

## VERKENNING: Toetsing voor de toekomst: naar een evenwichtige toetspraktijk

7 oktober 2019

### Vooraf

In het voorjaar van 2017 hebben de Algemene Onderwijsbond, CNV Onderwijs, de Federatie van Onderwijsvakorganisaties en het Platform Vakinhoudelijke Verenigingen Voortgezet Onderwijs (verenigd in de toenmalige Onderwijscoöperatie) samen met de PO-Raad, de VO-raad, de Algemene Vereniging Schoolleiders (AVS), het Landelijk Actie Komitee Scholieren (LAKS) en Ouders & Onderwijs, verenigd in de Coördinatiegroep Curriculum.nu, het initiatief genomen voor de herziening van het curriculum van het primair en voortgezet onderwijs. Onder de vlag van Curriculum.nu bogen 125 leraren, 18 schoolleiders en 84 ontwikkelscholen zich over de herziening van het curriculum van het primair en voortgezet onderwijs. Verenigd in ontwikkelteams per leergebied leverden de leraren en schoolleiders in oktober 2019 per leergebied een visie, grote opdrachten, bouwstenen en aanbevelingen op die als fundament zullen dienen voor de toekomstige kerndoelen en eindtermen.

Ter ondersteuning van de curriculumherziening heeft de Coördinatiegroep bij de start van Curriculum.nu opdracht gegeven om verschillende nadere verkenningen te doen, waaronder een verkenning naar de gevolgen van Curriculum.nu voor de toets- en examenpraktijk in het primair en voortgezet onderwijs. Bij de verkenningen zijn leraren, schoolleiders en schoolbestuurders uit het funderend onderwijs betrokken, evenals experts en vakspecialisten.<sup>1</sup> De verkenning toetsing en examinering vormt een onderlegger voor het advies van de Coördinatiegroep Curriculum.nu. Het advies wordt op 10 oktober 2019 aan de minister van OCW aangeboden. De kern van het advies wordt gevormd door de visies, grote opdrachten, bouwstenen en aanbevelingen van de ontwikkelteams van de negen leergebieden. Deze opbrengsten kunnen na instemming van de Tweede Kamer door onder andere de SLO uitgewerkt worden tot wettelijk vast te stellen kerndoelen en eindtermen.<sup>2</sup>

### Waarom toetsen?

De noodzaak om de huidige onderwijsdoelen te actualiseren wordt breed gevoeld: het huidige curriculum is aan een herijking toe.<sup>3</sup> De kerndoelen moeten worden gemoderniseerd. Ten behoeve van de leerling wordt de overladenheid teruggedrongen en worden de samenhang en doorlopende leerlijnen versterkt. Hierbij is de inzet om het onderwijs beter aan te laten sluiten bij de leerbehoeften van individuele leerlingen en de samenleving van vandaag en morgen. Een herziening van kerndoelen en eindtermen hoort hand in hand te gaan met een beschouwing van de huidige manier van toetsen gegeven de gewenste aanpassingen van het curriculum, omdat onderwijs en toetsing in de praktijk sterk op elkaar inwerken.<sup>4</sup>

De fundamentele vraag is welke mogelijke gevolgen een goede implementatie van de uitkomsten van Curriculum.nu hebben voor de praktijk van toetsing. De Onderwijsraad stelt in zijn recente advies omtrent toetsing dat de curriculumherijking kan stagneren wanneer toetsing onvoldoende mee ontwikkelt.<sup>5</sup> Er spelen in de verkenning daarom verschillende vragen een rol. Hoe kan toetsing een stimulerende rol spelen in de ambities die we met onderwijs willen waarmaken? En: hoe kunnen we

---

<sup>1</sup> De werkgroep toetsing en examinering bestond uit: Theo Douma (voorzitter Coördinatiegroep Curriculum.nu), Arnoud Alting van Geusau (Vathorst College), Anton Beguin (Cito), Geert van Lonkhuyzen (CvTE) (tot 1 september 2018), Hélène van Oosterom en Peter Lucas (VO-raad), Gerdineke van Silfhout (SLO), Bernard Teunis (PO-Raad), Heleen van der Ree (NVVW) en Jeroen de Weger (Curriculum.nu). De werkgroepleden namen op persoonlijke titel deel aan de verkenning.

