouderraad	Betrokken in ouderraad	Koepel voor ouderverenigingen
Verdeling naar onderwijsnet			
VGO	3*	1	2
GO	3*	1*	1

////////////////////////////////////

GOO	3*	2*	1
Totaal	8	3	4

(*) Respondenten met kinderen in scholen die behoren tot verschillende onderwijsnetten

De interviews werden afgenomen tussen 5 oktober 2022 en 10 november 2022. Als doel werd vooropgesteld om 15 respondenten te interviewen. De laatste respondent kon echter binnen het vooropgestelde tijdsvenster niet bevraagd worden. De respondenten kregen de keuze om het interview online of face to face te laten plaatsvinden. In totaal werden elf ouders en vier medewerkers van de koepels voor ouderverenigingen geïnterviewd (zie Tabel 6). Vier interviews werden face-to-face afgenomen, 11 respondenten kozen voor de online optie. De gesprekken duurden gemiddeld ongeveer 60 minuten.

4.3 DATA-ANALYSE

De semigestructureerde interviews werden digitaal opgenomen en ad verbatim getranscribeerd. Nadien werd er deductief gecodeerd met het softwarepakket Nvivo (R1.2).

In het codeboek (zie Bijlage 1) 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*). Andere relevante fragmenten, die op het eerste zicht niet tot een bepaalde categorie behoorden, werden inductief gecodeerd waarna de code na nadere inspectie terug onder een toepasselijk hoofdconcept werd geplaatst.

Het codeerproces lag in handen van één onderzoeker. Tijdens het coderen werden zowel de codeboom als specifieke twijfelachtige fragmenten systematisch besproken met een collega-onderzoeker om zo de constructvaliditeit te waarborgen (Cohen et al., 2007).

////////////////////////////////////

“Ik ben eerder een voorstander ervan dan een tegenstander, ook al zijn er misschien valkuilen die er mee gepaard gaan. Ik kan niet zeggen dat ik er tegen ben, ik ben er eerder voor.” (Respondent 8)

Tabel 7
Attitudes ten aanzien van het systeem van centrale toetsen

	n (WN/NVT)	Gem (SD)	T-test Gem	
			WO	NWO
Schaal: Cognitieve attitude ($\alpha = 0.88$)	526 (0.8%)	3.1 (1.1)	2.8 (1.1)	◀ 3.2 (1.0)
Centrale toetsen zullen mij veel leren over de leerprestaties van mijn kind.	530 (1.9%)	2.9 (1.2)	2.7 (1.3)	◀ 3.0 (1.2)
Centrale toetsen zullen mij veel leren over de onderwijsaanpak van de leerkracht van mijn kind.	531 (2.3%)	2.9 (1.2)	2.5 (1.3)	◀ 3.1 (1.2)
Centrale toetsen zullen volgens mij waardevol zijn voor leerkrachten om tot beter lesgeven te komen.	532 (1.7%)	3.2 (1.3)	2.9 (1.4)	◀ 3.3 (1.2)
Centrale toetsen zullen volgens mij een meerwaarde zijn voor de goede werking van de school.	531 (1.7%)	3.2 (1.2)	3.0 (1.3)	◀ 3.3 (1.2)
Schaal: Affectieve attitude ($\alpha = 0.91$)	528 (2.5%)	3.0 (1.0)	2.9 (1.1)	3.1 (1.0)
Ik juich de komst van centrale toetsen toe.	534 (3.6%)	3.1 (1.2)	3.0 (1.3)	3.2 (1.2)
Ik betreur de komst van centrale toetsen <i>niet*</i> .	532 (2.6%)	3.2 (1.3)	3.1 (1.4)	3.2 (1.2)
De komst van centrale toetsen maakt mij <i>niet*</i> sceptisch.	532 (1.9%)	2.8 (1.2)	2.5 (1.2)	◀ 3.0 (1.1)
De komst van centrale toetsen schrikt mij <i>niet*</i> af.	531 (2.3%)	3.3 (1.2)	3.3 (1.2)	3.4 (1.1)
De komst van centrale toetsen maakt mij enthousiast.	530 (1.51%)	2.7 (1.2)	2.6 (1.2)	2.8 (1.1)

5.2 BEKOMMERNISSEN TEN AANZIEN VAN (DE IMPLEMENTATIE EN HET GEBRUIK) CENTRALE TOETSEN

Om een zo rijk mogelijk beeld te schetsen van de aanwezige bekommernissen van Vlaamse ouders, beschrijven we, op basis van de conceptuele uitgangspunten, zelf-bekommernissen en andere(n)-bekommernissen (zie Tabel 8).

5.2.1 Zelf-bekommernissen

Hoewel in het surveyonderzoek de respondenten aangeven het op dit moment eerder niet te weten hoe gebruik te kunnen maken van de feedback uit centrale toetsen' (gem M = 3.7, SD = 1.2), meent een groot aantal respondenten tijdens de interviews dat de meerderheid van de ouders zich hier waarschijnlijk geen zorgen over maakt.

////////////////////////////////////

“Het is voor ouders, denk ik, nog ver van hun bed hé. Ze hebben er misschien in de media al iets van gehoord maar het is ook nog niet zo erg aan bod gekomen en voor veel mensen is iets pas een probleem als ze er zelf mee geconfronteerd worden.” (Respondent 11)

Daarnaast geven respondenten in de survey aan meer informatie te willen hebben over hoe de feedback uit centrale toetsen gebruikt kan worden (gem = 3.7, SD = 1.2). Terwijl een grote meerderheid van de respondenten uit de interviews eveneens vermeldt dat ouders ook meer informatie willen ontvangen over de mogelijkheden van het gebruik van de feedback uit centrale toetsen, geeft tegelijkertijd ongeveer iets minder dan de helft van de respondenten ook aan te verwachten dat niet alle ouders de nodige inspanningen zullen doen om deze informatie door te nemen en te bekijken. Daarnaast vermelden de respondenten ook dat de informatie aangepast moet zijn aan de ouders zelf, namelijk dat deze te begrijpen is voor ouders die geen wetenschappelijke achtergrond hebben. Sommige respondenten stellen ook dat het een vereiste is dat het snel uitgelegd kan worden, maar denken dat er een lange handleiding zal komen die weinig ouders zullen lezen.

Een groot aantal respondenten vermeldt dan ook dat deze informatie vooral aan leerkrachten en scholen dient bezorgd te worden, zodat zij dit naar ouders toe kunnen kaderen, bijvoorbeeld op een oudercontact. Ook is het volgens de ouders belangrijk dat ook leerkrachten kadering krijgen over hoe ze de resultaten kunnen gebruiken en dat ze hierin begeleid moeten worden. Verder stelt ook meer dan de helft van de respondenten tijdens de interviews dat kadering vooral belangrijk is naar leerlingen toe, om o.a. toetsstress tegen te gaan en om te verduidelijken wat het nut van de centrale toetsen is.

5.2.2 Anderen-bekommernissen

5.2.2.1 Impact op leerlingen

Op basis van de survey blijken ouders slechts beperkt bezorgd te zijn over de invloed die centrale toetsen op hun kind zullen hebben (gem = 3.4, SD = 1.3). Tijdens de interviews vermeldt de meerderheid van de ouders wel de bezorgdheid dat er extra druk wordt gelegd op kinderen. Redenen hiervoor zijn volgens de respondenten dat er al veel toetsen worden afgenomen en dat sommige kinderen hier al redelijk wat last van hebben. Hierbij melden sommige respondenten ook dat vergelijken van deze resultaten tot ongezonde situaties kan leiden waarbij sommige kinderen door het vergelijken stress ervaren en hier heel erg in meegaan zonder relativeren, terwijl andere kinderen hier minder last van zullen hebben. Verder geven verschillende respondenten ook aan dat de stress snel kan oplopen bij kinderen en dat dit bij hen de grootste bezorgdheid is, maar ook dat dit van kind tot kind kan afhangen.

“Ik denk gewoon ja dat stress bij de kinderen het belangrijkste aspect is. Dat is het enige dat mij tot de grootste zorg maakt.” (Respondent 2)

////////////////////////////////////

Een andere bekommernis die enkele ouders tijdens de interviews uiten, is dat sommige ouders hun kinderen niet kunnen helpen bij het studeren en dat dit ook een oorzaak kan zijn van grote verschillen op de toetsen en dus ongelijkheid tussen leerlingen. Verder zijn verschillende ouders er om bekommerd dat de resultaten bindend zouden worden en er bijvoorbeeld attesteringen of uitsluitingen van richtingen aan gekoppeld zouden worden. Dit werkt volgens deze respondenten niet motiverend waardoor kansen kunnen worden afgenomen.

Tot slot blijkt er tijdens de interviews eveneens een bezorgdheid onder ouders rond de perceptie van de leerkracht over bepaalde leerlingen. Zo vrezen ze dat deze perceptie negatief beïnvloed kan worden door de centrale toets. Zo geven sommige ouders aan dat kinderen mogelijks niet meer gelijk behandeld zullen worden en dat leerkrachten bevooroordeeld zullen zijn tijdens het lesgeven door een momentopname. Zo zijn sommige ouders van mening dat dat de leerkracht zich anders zal opstellen ten opzichte van leerlingen die goed scoren op de centrale toetsen dan ten opzichte van leerlingen die minder goed scoren.

5.2.2.2 Samenwerking

Behalve 'impact op leerlingen', richten anderen-bekommernissen zich ook op 'samenwerking. Hierbij geven ouders in de survey gemiddeld aan eerder niet te willen samenwerken met andere ouders uit scholen in het gebruik van de feedback uit centrale toetsen (gem = 2.3, SD = 1.0) en zijn ze het noch eens, noch oneens op de stelling 'ik wil weten hoe andere ouders de feedback uit centrale toetsen gebruiken' (gem = 2.6, SD = 1.2). Ouders die niet werkzaam zijn in het onderwijs maken echter een iets positievere inschatting van beide items. Desondanks zijn ook deze ouders niet in uitgesproken mate vragende partij om met ouders uit andere scholen samen te werken in het gebruik van de feedback uit centrale toetsen [gem WO = 2.0, gem NWO = 2.4 ; $t(385.0) = -3.0, p < 0.01, d = -0.33$] en om te weten hoe andere ouders de feedback gebruiken [gem WO = 2.3, gem NWO = 2.7 ; $t(395.0) = -3.3, p < 0.01, d = -0.37$]. Ook op basis van de interviews blijkt dat de meerderheid van de respondenten niet de noodzaak ervaren om de feedback met andere ouders te bespreken.

Tabel 8
Bekommernissen ten aanzien van (feedbackgebruik uit) centrale toetsen

	n (WN/NVT)	Gem (SD)	T-test Gem	
			WO	NWO
Zelf-bekommernissen: bewustwording				
Ik weet op dit moment niet hoe ik gebruik kan maken van de feedback uit centrale toetsen.	436 (2.1%)	3.7 (1.2)	3.6 (1.2)	3.8 (1.1)
Zelf-bekommernissen: informatie				
Ik zou meer informatie willen hebben over hoe ik de feedback uit centrale toetsen kan gebruiken.	435 (0.9%)	3.7 (1.2)	3.5 (1.2)	3.7 (1.1)
Anderen-bekommernissen: impact op leerlingen				

////////////////////////////////////

Ik ben bezorgd over de invloed die centrale toetsen op mijn kind zal hebben.	435 (0.7%)	3.4 (1.3)	3.5 (1.3)	3.3 (1.3)
Anderen-bekommernissen: samenwerking				
Ik wil in het gebruik van de feedback uit centrale toetsen samenwerken met ouders uit andere scholen.	434 (4.8%)	2.3 (1.0)	2.0 (0.9) ◀	2.4 (1.0)
Ik wil weten hoe andere ouders de feedback uit centrale toetsen gebruiken.	435 (2.5%)	2.6 (1.2)	2.3 (1.1) ◀	2.7 (1.2)

5.2.3 Andere-bekommernissen

Behalve zelf- en anderen-bekommernissen formuleerden respondenten ‘andere-bekommernissen’ tijdens de interviews. Deze bekommernissen betreffen: impact op leerkrachten, impact op scholen en bekommernissen over de (gepercipieerde) betrouwbaarheid en validiteit van de (feedback uit de) toets

5.2.3.1 Impact op leerkrachten

Andere bekommernissen die respondenten tijdens het interview aanhalen, situeerden zich onder andere op klasniveau. De meerderheid van de respondenten geeft dan ook aan vooral bezorgd te zijn over de impact van het systeem van centrale toetsen op leerkrachten. Verschillende respondenten vermelden dat deze toetsen een bron van stress zou kunnen zijn voor leerkrachten en dat een mogelijke evaluatie van de leerkracht door de toetsen ook kan leiden naar een groter leerkrachtentekort als de punten gelinkt worden aan de prestaties van de leerkracht, hoewel er bijvoorbeeld in Brussel al een tekort is. Daarnaast geven ook enkele respondenten aan dat de werkdruk voor leerkrachten kan verschillen en dat klasgrootte volgens hen hier ook een rol in speelt, dat bijvoorbeeld de werkdruk van een leerkracht met 15 kinderen anders ligt dan bij een klas van 25 kinderen. Ook vermelden respondenten dat ze hopen dat dit niet ten koste van andere vakken of projecten gaat, waarbij leerkrachten extra lestijd willen inplannen om zich beter voor te bereiden op de toetsen, omdat ze vinden dat het belangrijk is dat kinderen bijvoorbeeld ook uitstappen doen. Sommige respondenten geven ook aan dat er al veel tijd opgaat aan toetsen en dat deze centrale toetsen dan weer extra lestijd inpalmen.

“Als een leerkracht Nederlands in een Brusselse school dan op basis van die centrale toetsen te horen krijgt. Mmm. Dan kan het goed zijn dat die leerkracht daar weg is, en dan heb je nog een groter probleem in Brussel. Dus je moet daar wel mee opletten, want dat hoeft niet per se aan de leerkracht zijn prestaties te liggen.” (Respondent 14)

5.2.3.2 Impact op scholen

Verschillende respondenten uit de interviews geven ook aan dat het ontstaan van *rankings* van scholen voor hen een zorg is. Ook geven ze aan dat op vlak van uitzonderlijke situaties als bijvoorbeeld ziekte van een kind misschien moeilijkheden kunnen ontstaan en de vrijheid van scholen om bijvoorbeeld een attest uit te reiken zou inperken. Ook maken sommige respondenten de bedenking dat juridische acties

////////////////////////////////////

ook voor bezorgdheden zorgen als de resultaten tussen de school en de centrale toetsen zouden verschillen.

“Mijn dochter is heel erg ziek geweest. Ze is maanden niet naar school kunnen gaan. En dan heeft de school zich de vrijheid genomen om zelf te bepalen, oké, van dat vierde jaar, wat is er echt belangrijk voor die eindtermen? Ze was zo lang afwezig dat ze recht had op thuisonderwijs. We gaan ons daarop concentreren en ze krijgt een aangepast examen toegespitst op wat voor ons het minimum is dat ze moet halen om dan... Ja en ze heeft een A-attest. En dat is ook gelukt. Ja, en dat zou moeilijker zijn met zo een centraal examen, natuurlijk.” (Respondent 14)

Respondenten stellen zich ook vragen bij de openbaarheid van resultaten. Enkele respondenten geven aan dat ze zich zorgen maken over het ontstaan van een nieuw soort concentratiescholen, door het openbaar maken van de centrale toetsen. Ook maken ze zich zorgen over een negatief beeld in de media van bepaalde scholen, als door het inschrijvingsysteem hun kind net in zo'n school zou ingeschreven zijn. Verder geven sommige respondenten aan dat ze zich vragen stellen over de kosten van de centrale toetsen en wat er dan effectief met de resultaten zal gebeuren om de onderwijskwaliteit te verhogen. Hierbij wordt ook de vraag gesteld of het geld niet beter naar de scholen zelf zou gaan.

5.2.3.3 Bekommernissen over de (gepercipieerde) validiteit van (het gebruik van) (de toetsresultaten van) de toets

Daarnaast formuleren respondenten tijdens de interviews eveneens bekommernissen over de (gepercipieerde) validiteit van zowel aspecten van de centrale toetsen als van (het gebruik van) de toetsresultaten van de centrale toetsen.

Kwaliteit en herkenbaarheid digitale toets

Zo formuleren ze bezorgdheden met betrekking tot de vraagstelling in de centrale toetsen. Meer bepaald met betrekking tot de mate waarin de vraagstelling in de centrale toetsen verschilt met de vraagstelling in de toetsen van de leerkracht zelf. Ouders zijn er dan ook over bekommerd dat dit de toetsresultaten van hun kind(eren) op de centrale toetsen kan beïnvloeden. Verder geven respondenten aan dat deze verschillen ook voor juridische implicaties kunnen zorgen wat ook moeilijkheden voor scholen met zich mee kan brengen.

Tevens geven verschillende respondenten nog aan dat ze bezorgdheden hebben over de digitale afname van centrale toetsen. Zo vrezen ouders niet alleen dat sommige kinderen hiervoor nog niet over voldoende digitale vaardigheden beschikken en zijn ze tegelijkertijd bekommerd dat de digitale manier van het verbeteren van centrale toetsen misschien wel anders is dan de manier waarop de leerkracht zelf zou verbeteren.

//

“Als het online is, wordt het ook op of door een computer verbeterd, en dan kan jij 99 procent van uw bewerkingen juist hebben en uw uitkomst verkeerd hebben: ‘the computer says no’. Dus een leerkracht die die bewerkingen ziet, die zegt: ‘Allez, kom we zullen u een half punt geven, want het is wel zo goed als juist en je hebt alleen een stomme telfout gemaakt. Je bewerking was juist, maar je snapt het.’ En dat is het belangrijkste aan wiskunde, dat je snapt wat dat je moet doen. Maar de computer zegt dan nee.” (Respondent 9)

Kwaliteit en herkenbaarheid beoordeling toets

Vershillende ouders geven ook aan dat er bij hen bezorgdheden leven in verband met de (automatische) beoordeling van de centrale toetsen voor kinderen met leerproblemen. Ze vrezen hierbij dat een automatische scoring van centrale toetsen onvoldoende rekening houdt met mogelijke leerproblemen, vooral als de resultaten op centrale toetsen een bindend karakter zouden krijgen.

Afnamecondities en toetsprocedures

Tijdens de interviews brengen verschillende ouders ook bezorgdheden ter sprake omtrent de uitvoering van de toetsen zelf. Zo formuleren ouders bijvoorbeeld bezorgdheden over de afname zelf en over de planning van de test. Rond de afname zelf geven verschillende respondenten aan dat het nakomen van praktische afspraken omtrent de afname niet in elke school even evident zijn, bijvoorbeeld het stil houden van leerlingen, maar ook het digitale, waarbij op vlak van het organisatorische ook zaken fout kunnen lopen.

Herkenbaarheid (en gebruik) toetsresultaten

Een meerderheid van de ouders geeft tijdens de interviews aan dat toetsresultaten op centrale toetsen slechts momentopnames zijn. Volgens verschillende respondenten kunnen externe factoren, zoals gezondheid, traumatische ervaringen zoals een scheiding, of ongeval dan ook een invloed hebben op het toetsresultaat.

“Die toetsen zijn ook maar een tijdsopname. Dat kind kan op dat moment van die toetsen in een stresssituatie zitten thuis die zijn functioneren op school of zijn functioneren om vakken te leren totaal overhoop haalt. Er kunnen voldoende redenen zijn, familiaal, gezondheidsmatige, het kan van alles zijn maar ik zou die waarde niet als bindend uitsluitend willen beschouwen. Nee, dat lijkt mij geen goed idee te zijn.” (Respondent 15)

Respondenten vragen zich eveneens af of centrale toetsen (behalve een juist beeld van de capaciteiten van de kinderen ook) wel een juist beeld van de onderwijskwaliteit van het getoetste vak kunnen weergeven. Hierbij geven verschillende respondenten aan dat ze vrezen dat leerkrachten hun lessen en de vraagstelling op de eigen toetsen zullen aanpassen in functie van de centrale toetsen. Verschillende respondenten maken dan ook de bedenking dat goed scoren op centrale toetsen het enige doel zal zijn en vrezen dat dit goed onderwijs voor alle kind(eren) in de weg kan staan.

//

Daarnaast stellen respondenten zich ook vragen over hoe lang de verwerking van de resultaten zal duren en of er dan nog wel voldoende tijd en mogelijkheden zijn om er als leerkracht (bijvoorbeeld als bron voor remediëring) mee aan de slag te kunnen gaan. Ook wat betreft feedbackgebruik door ouders, geeft een aantal respondenten aan dat niet alle ouders even vlot de feedback op een digitale manier zullen kunnen raadplegen.

“Maar wat voor mij een bezorgdheid. Allee, en dat is nu niet voor mij persoonlijk, maar ik kan me wel voorstellen dat ouders bijvoorbeeld, stel dat je het via een burgerprofiel, iets overheid of ook digitaal gaat publiceren, dan ga je volgens mij een hele grote groep ouders achteruitstellen, want die gaan niet zien of niet weten hoe ze eraan moeten geraken.” (Respondent 5)

5.3 PERSOONLIJKE DOELMATIGHEID TEN AANZIEN VAN FEEDBACKGEBRUIK UIT CENTRALE TOETSEN

De persoonlijke doelmatigheid van ouders ten aanzien van feedbackgebruik beschrijft de mate waarin zij zich bekwaam achten om met de feedback aan de slag te gaan (zie Tabel 9). In de survey geven ouders momenteel aan dat ze het gemiddeld noch eens, noch oneens zijn met de stelling ‘Ik heb goed zicht op de bruikbaarheid van de feedback uit centrale toetsen’ (gem = 2.7, SD = 1.2). Dit blijkt ook uit de vragen die respondenten tijdens de interviews stellen over de centrale toetsen. De meerderheid van de respondenten vroeg zich af of de resultaten kenbaar worden gemaakt aan de ouders. Ook vroegen een aantal ouders of de resultaten publiekelijk meegedeeld zouden worden. Verder geven verschillende ouders aan dat ze niet goed weten waarvoor ze de resultaten van de toetsen zouden kunnen gebruiken.

Daarnaast blijkt uit de survey dat ouders zich gemiddeld eerder wel bekwaam vinden om de juiste vaststellingen uit de feedback uit centrale toetsen te halen (gem = 3.7, SD = 1.1). Ouders die werkzaam zijn in het onderwijs schatten zichzelf hiervoor zelfs nog iets bekwaamer in dan ouders die niet werkzaam zijn in het onderwijs [gem WO = 3.9, gem NWO = 3.6 ; $t(397.0) = 2.4, p < 0.05, d = 0.25$]. Ook op basis van de interviews blijkt dat de meerderheid van de ouders zich hiervoor eerder voldoende bekwaam acht. Tegelijkertijd nuanceren de ouders deze inschatting en stellen ze dat deze inschatting misschien niet strookt met de werkelijkheid. Verder stellen een aantal ouders dat ze hierop momenteel (nog) geen zicht hebben of er misschien wel onvoldoende bekwaam voor zijn. Hierbij merken ouders op dat de manier waarop zij hun kind thuis ervaren ook wel een rol zal spelen bij het interpreteren van de toetsresultaten, wat soms een vertekend beeld of genuanceerder beeld kan geven. Tevens verkiezen sommige ouders de feedback samen met de leerkracht te bespreken om op die manier de juiste vaststellingen uit de feedback goed te begrijpen.

“Dat ouders zich bekwaam zullen voelen? Ja (lacht). Maar of iedereen dat dan ook zal zijn, dat is weer iets anders. Maar ik denk dat veel ouders zich daar wel bekwaam over gaan voelen om die

////////////////////////////////////

resultaten te interpreteren en ja, daar zal bij de gemiddelde ouder, als ik zowat rond mij kijk en denk, weinig ruimte zijn voor: 'Hoe voelt mijn kind zich op school? En wat krijgt die nog allemaal van extra kansen daarrond? Of hoe zie ik zijn ontwikkeling daarin?.'" (Respondent 13)

Verder zijn de ouders het in de survey er gemiddeld eerder mee eens dat ze zich voldoende bekwaam vinden om met hun kind over de feedback uit de centrale toetsen te communiceren (gem = 4.0, SD = 1.0). Tijdens de interviews geven verschillende ouders aan dat het beschikken over deze bekwaamheid ouderafhankelijk is en mede afhangt van zowel de mate waarin ouders betrokken zijn bij hun kinderen, als van de mate waarin ze inhoudelijk op de hoogte zijn.

Tot slot geven ouders in de survey aan zichzelf eerder voldoende bekwaam te voelen om de feedback uit de centrale toetsen te bespreken met andere ouders en/of leerkrachten (gem = 3.7, SD = 1.1). Ook op basis van de interviews blijkt dat verschillende ouders zich hiertoe bekwaam voelen. Sommige respondenten merken hierbij echter op dat het overleg met de leerkrachten over de feedback voor hen belangrijker is dan communicatie erover met andere ouders.

Tabel 9
Persoonlijke doelmatigheid ten aanzien van feedbackgebruik uit centrale toetsen

	n (WN/NVT)	Gem (SD)	T-test Gem	
			WO	NWO
Ik heb goed zicht op de bruikbaarheid van de feedback uit centrale toetsen.	434 (3.9%)	2.7 (1.2)	2.7 (1.3)	2.8 (1.1)
Ik vind mezelf bekwaam om met mijn kind over de feedback uit centrale toetsen te communiceren.	434 (1.6%)	4.0 (1.0)	4.1 (1.2)	3.9 (1.0)
Ik vind mezelf bekwaam om de feedback uit centrale toetsen te bespreken met andere ouders en/of leerkrachten.	432 (2.8%)	3.7 (1.1)	3.9 (1.2)	3.7 (1.0)
Ik vind mezelf bekwaam om de juiste vaststellingen uit de feedback uit centrale toetsen te halen.	433 (2.3%)	3.7 (1.1)	3.9 (1.2)	▶ 3.6 (1.0)

5.4 VERWACHTE EFFECTEN VAN CENTRALE TOETSEN

In dit luik worden de door ouders verwachte effecten van (gebruik van) centrale toetsen beschreven. Verwachte effecten betreffen hier opbrengsten en keerzijdes van het systeem van centrale toetsen en maken dus een onderscheid tussen enerzijds effecten die ouders als positief (en dus als gewenst, zie 5.4.1) ervaren en anderzijds neveneffecten die ouders als te vermijden (en dus onwenselijk, zie 5.4.2) beschouwen. Deze verwachte effecten situeren zich telkens op het niveau van de individuele leerling en van de leerkracht. Verder brengen we ook verwachte effecten ten aanzien van de openbaarheid van de toetsresultaten van de school in kaart (zie 5.4.3).