<sup>2</sup> Beantwoording vragen van het lid Kwint (SP) aan de minister voor Basis- en Voortgezet Onderwijs en Media, van 11 september 2018, Tweede Kamer, Vergaderjaar 2018-2019, Ahangsel 3160.

<sup>3</sup> Alle vakverenigingen hebben aangegeven dat een actualisatie van hun vak of leergebied gewenst is. Kamerstukken II, vergaderjaar 2016-2017, 31 293, nummer 376.

<sup>4</sup> Kuiper, W., Van Silfhout, G. & B. Trimboos (2017). *Curriculum en toetsing. Een curriculaire herbezinning op toetsing en examinering*. Enschede: SLO.

<sup>5</sup> Onderwijsraad (2018). *Toets wijzer. Naar een eigen(tijdse) wijze van toetsen en examineren*. Den Haag: Onderwijsraad, p.21.

ervoor zorgdragen dat lerarenteams en schoolleiders toetsing nadrukkelijker ervaren als een waardevolle bijdrage aan het onderwijsleerproces?<sup>6</sup> Om deze vragen te kunnen beantwoorden is het van belang om duidelijk te krijgen om welke reden(en) we toetsen. En wat we beogen met toetsing gedurende en aan het einde van het leerproces.

Toetsing in relatie tot het curriculum dient twee belangrijke doelen. Ten eerste is het van belang te kunnen bepalen of (nieuwe) leerdoelen die beoogd worden daadwerkelijk verworven worden en behaald zijn. Ten tweede is het belangrijk om toetsing te zien als instrument van het onderwijs. Bedoeld om het leren zoveel mogelijk te faciliteren, om daarmee voor zoveel mogelijk leerlingen de beoogde doelen binnen bereik te brengen. In de onderwijspraktijk in Nederland heeft met name het eerste doel veel aandacht gekregen in de afgelopen decennia. De verkenning van de mogelijkheden van toetsing in dienst van het leren, biedt ruimte voor verbetering en daarmee ook ruimte voor verbetering van de realisatie van de doelen waar onderwijs op gericht is. Deze verkenning kan gezien worden als een eerste aanzet om te komen tot een betere balans in de uitwerking van beide doelen van toetsing. De werkgroep toetsing en examinering wil met de verkenning twee vragen beantwoorden:

1. Hoe kan toetsing gericht op ontwikkeling in primair en voortgezet onderwijs zodanig worden ingericht en waar nodig verbeterd dat het een grote(re) bijdrage levert aan de realisatie van een herijkt curriculum en aansluit bij de uitgangspunten van Curriculum.nu?
2. Hoe kan beslissende toetsing in primair en voortgezet onderwijs zodanig worden ingezet en waar nodig verbeterd dat het een grote(re) bijdrage levert aan de realisatie van een herijkt curriculum, gezien de uitgangspunten van Curriculum.nu?

### Leeswijzer

In deze verkenning komen de volgende aspecten aan bod. In hoofdstuk 1 staan de uitgangspunten van Curriculum.nu en toetsing centraal. In hoofdstuk 2 wordt toetsing gericht op ontwikkeling belicht. In hoofdstuk 3 wordt toetsing besproken, waarbij er een beslissing wordt genomen op de overgangsmomenten in het funderend onderwijs. In beide hoofdstukken worden zowel de uitgangspunten voor de gewenste toetspraktijk als de huidige toetspraktijk in po en vo besproken. In hoofdstuk 4 doet de werkgroep op basis van de voorgaande hoofdstukken aanbevelingen over zowel ontwikkelingsgerichte toetsing als beslissende toetsing.

## Hoofdstuk 1: De uitgangspunten van toetsing

De huidige curriculumherziening leidt tot een nieuw curriculum voor het primair en voortgezet onderwijs. Dat bestaat uit een kerndeel waarin beschreven is wat alle leerlingen moeten kennen en kunnen, en een keuzedeel waarin ruimte is voor individuele scholen om verbreding en verdieping aan te bieden.<sup>7</sup> De nieuwe onderwijsdoelen hebben consequenties voor de toetsing in het funderend onderwijs. Het uitgangspunt van deze verkenning is in kaart te brengen welke consequenties Curriculum.nu heeft voor toetsing en examinering.