////////////////////////////////////

5.4.12 Gewenste effecten op leerkrachtniveau

Wat betreft verwachte gewenste effecten op leerkrachtniveau, maken de respondenten in de survey gemiddeld een neutrale inschatting van de stelling ‘*centrale toetsen zullen tot een meer betrouwbare evaluatie van de lespraktijk van leerkrachten leiden*’. Hierbij zijn ouders die niet in het onderwijs tewerkgesteld zijn net iets positiever dan ouders die wel in het onderwijs tewerkgesteld zijn [gem WO = 2.6, gem NWO = 3.2 ; $t(350.0) = -3.7, p < 0.001, d = -0.44$].

Tijdens de interviews geven verschillende respondenten aan wel te verwachten dat centrale toetsen wellicht objectiever zullen zijn dan de toetsen van de leerkracht. Enkele respondenten geven hierbij ook aan dat leerkrachten een eigen stijl van toetsen opstellen hebben en dat de ene leerkracht hier beter in zal zijn dan de andere. Toch stellen enkele ouders zich eveneens de vraag of volledig objectief zijn ook wel wenselijk is. Enkele respondenten geven bijvoorbeeld aan dat (veelal) de vraagstelling in toetsen eigen is aan het lesgeven van de leerkracht en ook aan de leerlingen in de klas is aangepast is. Daarnaast nuanceren verschillende respondenten ook dat aan deze ‘objectieve status’ ook risico’s aan verbonden zijn indien het resultaat bindend zou zijn of er een attest gekoppeld zou worden, ook omdat het een momentopname is.

“Op dat vlak vind ik dat wel zeker de moeite waard om daarnaar te kijken omdat dat inderdaad, vertrekkend vanuit de eindtermen. Ja, ik vind dat wel een zeer interessante oefening. Maar ik denk dat het tegelijk wel gevaarlijk kan zijn, mocht men overwegen om dan een soort standaardexamen te hebben waarvan de uitslag dan bepalend is voor het attest dat aan de leerling zal uitgereikt worden. Dat lijkt me gevaarlijk omdat je daarmee als overheid aan uw leerkrachten zegt van we niet vertrouwen in u. Dat zou zeer schadelijk zijn. De meesten zijn wel te vertrouwen. Als er minder betrouwbare zijn, dan moet je dat anders aanpakken dan met een sector brede toets. Dat vind ik problematisch.” (Respondent 14)

Tabel 10
Verwachte gewenste effecten van centrale toetsen

	n (WN/NVT)	Gem (SD)	T-test Gem	
			WO	NWO
Leerlingniveau ($\alpha = 0.78$)	376 (7.7%)	2.6 (0.9)	2.5 (0.9)	2.6 (0.9)
Centrale toetsen zullen voor een hogere motivatie voor het getoetste vak zorgen.	379 (4.5%)	2.7 (1.1)	2.5 (1.1)	◀ 2.8 (1.1)
Centrale toetsen zullen tot betere leerresultaten voor het getoetste vak leiden.	379 (5.0%)	2.7 (1.0)	2.6 (1.0)	2.7 (1.0)
Centrale toetsen zullen tot meer gelijkheid tussen leerlingen leiden.	378 (3.2%)	2.3 (1.0)	2.3 (1.2)	2.4 (1.0)
Leerkrachtniveau				
Centrale toetsen zullen tot een meer betrouwbare evaluatie van de lespraktijk van leerkrachten leiden.	376 (4.3%)	3.0 (1.3)	2.6 (1.1)	◀ 3.2 (1.3)

////////////////////////////////////

5.4.2 Onwenselijke effecten van centrale toetsen

5.4.2.1 Onwenselijke effecten op leerlingniveau

Op leerlingniveau (zie Tabel 11) beoordelen ouders verwachte onwenselijke effecten van centrale toetsen gemiddeld als neutraal (gem = 3.2, SD = 0.8). Zo maken ze gemiddeld ook een neutrale inschatting van de stelling ‘centrale toetsen zullen tot slechtere leerresultaten voor de getoetste vakken leiden’ (gem = 2.9, SD = 1.0). Tegelijkertijd verwachten de respondenten dat centrale toetsen eerder wel tot meer stress voor school zullen leiden (gem = 4.0, SD = 1.1), dat centrale toetsen eerdere wel een bedreiging zullen vormen voor de brede evaluatie van leerlingen (gem = 3.5, SD = 1.2) en dat centrale toetsen eerder wel zullen leiden tot competitie tussen leerlingen (gem = 3.4, SD = 1.1). Verder maken respondenten een neutrale inschatting van de stellingen ‘centrale toetsen zullen voor een lagere motivatie voor het getoetste vak zorgen (gem = 3.0, SD = 1.2) en ‘centrale toetsen zullen er voor zorgen dat mijn kind ongelukkiger is op school’ (gem = 3.2, SD = 1.2).. Daarnaast zijn ouders het gemiddeld eerder oneens met de stelling ‘centrale toetsen zullen tot meer ongewenst gedrag op scholen leiden’ (gem = 2.5, SD = 1.1).

Tijdens de interviews verduidelijken enkele respondenten dat de toetsresultaten van de centraal getoetste vakken (i.c. wiskunde en Nederlands) in een klassenraad mogelijk wel als belangrijker gezien kunnen worden en daardoor ook een groter gewicht kunnen krijgen in de besluitvorming dan de andere vakken.

Daarnaast verwacht ook een meerderheid van de respondenten dat centrale toetsen tot competitie tussen leerlingen zal leiden als de resultaten bekend worden. Sommige ouders geven ook aan dat deze competitie waarschijnlijk hetzelfde zal zijn als bij een andere, reguliere toets en dat dit zich in de ene klas mogelijk meer manifesteert dan de andere. Enkele respondenten geven hierbij ook aan dat dit van kind tot kind afhangt, van hun motivatie en van de manier hoe hun vrienden hiermee omgaan.

Op vlak van welbevinden en motivatie, geeft een meerderheid van de ouders tijdens de interviews aan dat kadering naar leerlingen toe belangrijk is en dat dit een belangrijke factor is die bepaalt of het welbevinden van de leerlingen zal veranderen. Volgens de ouders zullen leerlingen het anders ervaren wanneer er nadruk gelegd wordt op het belang van de toetsen voor hun toekomst dan wanneer er gecommuniceerd wordt dat dit enkel voor onderzoek is. Een kleine minderheid van de respondenten geeft aan te denken dat dit toch het welbevinden van de leerlingen zal beïnvloeden terwijl een meerderheid van de ouders juist aangeeft dat ze vermoeden dat de centrale toetsen tot meer stress bij leerlingen zullen leiden. Tegelijkertijd benadrukken sommige ouders dat ook de kadering naar leerlingen toe eveneens een invloed kan hebben op het stressniveau van leerlingen. Ook stellen verschillende ouders dat het karakter ook een rol speelt in het ervaren van stress. Zo melden sommige respondenten bijvoorbeeld dat kinderen in verschillende situaties verschillend reageren en dat het ene kind waarschijnlijk gevoeliger is aan stress dan het andere. Tijdens de interviews laten ouders dan ook duidelijk blijken dat het mogelijks ervaren van bijkomende (toets)stress een bekommernis is die leeft.

//

“Ik denk dat het heel belangrijk is over hoe dat daar gecommuniceerd wordt en waar dat die voor dienen die toetsen. Als daar veel belang aan gehecht wordt of van ‘dit is bepalend voor uw toekomst of voor de dingen die je kan gaan doen’, dan denk ik dat dat heel stressvol gaat zijn. Maar als het dat niet is, als dat meer is van ‘oké, het is maar om te kijken waar de school zich bevindt in het onderwijslandschap’ dan zal dat ook nog wel stress teweeg brengen maar minder.”
(Respondent 9)

5.4.2.2 Onwenselijke effecten op leerkrachtniveau

Respondenten – en meer bepaald ouders die werkzaam zijn in het onderwijs eerder dan ouders die niet werkzaam zijn in het onderwijs – verwachten in het algemeen in beperkte mate eerder wel onwenselijke effecten van centrale toetsen op leerkrachtniveau [gem WO = 3.7, gem NWO = 3.4 ; $t(332.0) = 3.1$, $p < 0.001$, $d = 0.36$] (zie Tabel 11). Hierbij zijn ouders die werkzaam zijn in het onderwijs het helemaal eens en ouders die niet werkzaam zijn in het onderwijs het eerder eens dat het systeem van centrale toetsen leerkrachten zal aanzetten om leerlingen extra voor te bereiden op de centrale toetsen leerkrachtniveau [gem WO = 4.2, gem NWO = 3.9 ; $t(348.0) = 2.9$, $p < 0.001$, $d = 0.34$]. Daarnaast verwachten ouders die werkzaam zijn in het onderwijs eveneens eerder wel dat centrale toetsen zullen leiden tot competitie tussen leerkrachten op leerkrachtniveau [gem WO = 3.6, gem NWO = 3.2 ; $t(332.0) = 3.3$, $p < 0.001$, $d = 0.39$]. Verder geven beide groepen respondenten gemiddeld aan eerder wel te verwachten dat centrale toetsen tot minder aandacht zullen leiden voor leerinhouden die niet getoetst worden in centrale toetsen” (gem = 3.6, SD = 1.2) en maken ze een neutrale inschatting van de stellingen ‘centrale toetsen zullen leerkrachten aanzetten om de omstandigheden waarin de test afgenomen wordt te beïnvloeden’ (gem 3.3, SD = 1.0) en ‘centrale toetsen zullen op een ondoordachte manier gebruikt worden door de schoolleiding om de onderwijsprestaties van leerkrachten te evalueren’ (gem = 3.2, SD = 1.1).

Tijdens de interviews geven respondenten aan dat *teaching to the test* een mogelijk neveneffect is waar ze bezorgd over zijn. Verschillende respondenten geven hierbij aan dat de focus op de leerstof binnen de vakken verlegd kan worden naar de toetsing zelf en dat ook hierbij andere vakken nadeel van zouden kunnen ondervinden door bijvoorbeeld uitstappen die niet kunnen doorgaan voor andere vakken of een kleiner gewicht in de deliberatie omdat de andere vakken geen centrale toetsen hebben. Verder menen verschillende respondenten dat een mogelijks verminderde aandacht voor leerinhouden die niet getoetst worden in centrale toetsen een mogelijk neveneffect van het organiseren van centrale toetsen is en vrezzen ze eveneens dat er minder op bijkomende projecten en uitstappen ingezet zal worden.

“Ah ja, dan gaan ze daar naar kijken wat gaan ze hier evalueren en daar moet ik toch zeker zien dan mijn leerlingen daar op voorbereid zijn want anders slaag ik slecht, ja dat zal waarschijnlijk wel hé. Voor wiskunde en Nederlands ja, dat zijn zo vakken waarbij je ja, als je uw oefeningen kunt van wiskunde ja dan kan je uw test waarschijnlijk ook wel en als je uw spelling kunt van

////////////////////////////////////

Tabel 11
Verwachte onwenselijke effecten van centrale toetsen

	n (WN/NVT)	Gem (SD)	T-test Gem	
			WO	NWO
Leerlingniveau ($\alpha = 0.87$)	350 (7.2%)	3.2 (0.8)	3.3 (0.8)	3.1 (0.8)
Centrale toetsen zullen tot slechtere leerresultaten voor het getoetste vak leiden.	379 (5.8%)	2.9 (1.0)	2.9 (1.0)	2.8 (1.0)
Centrale toetsen zullen een bedreiging vormen voor de brede evaluatie van leerlingen.	378 (2.4%)	3.5 (1.2)	3.7 (1.2)	3.4 (1.2)
Centrale toetsen zullen tot meer ongewenst gedrag op school leiden.	380 (6.6%)	2.5 (1.1)	2.5 (1.0)	2.5 (1.1)
Centrale toetsen zullen tot competitie leiden tussen leerlingen.	376 (3.5%)	3.4 (1.1)	3.5 (1.1)	3.3 (1.1)
Centrale toetsen zullen voor een lagere motivatie voor het getoetste vak zorgen.	380 (5.0%)	3.0 (1.2)	3.2 (1.2)	3.0 (1.1)
Centrale toetsen zullen er voor zorgen dat mijn kind ongelukkiger is op school.	379 (4.2%)	3.2 (1.2)	3.2 (1.2)	3.1 (1.2)
Centrale toetsen zullen tot meer stress voor school leiden.	380 (2.4%)	4.0 (1.1)	4.0 (1.1)	3.9 (1.1)
Leerkrachtniveau ($\alpha = 0.67$)	374 (5.3%)	3.5 (0.7)	3.7 (0.7)	▶ 3.4 (0.6)
Centrale toetsen zullen leerkrachten aanzetten om leerlingen extra voor te bereiden op de centrale toetsen.	378 (1.6%)	4.0 (0.9)	4.2 (0.8)	▶ 3.9 (0.9)
Centrale toetsen zullen tot competitie leiden tussen leerkrachten.	377 (6.1%)	3.3 (1.1)	3.6 (1.1)	▶ 3.2 (1.0)
Centrale toetsen zullen tot minder aandacht leiden voor leerinhouden die niet getoetst worden in centrale toetsen.	378 (2.4%)	3.6 (1.2)	3.8 (1.2)	3.5 (1.1)
Centrale toetsen zullen leerkrachten aanzetten om de omstandigheden waarin de test wordt afgenomen, te beïnvloeden.	377 (7.7%)	3.3 (1.0)	3.3 (1.0)	3.3 (1.0)
Centrale toetsen zullen op een ondoordachte manier gebruikt worden door de schoolleiding om de onderwijsprestaties van leerkrachten te evalueren.	376 (7.7%)	3.2 (1.1)	3.4 (1.1)	3.2 (1.1)

5.4.3 Effecten ten aanzien van de openbaarheid van de toetsresultaten van de school

Tijdens de interviews geven verschillende respondenten aan te vrezen dat de toetsresultaten van scholen door media gretig opgepikt zullen worden en met een gebrek aan context en sensatiezucht door de media verspreid zal worden. Enkele respondenten melden dan ook dat ze vinden dat dit absoluut vermeden moet worden. Hierbij stellen respondenten zich de vraag of dit op basis van juridische aspecten wel mogelijk is.

“Als uw kinderen naar een elitair college gaan en je scoort zeer goed. En natuurlijk gaat dat gecorrigeerd worden voor een aantal kenmerken, maar dat gaat helemaal verloren in die communicatie en de media. Ik zie het zo al gebeuren.” (Respondent 7)

Voornamelijk ouders die werkzaam zijn in het onderwijs verwachten (in mindere mate dan ouders die niet werkzaam zijn in het onderwijs) dat de publieke bekendmaking van de toetsresultaten van een school op centrale toetsen de onderwijskwaliteit van scholen eerder niet zal doen stijgen [gem WO = 2.2, gem NWO = 2.8 ; $t(338.0) = -5.3$, $p < 0.001$, $d = -0.63$] (zie Tabel 12). Tevens zijn ouders die werkzaam zijn in het onderwijs gemiddeld van mening dat de publieke bekendmaking van de toetsresultaten van de school

////////////////////////////////////

Daarnaast blijkt dat verschillende ouders tijdens de interviews ook verwachten dat scholen (positieve) toetsresultaten op centrale toetsen zullen gebruiken om een positief imago van de school te creëren. Zo vermelden sommige ouders bijvoorbeeld dat ze vermoeden dat scholen die sterk inzetten op kennis zich door de testen ook zo willen profileren. Bovendien vermoeden verschillende respondenten dat scholen de toetsresultaten van de school op centrale toetsen wel gaan gebruiken als een soort ‘reclame’ om leerlingen aan te trekken. Sommige ouders menen zelfs dat ook leerkrachten selectief kunnen zijn in hun professionele schoolkeuze en dit misschien bijgevolg tot nog grotere leerkrachtentekorten kan leiden in specifieke scholen.

“Ik moet dan denken aan de Colruyt die aan de kassa uithangt dat ze twaalf procent goedkoper zijn dan de Aldi. Ja. Dat soort dingen, hoop ik dat dat gaat vermeden worden. Maar, ik kan mij voorstellen dat het wel gaat gebeuren.” (Respondent 14)

Hierbij aansluitend menen enkele ouders dat ‘hoog scoren op de centrale toetsen’ enerzijds wel een criterium kan zijn bij de schoolkeuze van ouders en kinderen, maar dat anderzijds dit criterium waarschijnlijk niet doorslaggevend zal zijn. Respondenten geven dan ook aan dat ouders zich bij de schoolkeuze evenzeer (en misschien zelfs in meerdere mate) baseren op andere criteria zoals bijvoorbeeld welzijn, dat hun kind zich er goed voelt, en dat soms de schoolkeuze zelf niet in hun handen ligt vanwege het inschrijvingsstelsel.

“Is een goede school de school waar dat de beste punten gehaald worden? Of is een goede school waar dat uw kind zich goed voelt? Want die talenten zullen toch in uw kind moeten zitten om daaruit te kunnen komen. Maar terzelfdertijd, dat is nu hoe dat ik nu mijn keuze heb gebaseerd, maar er terzelfdertijd kunnen we wel bijna niet anders dan vaststellen dat de kwaliteit van het onderwijs wel achteruit gaat.” (Respondent 13)

Tabel 12

Verwachte effecten van de publieke bekendmaking van de toetsresultaten van de school op centrale toetsen

	n WN/NVT	Gem (SD)	T-test Gem	
			WO	NWO
Door de publieke bekendmaking van de toetsresultaten van de school op centrale toetsen:				
gaat de onderwijskwaliteit van scholen stijgen.	378 (4.0%)	2.6 (1.1)	2.2 (1.0)	◀ 2.8 (1.1)
zal de reputatie van de school objectief gestaafd worden.	378 (2.4%)	2.8 (1.2)	2.3 (1.2)	◀ 3.0 (1.2)
ontstaan oneerlijke vergelijkingen tussen scholen.	377 (2.4%)	4.0 (1.0)	4.3 (0.9)	▶ 3.8 (0.9)
gaat er segregatie ontstaan tussen scholen die goed en slecht presteren op de centrale toetsen.	376 (3.7%)	4.1 (0.8)	4.3 (0.8)	▶ 4.0 (0.8)
gaan er <i>rankings</i> tussen scholen ontstaan.	375 (2.7%)	4.3 (0.8)	4.4 (0.7)	▶ 4.1 (0.8)
gaan scholen deze gebruiken om naar de buitenwereld toe een positief imago van de school te creëren.	375 (1.6%)	4.2 (0.8)	4.3 (0.8)	4.2 (0.8)

////////////////////////////////////

1.4) blijken ouders eerder een neutrale houding te hebben. Ouders die niet werkzaam zijn in het onderwijs blijken wel iets positiever te zijn dan ouders die werkzaam zijn in het onderwijs ten aanzien van het vergelijken van de toetsresultaten van hun kind met de toetsresultaten van de medeleerlingen in de klas(groep) [gem WO = 3.0, gem NWO = 3.4 ; $t(224.1) = -2.9, p < 0.01, d = -0.30$]

Verder maakt minder dan de helft van de respondenten tijdens de interviews duidelijk dat 'de mate waarin de eindtermen bereikt zijn' zou moeten worden vermeld omdat ze dan weten of ze kunnen doorstromen. Een derde van de respondenten uit de interviews geeft aan dat informatie over 'de mate waarin de eindtermen bereikt zijn' niet nodig is. Sommigen zijn zelfs van mening dat informatie ten aanzien van het al dan niet behalen van de eindtermen verwarrend zou kunnen zijn. Deze respondenten vermoeden dat niet alle ouders weten wat eindtermen zijn en vrezen dat ouders zich mogelijks te eenzijdig op deze informatie richten bij de attestering van hun kind. Terzelfdertijd waren er verschillende respondenten die hieromtrent geen mening hadden.

"Dat wel, dat vind ik wel een belangrijke. Uiteindelijk is dat nu ook in het zesde van ga je nu naar een A-stroom of B-stroom en dan weet je van oké je kunt zo doorstromen. Dat is wel een belangrijke op zich." (Respondent 1)

"Ja, ik weet eigenlijk niet of dat echt altijd nuttig kan zijn dat dat wordt vermeld al dan niet. Dat kan ook weer zo een afknapper zijn voor mensen, dat ze zeggen van: 'Oei, ik heb het niet gehaald', terwijl je niets in die richting van wiskunde of Nederlands misschien gaat volgen. Ik weet niet of dat echt zinvol is, ik weet het niet." (Respondent 8)

Net als in de survey, waarbij de respondenten gemiddeld eerder neutraal zijn in hun inschatting ten aanzien van de betekenisvolheid van het vergelijken van de toetsresultaten van het kind met de toetsresultaten van medeleerlingen of van andere Vlaamse leerlingen, blijken de respondenten ook tijdens de interviews hierover verdeeld. Een derde van de respondenten geeft aan dat dergelijke vergelijkingen betekenisvol kunnen zijn, maar daartegenover blijkt de meerderheid van de respondenten hiervoor geen vragende partij. Hierbij vermelden sommige respondenten dat deze informatie voor ouders bijvoorbeeld niet relevant is. Zo menen ze bijvoorbeeld dat het rekening houden met SES, thuistaal en geografische kenmerken bij het vergelijken van de toetsresultaten met de toetsresultaten van andere Vlaamse leerlingen wel betekenisvol zou kunnen zijn voor onderzoek, maar slechts in geringe mate voor ouders.

Bovendien geeft, gelijkaardig met de resultaten vanuit de survey, meer dan de helft van de bevroegde ouders aan dat ze wel informatie wensen over 'de evolutie die hun kind in zijn of haar leerproces maakt'. Hierbij maken verschillende respondenten wel de kanttekening dat dit een vergelijking tussen verschillende momentopnames betreft. Het is voor hen dan ook van belang om uitzonderlijke situaties zoals bijvoorbeeld traumatische gebeurtenissen in privésfeer zoals scheiding of ziekte in rekening te brengen bij het in kaart brengen van dergelijke evolutie.

////////////////////////////////////

"Ja, ik denk dat dat een mooie meerwaarde zou kunnen zijn. En dan vooral ook omdat je dan... Ja, waar ik zelf een beetje een zorg bij heb, ja. Kinderen worden getoetst in het vierde van het lager en dan in het zesde van het lager. Maar tussendoor is er wel van alles gebeurd. Denk aan een scheiding of een ongeval of een traumatische ervaring... Ja. Uhm ja, dat dat proces wel gezien wordt. Proces is niet alleen punt A naar punt B en zoveel vooruitgang, maar dat proces, wat dat er in die jaren gebeurd is, dat dat ook wel in kaart gebracht wordt." (Respondent 6)

Tabel 13
Relevantie en betekenisvolheid van feedback uit centrale toetsen op leerlingniveau

	n WN/NVT	Gem (SD)	T-test Gem	
			WO	NWO
Schaal: Feedback op leerlingniveau ($\alpha = 0.89$)	458 (1.3%)	3.8 (1.0)	3.7 (1.0)	3.8 (0.9)
De feedback uit centrale toetsen moet mij informeren over:				
de toetsresultaten van mijn kind op centrale toetsen.	491 (1.2%)	4.2 (1.1)	4.0 (1.3)	◀ 4.2 (1.0)
de mate waarin mijn kind 'sterk, gemiddeld of zwak' presteert.	489 (1.0%)	3.8 (1.2)	3.7 (1.3)	3.9 (1.2)
de mate waarin mijn kind de getoetste eindtermen heeft bereikt.	488 (0.8%)	4.2 (1.1)	4.2 (1.1)	4.1 (1.0)
de toetsresultaten van mijn kind in vergelijking met de toetsresultaten van zijn/haar medeleerlingen in de klas(groep).	490 (1.0%)	3.3 (1.4)	3.0 (1.5)	◀ 3.4 (1.3)
de individuele toetsresultaten van mijn kind in vergelijking met toetsresultaten van andere Vlaamse leerlingen met vergelijkbare achtergrondkenmerken.	488 (1.8%)	3.3 (1.4)	3.3 (1.6)	3.4 (1.3)
de evolutie die mijn kind in zijn of haar leerproces maakt.	489 (1.2%)	4.1 (1.1)	4.2 (1.2)	4.1 (1.1)
het soort toetsvragen dat door mijn kind al dan niet correct beantwoord werd.	485 (0.8%)	3.7 (1.2)	3.7 (1.3)	3.7 (1.1)

5.5.2 Relevantie en betekenisvolheid van de feedback op schoolniveau

Ten aanzien van informatie in de feedback op schoolniveau (zie Tabel 12) maken ouders in het algemeen eerder een neutrale inschatting (gem = 3.3, SD = 1.1). Ouders die niet werkzaam zijn in het onderwijs zijn hierover echter iets positiever dan respondenten die wel werkzaam zijn in het onderwijs [gem WO = 3.0, gem NWO = 3.4 ; $t(225.1) = -3.2, p < 0.01, d = -0.34$].

Ook op itemniveau blijken ouders die niet werkzaam zijn in het onderwijs positiever te zijn ten aanzien van de relevantie van bepaalde soorten informatie in de feedback uit centrale toetsen dan ouders die werkzaam zijn in het onderwijs. Zo zijn ouders die niet werkzaam zijn in het onderwijs in meerdere mate vragende partij voor het opnemen van de gemiddelde toetsresultaten van alle leerlingen in de school [gem WO = 3.0, gem NWO = 3.5 ; $t(214.4) = -3.3, p < 0.01, d = -0.36$] en de verdeling van 'sterk-gemiddeld-zwak'-presteren van al de leerlingen van de school [gem WO = 2.7, gem NWO = 3.1 ; $t(227.6) = -2.4, p < 0.05, d = -0.26$] in de feedback dan ouders die wel werkzaam zijn in het onderwijs.

//

‘deelnemen aan centrale toetsen zou voor de school op vrijwillige basis moeten gebeuren’ maken respondenten in de survey gemiddeld eerder een neutrale inschatting (gem = 3.0, SD = 1.3). Wat betreft het bepalen van het al dan niet deelnemen aan centrale toetsen door ouders (gem = 2.5, SD = 1.3) of door leerlingen zelf (gem = 2.3, SD = 1.3) is de inschatting van de respondenten in oplopende mate meer negatief. Respondenten zijn het gemiddeld eerder eens dat centrale toetsen zich niet mogen beperken tot Nederlands en wiskunde (gem = 3.5, SD = 1.2). Daarnaast zijn het in nog meerdere mate eens dat een centrale toets voor een praktijkvak even relevant is dan voor wiskunde en Nederlands (gem = 3.9, SD = 1.1). Hoewel verschillende respondenten tijdens de interviews het belang vermelden van de vakken wiskunde en Nederlands, geeft iets meer dan een derde van de respondenten aan dat ze de keuze voor deze vakken beperkt vinden en dat er in de maatschappij meer competenties nodig zijn dan enkel Nederlands en wiskunde die enkel peilen naar cognitieve kennis. Daarnaast stellen enkele respondenten dan weer het belang van Nederlands en wiskunde in vraag. Twee derde van de respondenten geeft aan dat meerdere vakken nodig zijn. Deze respondenten suggereren dat bijvoorbeeld ook geschiedenis, PO, LO, levensbeschouwelijke vakken en praktijkvakken centraal getoetst kan worden. Daarnaast opperen verschillende respondenten dat zowel welbevinden als specifieke competenties (zoals computervaardigheid) ook centraal getoetst zouden mogen worden.

“Ja, ik vind dat zelf veel, heel beperkend. Ik vind dat jammer. Dat vind ik wel echt een gemiste kans. Aan de andere kant snap ik dat je ook wel ergens moet beginnen. Maar het geeft een beetje de suggestie dat alleen die vakken belangrijk zijn. En ik ken de uitleg heus wel van, dat zijn de basis voor de andere vakken, dat weet ik wel. Maar ik vind het toch een beetje tenietdoen aan al die andere vakken waar dat er toch ook veel waardevolle dingen geleerd worden is. Dat vind ik zelf wel jammer.” (Respondent 6)

Tot slot schatten respondenten het ook gemiddeld eerder positief in dat een centrale toets digitaal mag worden afgenomen (gem 3.8, SD = 1.2). Tijdens de interviews geeft iets minder dan de helft van de respondenten aan een digitale afname voor hen de voorkeur draagt. Deze respondenten menen dat een digitale afname voor de verwerking van de toets het meest praktisch zou zijn. Verschillende respondenten merken echter wel op dat het digitaal invullen van de toets voor moeilijkheden bij sommige kinderen en jongeren zou kunnen zorgen wat betreft de nodige computervaardigheden. Een minderheid van de respondenten vermeldt dat de testen zowel digitaal als schriftelijk afgenomen zouden moeten worden. Daarnaast geeft een derde van de respondenten aan dat een schriftelijke afname wenselijk is, omdat in praktijk er nog steeds een digitale kloof kan zijn waarbij sommige kinderen niet goed weten hoe ze hiermee moeten werken.

“Ik ga er ook vanuit door computer voor elk kind, of hoe noemt het daar die digitale kloof op die manier wel wat gedicht wordt maar als er toch nog in de praktijk want ik sta daar te ver van af

////////////////////////////////////

om dat te weten, maar als er in de praktijk nog altijd een digitale kloof zou zijn dan vind ik dat niet de juiste manier van afnemen.” (Respondent 13)

Tabel 15
Specifieke actuele thema's betreffende de perceptie van validiteit van wat en hoe er getoetst wordt

	n WN/NVT	Gem (SD)	T-test Gem	
			WO	NWO
Er zijn meer dan de huidige toetsmomenten (aan het einde van de eerste en einde van de derde graad van het secundair onderwijs) nodig om centrale toetsen in het secundair onderwijs zinvol te maken.	338 (4.9%)	3.2 (1.3)	3.0 (1.3)	3.2 (1.2)
Deelnemen aan centrale toetsen zou voor de school op vrijwillige basis moeten gebeuren.	366 (2.2%)	3.0 (1.3)	3.1 (1.4)	3.0 (1.3)
Al dan niet deelnemen aan centrale toetsen zou door ouders bepaald moeten worden.	366 (3.3%)	2.5 (1.3)	2.3 (1.3)	2.5 (1.3)
Al dan niet deelnemen aan centrale toetsen zou door leerlingen bepaald moeten worden.	368 (1.6%)	2.3 (1.3)	2.3 (1.4)	2.3 (1.2)
Centrale toetsen mogen zich niet beperken tot Nederlands en wiskunde.	367 (2.7%)	3.5 (1.2)	3.5 (1.3)	3.4 (1.1)
Een centrale toets is even relevant voor een praktijkvak dan voor wiskunde en Nederlands.	368 (1.6%)	3.9 (1.1)	3.8 (1.1)	3.9 (1.1)
Een centrale toets mag digitaal bij mijn kind afgenomen worden.	368 (1.9%)	3.8 (1.2)	3.8 (1.2)	3.8 (1.1)

5.6 FEEDBACKGEBRUIK UIT CENTRALE TOETSEN

Een belangrijke vraag om inzicht te verwerven in feedbackgebruik uit centrale toetsen door ouders is het 'waarom' van feedbackgebruik. We onderscheiden hierin verwacht feedbackgebruik door ouders (5.6.2) en leden van de school (5.6.3). Om met de feedback uit de centrale toetsen aan de slag te kunnen gaan, is toegang tot de feedback een noodzakelijke basisvoorwaarde. We beschrijven daarom vooreerst de inschatting van ouders over wie er – volgens hen – toegang mag hebben tot verschillende vormen van de feedback uit centrale toetsen (5.6.1).

5.6.1 Toegang tot de niet-geanonimiseerde individuele toetsresultaten

Ouders zijn het gemiddeld genomen in grote mate eens dat zij als ouder (gem = 4.6, SD = 0.9), het kind zelf (gem = 4.5, SD = 1.0), de betrokken vakleerkracht (gem = 4.4, SD = 1.0) en de zorgcoördinator/de leerlingbegeleider (gem = 4.3, SD = 1.0) toegang zouden krijgen tot de niet-geanonimiseerde toetsresultaten van hun kind (zie Tabel 16). Over de toegang voor alle leerkrachten die aan hun kind lesgeven (gem = 3.7, SD = 1.4), de schoolleiding (gem = 3.7, SD = 1.4), alle leerkrachten van de betrokken vakgroep (gem = 3.6, SD = 1.4) en het CLB (gem = 3.5, SD = 1.4) zijn ouders het gemiddeld eerder eens. Daarnaast maken ouders gemiddeld neutrale inschatting over de toegang tot deze feedback voor de pedagogische begeleidingsdienst (gem = 3.1, SD = 1.5), alle leerkrachten van het leerkrachtenteam (gem = 3.1, SD = 1.5), de onderwijsinspectie (gem 2.8, SD = 1.5) en het schoolbestuur (gem = 2.7, SD = 1.5). Verder

////////////////////////////////////

is, hoe staat die tegenover de school omdat je daar met het subjectieve aspect weer zit. Ik zou die informatie daar niet aan beschikbaar stellen, nee.” (Respondent 15)

Tabel 16

Mening over toegang tot de niet-geanonimiseerde toetsresultaten

	n WN/NVT	Gem (SD)	T-test Gem	
			WO	NWO
Wat mij betreft mag er toegang zijn tot de niet-geanonimiseerde toetsresultaten van mijn kind voor:				
mij, als ouder.	413 (1.2%)	4.6 (0.9)	4.6 (0.9)	4.6 (0.9)
mijn kind zelf.	414 (1.4%)	4.5 (1.0)	4.5 (1.0)	4.4 (1.0)
de betrokken vakleerkracht.	412 (0.7%)	4.4 (1.1)	4.2 (1.2)	4.4 (1.0)
de zorgcoördinator/de leerlingbegeleider.	412 (1.0%)	4.1 (1.2)	3.9 (1.3)	◀ 4.1 (1.1)
alle leerkrachten die mijn kind lesgeven.	412 (1.5%)	3.7 (1.4)	3.6 (1.4)	3.7 (1.3)
de schoolleiding.	412 (1.5%)	3.7 (1.4)	3.5 (1.5)	3.7 (1.3)
alle leerkrachten van de betrokken vakgroep.	412 (1.2%)	3.6 (1.4)	3.3 (1.5)	◀ 3.7 (1.3)
het CLB.	411 (1.2%)	3.5 (1.4)	3.1 (1.5)	◀ 3.6 (1.3)
de pedagogische begeleidingsdienst.	411 (1.9%)	3.1 (1.5)	2.5 (1.4)	◀ 3.3 (1.4)
alle leerkrachten van het leerkrachtenteam.	410 (1.5%)	3.1 (1.5)	2.8 (1.5)	◀ 3.2 (1.4)
de onderwijsinspectie.	410 (1.5%)	2.8 (1.5)	2.2 (1.4)	◀ 2.9 (1.4)
het schoolbestuur.	412 (1.5%)	2.7 (1.5)	2.2 (1.3)	◀ 2.9 (1.5)
de scholengemeenschap.	412 (1.7%)	2.3 (1.3)	2.0 (1.2)	◀ 2.5 (1.4)

5.6.2 Feedbackgebruik door ouders

Wat betreft feedbackgebruik door ouders bespreken we vooreerst mogelijkheden tot betekenisgeving en monitoring. Daarna bespreken we achtereenvolgens de ‘voice’-optie (waarbij ouders de dialoog aangaan met en feedback geven aan de school), de ‘choice’-optie (waarbij ouders de toetsresultaten gebruiken om een schoolkeuze te maken), de ‘loyalty’-optie (waarbij ouders loyaal zijn aan de school en we aandacht besteden aan reflecties over eigen gedrag, bijlessen en vertrouwen) en de ‘exit’-optie (waarbij ouders zich door de toetsresultaten van de school laten leiden om mogelijks van school te veranderen) (zie Tabel 17).

5.6.2.1 Betekenisgeving en monitoring

Ouders die niet werkzaam zijn in het onderwijs maken gemiddeld een iets positievere inschatting dan ouders die werkzaam zijn in het onderwijs van de stellingen ‘ik ga de toetsresultaten van mijn kind gebruiken om de kwaliteit van de lessen van de leerkracht te evalueren’ [gem WO = 2.3, gem NWO = 2.8 ; $t(398.0) = -3.6, p < 0.001, d = -0.39$] en ‘ik ga de toetsresultaten van mijn kind gebruiken om de

////////////////////////////////////

onderwijskwaliteit van de school te evalueren' [gem WO = 2.7, gem NWO = 3.0 ; $t(214.5) = -2.2$, $p < 0.005$, $d = -0.25$]. Hoewel nog steeds vanuit een neutrale inschatting, zijn ouders die niet werkzaam zijn in het onderwijs ook positiever dan ouders die werkzaam zijn in het onderwijs ten aanzien van het vergelijken van de toetsresultaten van hun kind met het gemiddelde toetsresultaat van de school [gem WO = 2.8, gem NWO = 3.1; $t(400.0) = -2.1$, $p < 0.005$, $d = -0.22$], met het gemiddelde toetsresultaat van andere scholen in de buurt [gem WO = 2.3, gem NWO = 2.6 ; $t(397.0) = -2.3$, $p < 0.005$, $d = -0.25$] en met de toetsresultaten van de toetsen van de leerkracht [gem WO = 2.8, gem NWO = 3.1 ; $t(203.1) = -2.2$, $p < 0.005$, $d = -0.24$]. Beide groepen maken tevens een neutrale inschatting van het vergelijken van de toetsresultaten van hun kind met het Vlaams gemiddelde toetsresultaat (gem = 2.9, SD = 1.4)

Tijdens de interviews geven enkele respondenten aan dat ze de feedback uit de centrale toetsen vooral zouden gebruiken om informatie te verkrijgen. Daarnaast geven verschillende respondenten aan niet te weten of ze de kwaliteit van de lessen van de leerkracht zouden evalueren op basis van de toetsresultaten van hun kind. Enkele respondenten zijn hierbij van mening dat dit niet wenselijk is terwijl een ander deel van de respondenten stelt dat dit van de situatie zou afhangen. Als bijvoorbeeld de hele klas slechte resultaten heeft, is dat anders dan dat dat enkel bij hun eigen kind is.

“Goh ik zou het niet weten. Ik denk als die resultaten niet zo goed zouden zijn en bijvoorbeeld ik zou met een andere mama gesproken hebben over die resultaten en we komen op dezelfde conclusie, dan denk ik inderdaad wel dat ik zou zeggen van die leerstof van die leerkracht is niet wat dat het zou moeten zijn. Maar ik denk als de hele klas goed is en mijn kind heeft daar nu niet goed op gescoord, ja dan denk ik niet dat je kan oordelen over die leerkracht zijn lesgeven hé.”
(Respondent 2)

Verder geven sommige respondenten tijdens de interviews aan dat ze – indien de mogelijkheid er is – wel zouden vergelijken, omdat ze benieuwd zijn. Tevens geven enkele ouders aan dat ze niet willen vergelijken, omdat elk kind het eigen proces moet doorlopen. Daarenboven geeft een meerderheid van de respondenten aan dat ze vergelijken tussen scholen niet nodig vinden voor ouders.

Daarnaast geven ook verschillende ouders aan dat ze vertrouwen op de leerkrachten en de school om de eindtermen te bereiken en dat er waarschijnlijk geen grote verschillen zullen zijn tussen de resultaten van de centrale toetsen en de resultaten van reguliere toetsen van de leerkracht. Tegelijkertijd menen een aantal respondenten dat ouders wel een verschil zullen opmerken tussen de reguliere toetsen van de leerkracht en de centrale toetsen, zeker als de toetsresultaten niet gelijklopend zijn omdat ook elke leerkracht zijn eigenheid heeft. Enkele respondenten zijn daarentegen van mening dat ouders zich hiermee niet bezig zullen houden.

“Ja, daarvoor is dat misschien ook niet slecht. (...) Dat ze dan eigenlijk kunnen kijken van 'oei, die had altijd goede resultaten, maar het zullen misschien wel altijd heel simpele toetsen geweest zijn', op die manier. Of juist andersom, dat het niveau van de school zo hoog was en dat hij

////////////////////////////////////

spelen en dat ze als ouder geen actie zouden ondernemen naar aanleiding van van mindere toetsresultaten. Enkele respondenten geven tevens aan dat ze deze toetsresultaten ook op een ouderaad zouden bespreken, moesten ze in het algemeen slecht zijn.

“Dus ik denk dat er verschillende factoren zijn, ik denk niet dat je echt één iemand kan aanduiden als verantwoordelijke. Alleen ook weer van, als het echt blijkt van in de school waar uw kind gaat, iedereen heeft een onvoldoende of zo goed als iedereen een onvoldoende, ja dan denk ik wel dat er een beetje verantwoordelijkheid kan gegeven worden aan de school, van kijk er zijn bepaalde aspecten van die Vlaamse toets die gewoon niet voldoende zijn aangeleerd. En dan denk ik ook gewoon dat het de verantwoordelijkheid is om juist die aspecten dan even terug mee op te pikken.” (Respondent 1)

5.6.2.3 Choice

Wat betreft de ‘choice’-optie zijn de respondenten het in de survey gemiddeld noch eens, noch oneens met de stelling ‘ik ga de toetsresultaten van mijn kind gebruiken om de studiekeuze van mijn kind voor volgend schooljaar te bepalen’ (gem = 3.0, SD = 1.2). Hierbij antwoorden ouders die niet tewerkgesteld zijn in het onderwijs gemiddeld iets positiever dan ouders die wel in het onderwijs werken [gem WO = 2.8, gem NWO = 3.1 ; $t(397.0) = -2.0$, $p < 0.005$, $d = -0.22$]. Daarnaast zijn beide groepen ouders eveneens – weliswaar in positievere zin – neutraal ten aanzien van het gebruiken van de toetsresultaten van hun kind om een beter advies te kunnen geven voor haar of zijn keuze naar het hoger onderwijs of de arbeidsmarkt (gem = 3.2, SD = 1.2).

Wat betreft studiekeuze en schoolkeuze geven enkele respondenten in de interviews aan dat dit wel interessante informatie kan zijn om een keuze te maken. Daarnaast geeft een aantal respondenten ook aan dat dit een hulpmiddel kan zijn voor het maken van een keuze, maar dat in dergelijke beslissingen meerdere elementen een rol spelen dan de toetsresultaten op centrale toetsen alleen. Hierbij aansluitend stellen verschillende respondenten dat toetsresultaten op centrale toetsen geenszins een bepalende factor mag zijn in dergelijke beslissingsprocessen.

“Ja, maar je zou dat wel willen weten om uw school te kunnen kiezen hé. Ja, misschien dan wel, om dan zo die concurrentie te stimuleren. Pff, ja misschien toch wel. Als je het dan toch doet, zo een test, dan misschien wel ja.” (Respondent 10)

“Eerder niet, denk ik. Er zijn zoveel verschillende aspecten die meegenomen moeten worden bij een schoolkeuze of bij een beroepskeuze... Dit kan een onderdeelje zijn, maar zeker niet doorslaggevend.” (Respondent 6)

Wat betreft beroepskeuze of schoolkeuze hoger onderwijs, reageren de respondenten uit de interviews op een vergelijkbare manier. Hierbij geven enkele respondenten aan dat er slechts een beperkt aantal vakken zijn die centraal getoetst worden en dat dit dus minder representatief is om hierop enkel een

////////////////////////////////////

Als de school van mijn kind niet goed blijkt te scoren, blijft mijn kind toch naar dezelfde school gaan.	433 5.5%	3.5 (1.1)	3.4 (1.2)	3.4 (1.1)
Exit				
Als de school van mijn kind niet goed blijkt te scoren, ga ik op zoek naar een andere school.	433 4.2%	2.2 (1.1)	2.1 (1.1)	2.3 (1.1)

5.6.3 Feedbackgebruik uit centrale toetsen door leden van de school

Om inzicht te verwerven in de mate waarvan ouders menen dat leden van de school met de toetsresultaten van hun kind aan de slag mogen, beschrijven we mogelijk feedbackgebruik door de vakleerkracht, de klastitularis en de klassenraad.

Op basis van de survey kunnen we stellen dat ouders er gemiddeld helemaal mee akkoord gaan dat vakleerkrachten (gem = 4.1, SD = 1.2) en de klastitularis (gem = 4.0, SD = 1.2) de toetsresultaten gebruikt in gesprekken met hen (zie Tabel 18). Verder maken ouders ook een gematigd positieve inschatting van het gebruik van de toetsresultaten door de vakleerkracht om remediëring voor het kind vorm te geven indien hij/zij de getoetste eindtermen niet heeft bereikt (gem = 4.0, SD = 1.2) en om aangepaste leerdoelen voor het kind op te stellen (gem = 3.8, SD = 1.2). Op de stellingen 'de vakleerkracht mag de toetsresultaten gebruiken om mijn kind in te delen in niveaugroepen' (gem = 3.1, SD = 1.4) en 'om samen met de eigen toetsen te bepalen of het kind geslaagd is voor de getoetste vakken' (gem : 2.6 , SD = 1.3) antwoorden de ouders eerder neutraal.

Ook doorheen de interviews geven verschillende respondenten aan dat ze communicatie over de centrale toetsen tussen de leerkracht en de ouders belangrijk vinden. Zo geeft een meerderheid van de respondenten aan dat ze zelf een oudercontact zouden willen wanneer hun kind een onvoldoende op een centrale toetsen zou halen. Ook vindt meer dan de helft van de respondenten het belangrijk dat de leerkracht de feedback met hen zou moeten bespreken om te kaderen en interpretatiefouten tegen te gaan.

Verder geven verschillende respondenten aan dat ze het nuttig vinden dat centrale toetsen gebruikt zouden worden voor het opstellen van aangepaste leerdoelen en stellen verschillende ouders dat de toetsresultaten eveneens ingezet kunnen worden in het remediëren van de kinderen. Deze ouders menen immers dat vakleerkrachten aan de hand van remediëring het niveau 'naar boven kunnen krijgen'. Hierbij vermelden verschillende ouders evenwel ook dat leerkrachten waarschijnlijk al wel een goed beeld hebben van hun leerlingen en al wel weten waaraan ze moeten werken en hiervoor geen centrale toetsresultaten nodig hebben.

Daarnaast melden enkele ouders tijdens de interviews dat het niet wenselijk is om de toetsresultaten van de centrale toetsen te laten meetellen op een rapport. Andere respondenten geven hierbij aan dat als scholen zelf mogen bepalen of de toetsresultaten op centrale toetsen al dan niet een onderdeel

////////////////////////////////////

vormen van de evaluatie van de leerlingen, er grote verschillen tussen scholen kunnen ontstaan. Ook wordt vermeld dat uit de OVSG-toetsen en andere proeven ook lessen getrokken kunnen worden.

“Dat er heel wat lessen lessons learned getrokken kunnen worden uit hetgeen wat er nu gebeurt met OVSG-toetsen en proeven van het Katholiek onderwijs. Maar ook vooral welke klachten je daarbij krijgt. Bijvoorbeeld, vorig jaar kreeg ik enkele telefoons binnen van verontruste ouders wiens kind moest blijven zitten omdat ze slecht gescoord had op de OVSG-toetsen maar daarvoor eigenlijk nooit geen enkel probleem had op wiskunde en in één keer was er wel een groot probleem. Dus op welke manier worden die resultaten van die centrale toetsing in de evaluatie gebruikt? (...) Heel veel dingen zullen gelijk zijn bij de centrale toetsen, maar de manier waarop die centrale toetsen worden ingezet om de individuele leerlingen te evalueren op school en de interpretatie van de klassenraad zal heel erg divers zijn en absoluut niet gelijk. Ik denk dat dat vooral problemen kan opleveren in de toekomst.” (Respondent 12)

Bovendien geeft meer dan één derde van de respondenten aan dat leerkrachten de resultaten van de centrale toetsen vooral zouden moeten aangrijpen om het eigen lesgeven en handelen te bekijken. Enkele respondenten zijn dan ook van mening dat als er een soort introspectie kan plaatsvinden, leerkrachten zich dan niet bedreigd zouden mogen voelen door de centrale toetsen. Ook nuanceren verschillende respondenten dat het lesgeven van de leerkracht niet het enige is dat meespeelt en er ook andere factoren zijn die bepalend kunnen zijn voor de resultaten.

Wat betreft de klassenraad zijn ouders het gemiddeld noch eens, noch oneens over het gebruik van de toetsresultaten door de klassenraad om advies inzake studiekeuze te geven’ (gem = 3.2, SD = 1.3). Verder beoordelen ouders de stellingen ‘de klassenraad mag de toetsresultaten gebruiken om een attest (A,B, of C) uit te reiken’ eerder negatief (gem = 2.2, SD = 1.2). Hierover zijn ouders die niet in het onderwijs staan iets positiever dan ouders die wel in het onderwijs tewerkgesteld zijn [gem WO = 2.0, gem NWO = 2.3 ; $t(379.0) = -2.5, p <0.005, d = -0.28$]. Daarnaast zijn ouders het ook gemiddeld niet eens met het gebruik van de toetsresultaten door de klassenraad om een diploma uit te reiken (gem = 2.1, SD = 1.2). Ook ten aanzien van dit gebruik zijn ouders die niet werkzaam zijn in het onderwijs iets positiever dan ouders die wel werkzaam zijn in het onderwijs [gem WO = 1.8, gem NWO = 2.2 ; $t(379.0) = -2.8, p <0.001, d = -0.32$].

Tijdens de interviews geven ook meerdere respondenten aan dat de resultaten niet gebruikt mogen worden om een attest uit te reiken, terwijl sommige respondenten aangeven dat de resultaten wel meegenomen mogen worden, maar dan enkel in combinatie met de andere gegevens. Daarenboven geven enkele respondenten aan dat er geen te grote waarde mag gegeven worden aan de toetsresultaten op centrale testen omdat men vreest dan anders andere vakken minder gewicht zouden krijgen in beslissingen. Ook ten aanzien van het uitreiken van een attest zijn verschillende respondenten van mening dat toetsresultaten op centrale toetsen – om de hierboven gemelde reden – niet de enige

//

doorslaggevende factoren mogen zijn. Deze respondenten bepleiten een samenspel van verschillende toetsresultaten en gegevens om dergelijke beslissingen op te baseren.

“Er zijn scholen die meer op kennis inzetten en scholen die meer op andere waarden en normen inzetten dan kennis. Dus, je maakt als ouder ook een beetje een keuze en je hoopt dat uw kind geëvalueerd wordt volgens de visie van die school en niet via die centrale visie.” (Respondent 14)

Tabel 18
Feedbackgebruik uit centrale toetsen door leden van de school

	n WN/NVT	Gem (SD)	T-test Gem	
			Ond	N-Ond
De vakleerkracht mag deze toetsresultaten gebruiken:				
om mijn kind in te delen in een niveaugroep.	413 (0.7%)	3.1 (1.4)	3.1 (1.3)	3.1 (1.4)
om aangepaste leerdoelen voor mijn kind op te stellen.	413 (0.5%)	3.8 (1.2)	3.7 (1.2)	3.9 (1.2)
om remediëring voor mijn kind vorm te geven, indien hij/zij de getoetste eindtermen niet heeft bereikt.	411 (0.5%)	4.0 (1.2)	4.0 (1.1)	4.0 (1.2)
Om, samen met de eigen toetsen, te bepalen of mijn kind geslaagd is voor het getoetste vak.	412 (1.5%)	2.6 (1.3)	2.5 (1.3)	2.3 (1.3)
in gesprekken met mij als ouder.	411 (0.2%)	4.1 (1.2)	4.0 (1.2)	4.1 (1.1)
De klastitularis mag de toetsresultaten gebruiken:				
in gesprekken met mij als ouder.	411 (0.2%)	4.0 (1.2)	3.9 (1.3)	4.1 (1.1)
De klassenraad mag deze toetsresultaten gebruiken:				
om advies inzake studiekeuze te geven.	412 (1.0%)	3.2 (1.3)	3.1 (1.3)	3.3 (1.3)
om een attest (A,B of C) uit te reiken.	412 (1.2%)	2.2 (1.2)	2.0 (1.2) ◀	2.3 (1.2)
om een diploma uit te reiken.	412 (1.2%)	2.1 (1.2)	1.8 (1.1) ◀	2.2 (1.2)

6 CONCLUSIE EN AANDACHTSPUNTEN VOOR BELEID EN STEUNPUNT

De implementatie van een systeem van centrale toetsen maakt vooral kans op slagen als ze breed wordt gedragen door de verschillende stakeholders. Om een inschatting te kunnen maken van de kansen en bekommernissen die centrale toetsen in de Vlaamse context voortbrengen, is het belangrijk om ook de percepties van ouders te achterhalen. Ouders kennen hun kinderen immers op een andere manier dan leerkrachten hun leerlingen kennen. Tevens kunnen ouders ook gebruikmaken van de feedback van centrale toetsen en bijgevolg een ander licht werpen op mogelijk feedbackgebruik. Het in kaart brengen van percepties van ouders is dan ook wezenlijk om het verdere draagvlak en het verwachte gebruik van

////////////////////////////////////

centrale toetsen te onderzoeken, zodat de implementatie van het systeem van centrale toetsen doordacht vorm gegeven kan worden.

Voor dit gebruikersonderzoek richten we ons op de (gepercipieerde) kansen en bekommernissen van ouders met (een) kind(eren) in het secundair onderwijs. Hiertoe formuleerden we zes onderzoeksvragen: (1) Wat is de attitude van ouders ten aanzien van (de implementatie en het gebruik van) centrale toetsen? (2) Welke bekommernissen leven er bij ouders ten aanzien van (de implementatie en het gebruik van) centrale toetsen? (3) In welke mate voelen ouders zich doelmatig ten aanzien van feedbackgebruik uit centrale toetsen? (4) Welke effecten verwachten ouders van (het gebruik van) centrale toetsen? (5) Wat maakt feedback uit centrale toetsen relevant en betekenisvol voor ouders? en (6) Voor welke doelen verwachten ouders dat feedback uit centrale toetsen gebruikt (mag) word(t)(en)?

Om deze onderzoeksvragen te beantwoorden werd geopteerd voor een multi-methode onderzoek. Om een diepgaand beeld van de percepties van ouders ten aanzien van het systeem van centrale toetsen in kaart te kunnen brengen, werd dus zowel een kwantitatieve als een kwalitatieve benadering gebruikt. Voor het kwantitatieve luik van dit gebruikersonderzoek werd gebruik gemaakt van een survey. De survey werd in het voorjaar van 2022 aan ouders aangeboden. Uiteindelijk werden de antwoorden van 534 respondenten in de analyses opgenomen. Op basis van deze survey kreeg vervolgens het kwalitatieve luik vorm en werden in het najaar van 2022 15 semigestructureerde interviews met ouders afgenomen.

Omdat dit gebruikersonderzoek gevoerd werd in een periode waarin informatie over het opzet en het doel van het Vlaams systeem van centrale toetsen zeer beperkt was, is het van belang de resultaten en conclusie binnen deze context te interpreteren. Daarenboven is het omwille van de heterogeniteit in de antwoorden van de bevroegde ouders niet mogelijk ze te veralgemenen. We duiden dan ook met klem op het belang om de resultaten en conclusie met de nodige voorzichtigheid te benaderen.

6.1 OUDERS STAAN GLOBAAL NEUTRAAL TEGENOVER (FEEDBACKGEBRUIK UIT) CENTRALE TOETSEN

Ouders rapporteren op het moment van bevragen slechts in beperkte mate een positieve cognitieve attitude ten aanzien van het systeem van centrale toetsen. Zo blijkt dat ouders slechts in beperkte mate van mening zijn dat centrale toetsen veel zullen leren over de leerprestaties van hun kinderen of over de onderwijsaanpak van de leerkracht en dat centrale toetsen waardevol zijn voor leerkrachten om tot beter lesgeven te komen of een meerwaarde zijn voor de goede werking van de school. Hierbij blijkt telkens dat ouders die niet werkzaam zijn in het onderwijs iets positiever zijn dan ouders die wel werkzaam zijn in het onderwijs. Hiertegenover geven ouders tijdens de interviews aan dat ze verwachten dat centrale toetsen van maatschappelijke belang kunnen zijn voor de kwaliteitscontrole van het onderwijs als systeem en voor het meten en verbeteren van onderwijskwaliteit in scholen in het bijzonder.

//

van de toets, over de kwaliteit en herkenbaarheid van de automatische beoordeling van de toets, over afnamecondities en toetsprocedures en over de herkenbaarheid (en het gebruik) van de toetsresultaten.

6.3 OUDERS VOELEN ZICH (EERDER WEL) BEKWAAM OM MET DE FEEDBACK AAN DE SLAG TE GAAN

Op basis van de verzamelde data kunnen we stellen dat ouders (nog) geen duidelijk zicht hebben op de bruikbaarheid van de feedback uit centrale toetsen.

Tegelijkertijd voelen ze zich (eerder wel) bekwaam om de juiste vaststellingen uit de feedback uit centrale toetsen te halen. Toch nuanceren ouders deze inschatting tijdens de interviews door te stellen dat deze inschatting mogelijk niet strookt met de werkelijkheid. Daarnaast zijn ouders er ook van overtuigd dat ze (eerder wel) voldoende bekwaam zijn om met hun kind, andere ouders en leerkrachten over de feedback te communiceren. Hierbij merken ze wel op dat een overleg met de leerkrachten over de feedback voor hen belangrijker is dan communicatie erover met andere ouders.

6.4 OUDERS ZIJN NEUTRAAL IN HUN INSCHATTING VAN GEWENSTE EFFECTEN VAN CENTRALE TOETSEN VOOR LEERLINGEN EN LEERKRACHTEN

In het algemeen maken ouders gemiddeld een neutrale inschatting van verwachte gewenste effecten van centrale toetsen op leerlingenniveau. Hierbij zijn ze het gemiddeld noch eens, noch oneens dat centrale toetsen voor een hogere motivatie voor het getoetste vak leiden en tot betere toetsresultaten voor het vak zorgen. Tegelijkertijd geven ouders aan dat ze niet verwachten dat de centrale toetsen tot meer gelijkheid tussen leerlingen zullen leiden. Daarnaast blijken ouders niet onverdeeld positief over de verwachting dat centrale toetsen toe een meer betrouwbare evaluatie van de lespraktijk van leerkrachten leiden. Tijdens de interviews nuanceren ouders de objectiviteit van de centrale toetsen door te stellen er mogelijks risico's verbonden zijn aan het gebruik van de toetsresultaten indien ze bindend zouden zijn voor de attestering of studievoortgang van leerlingen, mede omdat de toetsresultaten op centrale toetsen slechts een momentopname betreffen.

6.5 OUDERS VERWACHTEN IN ZEKERE MATE ONWENSELIJKE EFFECTEN VAN CENTRALE TOETSEN VOOR LEERLINGEN EN LEERKRACHTEN

Verwachte onwenselijke effecten van centrale toetsen werden op leerling- en leraarniveau bevraagd. In het algemeen kunnen we op basis van dit gebruikersonderzoek besluiten dat de ouders in meerdere mate

////////////////////////////////////

onwenselijke effecten op leerkrachtniveau verwachten dan op leerlingenniveau. Het gaat hier telkens om globale conclusies, gebaseerd op gemiddelde surveyscores. Dat doet echter niets af aan de vaststelling dat er in beide richtingen telkens best wat variatie is in de antwoorden van respondenten.

De bevraagde ouders zijn globaal eerder neutraal in hun verwachtingen inzake onwenselijke effecten van centrale toetsen op leerlingenniveau. Wel verwachten ze dat centrale toetsen voor leerlingen (eerder wel) tot meer stress voor school zullen leiden en een bedreiging kunnen vormen voor de brede evaluatie van leerlingen. Op vlak van stress en motivatie stellen ouders tijdens de interviews dat kadering naar leerlingen toe belangrijk is en dat dit een belangrijke factor zal zijn die bepaalt of het welbevinden van de leerlingen zal veranderen. Volgens deze ouders zullen leerlingen het anders ervaren wanneer er nadruk gelegd wordt op het belang van de toetsen voor hun toekomst dan wanneer er gecommuniceerd wordt dat er aan de toetsresultaten voor hen geen gevolgen verbonden zijn.

Op leerkrachtniveau verwachten ouders die werkzaam zijn in het onderwijs in het algemeen in meerdere mate onwenselijke effecten van centrale toetsen dan ouders die niet werkzaam zijn in het onderwijs. Beide groepen ouders zijn van mening dat centrale toetsen leerkrachten zullen aanzetten om leerlingen extra voor te bereiden op de centrale toetsen. Bovendien verwachten de bevraagde ouders dat een mogelijks verminderde aandacht voor leerinhouden die niet centraal getoetst worden een mogelijk neveneffect van het organiseren van centrale toetsen is en vrezen ze eveneens dat er minder op bijkomende projecten en uitstappen ingezet zal worden.

6.6 OUDERS VERWACHTEN VOORNAMELIJK ONWENSELIJKE EFFECTEN VAN EEN (MOGELIJKE) PUBLIEKE BEKENDMAKING VAN DE TOETSRESULTATEN VAN SCHOLEN OP DE CENTRALE TOETSEN

Tijdens de interviews gaven ouders aan te vrezen dat de toetsresultaten van scholen door media gretig opgepikt zullen worden en met een gebrek aan context en sensatiezucht door de media verspreid zullen worden. Voornamelijk ouders die werkzaam zijn in het onderwijs verwachten dat een publieke bekendmaking van de toetsresultaten van een school op centrale toetsen de onderwijskwaliteit van scholen eerder niet zal doen stijgen of de reputatie van de school eerder niet objectief zal staven. Hierbij geven ouders tijdens de interviews aan dat hoewel centrale toetsen een graadmeter van de leerlingeresultaten in de getoetste vakken kan zijn, deze graadmeter niet per definitie een afspiegeling hoeft te zijn van de schoolkwaliteit in het algemeen. Ouders verduidelijken hierbij dat 'een goede school' voor hen subjectief kan zijn en kan afhangen van wat ouders belangrijk vinden in een school. Ouders zijn dan ook slechts in beperkte mate van mening dat ouders enkel die scholen gaan kiezen die hoog scoren op de centrale toetsen. Hierbij aansluitend zijn ouders tijdens de interviews wel van mening dat goede toetsresultaten van de school enerzijds wel een criterium kan zijn bij de schoolkeuze van ouders en kinderen, maar dat anderzijds dit criterium waarschijnlijk niet doorslaggevend zal zijn. De bevraagde

////////////////////////////////////

ouders geven dan ook aan dat ze zich bij de schoolkeuze evenzeer (en misschien zelfs in meerdere mate) baseren op andere criteria zoals bijvoorbeeld welbevinden.

Daarnaast menen ouders (en ouders die werkzaam zijn in het onderwijs zelfs in meerdere mate dan ouders die niet werkzaam zijn in het onderwijs) dat door de publieke bekendmaking van de toetsresultaten van scholen op centrale toetsen er *rankings* tussen scholen ontstaan en oneerlijke vergelijkingen tussen scholen. Verder zijn de bevroegde ouders van mening dat scholen de toetsresultaten van de school op centrale toetsen gaan gebruiken om naar de buitenwereld toe een positief imago van de school te creëren en om nieuwe leerlingen aan te trekken. Ouders verwachten dan ook dat er door een publieke bekendmaking van de toetsresultaten van scholen segregatie gaat ontstaan tussen scholen die goed scoren en scholen die niet goed scoren.

6.7 HET AFTOETSEN VAN DE TOETSRESULTATEN VAN DE LEERLING AAN EINDTERMEN EN HET RAPPORTEREN VAN LEERWINST EN DE BIJDRAGE VAN DE SCHOOL AAN DEZE LEERWINST MAKEN DE FEEDBACK RELEVANT EN BETEKENISVOL

Om meer inzicht te verwerven in het potentieel van feedbackgebruik uit centrale toetsen voor ouders gingen we na welke informatie in de feedback uit centrale toetsen tegemoet kan komen aan de informatienoden van ouders en welke informatie die handvaten biedt voor betekenisgeving ontsloten kan worden.

In het algemeen geven ouders in de survey aan dat de feedback uit centrale toetsen voornamelijk informatie op leerlingniveau (eerder dan informatie op schoolniveau) dient te bevatten. Zo blijken ouders op basis van de survey in grote mate vragende partij om geïnformeerd te worden over de toetsresultaten van hun kind(eren) op de centrale toetsen. Tegelijkertijd stellen ouders tijdens de interviews eveneens de vraag naar de zinvolheid van het delen van feedback met ouders als de toetsresultaten op de centrale toetsen geen deel zouden uitmaken van de evaluatie van hun kind(eren). Daarnaast suggereren ouders, weliswaar in mindere mate, informatie te willen ontvangen over het soort toetsvragen dat door hun kind(eren) al dan niet correct werd beantwoord. Hierbij stellen ouders tijdens de interviews dat het ontvangen van dergelijke informatie mogelijk niet realistisch is. Verder blijken ouders evenzeer eerder wel geïnteresseerd in de mate waarin hun kind(eren) 'sterk, gemiddeld of zwak' preste(e)r(t)(en) en menen ouders tijdens de interviews dat het rapporteren van informatie over de verschillende leerinhouden/onderdelen van de vakken hen een goed beeld kan geven van de beheersing van het getoetste vak. Verder geven ouders aan dat het belangrijk is dat de feedback uit centrale toetsen inzicht geeft in de mate waarin hun kind(eren) de getoetste eindtermen heeft bereikt. Ouders wensen met andere woorden niet enkel te worden geïnformeerd over het al dan niet bereiken van de getoetste eindterm,

////////////////////////////////////

maar ze wensen eveneens informatie over een niveau-inschatting hieromtrent. Daarnaast geven ouders ook uitdrukkelijk aan geïnformeerd te willen worden over de evolutie die hun kind(eren) in zijn of haar leerproces maakt. Ouders hebben een minder uitgesproken positieve mening over het vergelijken van de toetsresultaten van hun kind(eren) met de toetsresultaten van de medeleerlingen in de klas(groep) of met andere Vlaamse leerlingen met vergelijkbare achtergrondkenmerken.

Ten aanzien van informatie in de feedback op schoolniveau maken ouders in het algemeen eerder een neutrale inschatting. Ouders die niet werkzaam zijn in het onderwijs zijn hierover echter iets positiever dan respondenten die wel werkzaam zijn in het onderwijs. Zo zijn ouders die niet werkzaam zijn in het onderwijs eerder wel vragende partij voor het ontvangen van informatie over de gemiddelde toetsresultaten op schoolniveau van alle leerlingen in de school en over de toetsresultaten van de school in vergelijking met de toetsresultaten van andere vergelijkbare Vlaamse scholen. Bij het peilen naar de wenselijkheid van het vergelijken van toetsresultaten van scholen tijdens de interviews vermelden ouders spontaan bezorgdheden over het ontstaan van concurrentie, *rankings*, segregatie en eventueel schoolverloop. Daarnaast geven ouders te kennen dat de mogelijkheid tot het vergelijken van toetsresultaten van scholen evenzeer positief kan zijn, zoals bijvoorbeeld in functie van schoolkeuze. Betreft het vergelijken van toetsresultaten van scholen zijn ouders tijdens de interviews eveneens van mening dat voornamelijk vergelijkingen tussen vergelijkbare scholen het meeste betekenisvol zijn. In de totstandkoming van het vergelijken van de toetsresultaten van ‘vergelijkbare’ scholen vinden deze respondenten het belangrijk rekening te houden met het studieaanbod van de scholen, de geografische ligging van de scholen (zoals onder andere stedelijk versus landelijk) en SES-kenmerken van de leerlingen. Daarnaast geven ouders ook aan geïnformeerd te willen worden over de evolutie in het leerproces van de leerlingen in de school en over de mate waarin de eigen school meer of minder bijdraagt aan de evolutie van de leerlingen in hun leerproces.

6.8 TOEGANG TOT DE NIET-GEANONIMISEERDE TOETSRESULTATEN VAN HET KIND VOOR ZOWEL OUDERS EN KIND ZELF, ALS VOOR (SPECIFIEKE) LEDEN VAN DE SCHOOL

Toegang tot de feedback uit centrale toetsen is een evidente basisvoorwaarde om met de feedback aan de slag te kunnen gaan. Om feedback zinvol te kunnen inzetten zouden behalve de ouder(s) zelf en het kind, verschillende leden van de school volgens de ouders toegang moeten hebben tot de niet-geanonimiseerde toetsresultaten van hun kind. Dat geldt bijvoorbeeld voor de betrokken vakleerkracht en voor de zorgcoördinator/leerlingbegeleider. Ook de toegang tot de deze toetsresultaten voor alle leerkrachten die aan het kind lesgeven, de schoolleiding, alle leerkrachten van de betrokken vakgroep en het CLB beoordelen ouders gematigd positief. Daarentegen zijn ouders van mening dat er voor leden van

////////////////////////////////////

ontwikkelingsgericht feedbackgebruik uit centrale toetsen. Aangezien ouders daarnaast bekommerd zijn over de impact van het systeem van centrale toetsen op hun kind(eren), suggereren ze tevens dat een exclusief gebruik van de feedback voor de attestering en advisering best vermeden wordt. Deze ouders zijn daarenboven in grote mate vragende partij om hetzij met de specifieke vakleerkracht, hetzij met de klastitularis in gesprek te gaan over de toetsresultaten van hun kind(eren).

Het is belangrijk te onderstrepen dat de meerderheid van de bevraagde ouders ongetwijfeld nog botste op het hypothetisch karakter van zowel het systeem van (werken met) centrale toetsen als van de aangeboden stellingen, items en vragen. Daarenboven bleken de bevraagde ouders tijdens de interviews nog veel vragen te hebben over zowel het uiteindelijke doel, de vormgeving als de impact van het systeem. Onduidelijkheden wegwerken lijkt dan ook een belangrijke randvoorwaarde voor het creëren van een voldoende schragend draagvlak bij ouders voor (het gebruik van) centrale toetsen.

Aangezien de inschattingen van deze respondentengroep wellicht nog zullen wijzigen naarmate de invulling omtrent het systeem van centrale toetsen gedetailleerder wordt en feedback uit centrale toetsen beschikbaar zal zijn, kan dit gebruikersonderzoek dan ook fungeren als een nulmeting om in een latere fase evoluties en trends in de percepties van ouders hieromtrent te kunnen capteren.



8 BIJLAGE

8.1 CODEBOEK

Thema/ Subthema	Conceptuele omschrijving
OV1 – Attitude ten aanzien van (feedbackgebruik uit) centrale toetsen	
Cognitieve attitude	Mate waarin ouders het systeem van centrale toetsen waardevol vinden en overtuigd zijn van de meerwaarde ervan om onderwijzen en leren te verbeteren
/ Waardevol	Aspecten van centrale toetsen die een waardevolle bijdragen kunnen leveren aan beter onderwijzen en leren
/ Meerwaarde	Aspecten van centrale toetsen die een extra waarde betekenen voor beter onderwijzen en leren
/ Geen meerwaarde	Redenen waarom centrale toetsen geen meerwaarde betekenen voor beter onderwijzen en leren
Affectieve attitude	Gevoelens ten aanzien van het systeem van centrale toetsen, mate van enthousiasme en angst of onzekerheid
/ Positieve gevoelens	Mate waarin positieve gevoelens als enthousiasme, hoop of opluchting ten aanzien van het systeem van centrale toetsen ervaren wordt
/ Negatieve gevoelens	Mate waarin negatieve gevoelens als angst, sceptisme of onzekerheid ten aanzien van het systeem van centrale toetsen ervaren wordt
OV2 – Bekommernissen ten aanzien van (feedbackgebruik uit) centrale toetsen	
Bekommernissen	Een samengestelde voorstelling van de gevoelens, zorgen, gedachten en overwegingen met betrekking tot (feedbackgebruik uit) centrale toetsen
/ Zelf-bekommernissen	Bekommernissen met betrekking tot zelfbetrokkenheid ten aanzien van (feedbackgebruik uit) centrale toetsen
// Bewustwording	De gebruiker toont weinig bezorgdheid over of betrokkenheid bij (feedbackgebruik uit) centrale toetsen
// Informatie	De gebruiker geeft blijk van algemene bekendheid en interesse om meer over (feedbackgebruik uit) centrale toetsen te weten.
/ Anderen-bekommernissen	Bekommernissen met betrekking tot de anderen ten aanzien van (feedbackgebruik uit) centrale toetsen
// Impact leerlingen	De gebruiker richt zich op de impact van (feedbackgebruik uit) centrale toetsen op leerlingen
// Samenwerking	De gebruiker richt zich op het coördineren en samenwerken met anderen met betrekking tot (feedbackgebruik uit) centrale toetsen

////////////////////////////////////

/ Andere-bekommernissen	Andere bekommernissen dan zelf-bekommernissen of zelf-bekommernissen ten aanzien van feedbackgebruik uit (centrale toetsen)
// Impact op leerkrachten	De gebruiker richt zich op de impact van (feedbackgebruik uit) centrale toetsen op leerkrachten
// Impact op scholen	De gebruiker richt zich op de impact van (feedbackgebruik uit) centrale toetsen op scholen
// (Gepercipieerde) betrouwbaarheid en validiteit	Feedback die als valide en betrouwbaar gepercipieerd wordt
/// Beoordeling toets	Kwaliteit en herkenbaarheid van de beoordeling van de digitale centrale toets
/// Digitale toets	Kwaliteit en herkenbaarheid van de digitale toets
/// Afnamecondities en toetsprocedures	Transparantie en herkenbaarheid ten aanzien van procedures en condities met betrekking tot de wijze waarop leerlingen de centrale toets afleggen
/// Herkenbaarheid toetsresultaten	Vergelijkbaarheid van de toetsresultaten op centrale toetsen met de toetsresultaten op reguliere toetsen

OV3 – Persoonlijke doelmatigheid ten aanzien van feedbackgebruik uit centrale toetsen

Persoonlijke doelmatigheid	De mate waarin men zichzelf voldoende competent acht om met de feedback uit centrale toetsen aan de slag te gaan
/ Interpreteren	De mate waarin men zich bekwaam voelt om de betekenis te geven aan de informatie in de feedback
/ Overleggen met leerkrachten	De mate waarin men zich bekwaam voelt om de feedback met leerkrachten te bespreken
/ Overleggen met kind	De mate waarin men zich bekwaam voelt om de feedback met hun kind te bespreken

OV4 – Verwachte effecten van (feedbackgebruik uit) centrale toetsen

Gewenste effecten	Effecten van (feedbackgebruik uit) centrale toetsen die nastrevenswaardig en gewenst zijn
Onwenselijke effecten	Neveneffecten van feedbackgebruik die onwenselijk en te vermijden zijn
/ Leerlingniveau	Gewenste effecten van (feedbackgebruik uit) centrale toetsen op het niveau de individuele leerling
/ Leerkrachtniveau	Gewenste effecten van (feedbackgebruik uit) centrale toetsen op het niveau van de klas en de leerkracht
Effecten openbaarheid	Effecten van de publieke bekendmaking van de toetsresultaten van de school op centrale examens

OV5 – Relevantie en betekenisvolheid van (feedbackgebruik uit) centrale toetsen

Relevantie	De zinvolheid van de feedback uit centrale toetsen
Betekenisvolheid	Feedback uit centrale toetsen krijgt betekenis door het af te toetsen aan (een) referentiekader(s)

//

/ Leerlingenniveau	Relevantie en betekenisvolheid van de feedback voor leerlingen
/ Schoolniveau	Relevantie en betekenisvolheid van de feedback voor de school
Relevantie van wat en hoe er getoetst wordt	Zinvolheid van de inhoud van de centrale toetsen
Relevantie van hoe er getoetst wordt	Zinvolheid van de wijze van toetsing van de centrale toetsen
OV6 – Feedbackgebruik uit centrale toetsen	
Toegang	De mate waarin verschillende gebruikers toegang krijgen tot bepaalde informatie in de feedback
Feedbackgebruik ouders	Doelen waarvoor ouders verwachten de feedback uit centrale toetsen te gebruiken
/ Evalueren en vergelijken	Vaststellingen doen o.b.v. en vergelijkingen maken a.d.h.v. feedback uit centrale toetsen
/ Voice	In dialoog gaan met en feedback geven aan de school (o.b.v. de feedback uit centrale toetsen)
/ Loyalty	Loyaal zijn aan de school en aandacht besteden aan reflecties over eigen gedrag, bijlessen en vertrouwen (o.b.v. de feedback uit centrale toetsen)
/ Exit	Zich door de feedback uit centrale toetsen laten leiden om mogelijks van school te veranderen
/ Choice	Feedback uit centrale toetsen gebruiken om schoolkeuze te maken
Feedbackgebruik leden school	Doelen waarvoor ouders menen dat leden van de school de feedback uit centrale toetsen mogen gebruiken

////////////////////////////////////