### Belangrijke karakteristieken toetsing

Toetsing is het gericht verzamelen, interpreteren en gebruiken van informatie over kennis, vaardigheden en/of houding van leerlingen, doorgaans aan de hand van een of meerdere opdrachten.<sup>8</sup> Toetsen hebben verschillende functies en niveaus van formaliteit. Verreweg de meeste 'toetsing' vindt plaats in interactie tussen de leraar en de leerling in de klas, soms individueel, soms in groepjes en soms klassikaal. Daarbij stelt de leraar vragen, organiseert groepsdiscussies en

<sup>6</sup> Kamerstukken II, vergaderjaar 2016-2017, 31 293, nummer 353.

<sup>7</sup> Curriculum.nu richt zich op de herziening van de lesstof die alle jongeren in het funderend onderwijs moeten kennen en kunnen (kerncurriculum), niet op de uitwerking van keuzedelen.

<sup>8</sup> Onderwijsraad (2018). *Toetswijzer. Naar een eigen(tijdse) wijze van toetsen en examineren*. Den Haag: Onderwijsraad.

observeert leerlingen tijdens individueel en/of groepswork. Deze vormen van 'toetsing' zijn *informeel* van karakter en sterk gekoppeld aan wat er op dat moment in de klas, op het niveau van de leerling, gebeurt. In de klas kan toetsing een meer *formeel* karakter krijgen door een groep leerlingen al dan niet op hetzelfde moment een taak of serie taken te laten maken, al dan niet voor een cijfer. Dit is een meer formele, systematische vorm van toetsing.

Er wordt gesproken van *formatieve* evaluatie als de toetsing is bedoeld om de leerling inzicht te geven in waar hij staat bij de verwerving van leerstof, en ruimte te bieden voor op maat verder gaan met leerstof verwerven. Leraren gebruiken formatieve evaluatie dan als middel om informatie te verzamelen en te interpreteren over het leren van een leerling met als doel het onderwijs op de specifieke leerbehoeften van leerlingen aan te passen. Bij formatief evalueren is het van belang dat ook de leerlingen inzicht krijgen in leerdoelen, hun voortgang en prestaties. Daarvoor moeten ze voldoende feedback krijgen op wat wel en niet goed is gegaan, zodat er passende vervolgacties genomen kunnen worden. Ook moeten ze voldoende mogelijkheden krijgen om te laten zien dat ze geleerd hebben van de feedback.<sup>9</sup>

Er wordt gesproken van *summatieve* toetsing als de toetsing bedoeld is om een leerstofeenheid af te sluiten en tot een eindoordeel te komen.<sup>10</sup> Veelal worden de resultaten van dit soort toetsen gebruikt om de balans op te maken van het gegeven onderwijs van een bepaalde periode, een balans voor leraar en leerling. Dit resulteert over het algemeen in het genereren van cijfers die gebruikt worden voor bijvoorbeeld communicatie naar ouders via rapporten en bijdragen aan het al dan niet overgaan van leerlingen naar een volgende leerstofeenheid, groep of klas. Daarnaast worden vormen van summatieve toetsen afgenomen om leerlingen of groepen van leerlingen te beoordelen met het oog op selectie, plaatsing of certificering. In de praktijk zijn formatieve en summatieve vormen lastiger te onderscheiden dan in theorie. Het is niet zozeer het toetsinstrument zelf dat formatief of summatief is. Het doel waarvoor en de manier waarop de toets in de praktijk ingezet wordt, geeft inzicht in het ofwel meer formatieve ofwel meer summatieve karakter van de toets. Het vraagt dan ook een grondig inzicht in wat er precies op het gebied van toetsing gebeurt om te kunnen bepalen of toetsing meer formatief dan wel summatief van karakter is. Voor leraren kan toetsing ook een instrument zijn om te reflecteren op de eigen vormgeving van het onderwijs, het aanbod in de volle breedte en de wijze van instructie. Dit is vrijwel nooit het directe doel van toetsing in de Nederlandse onderwijspraktijk, maar zij kan wel degelijk als zodanig ingezet worden.<sup>11</sup>

Informeel en formeel vormen van toetsing bestaan naast en door elkaar in het onderwijs. Datzelfde geldt voor formatieve en summatieve vormen van toetsing. Het doel dat met toetsen wordt nagestreefd is zichtbaar in de inhoud van de toets maar blijkt ook uit de wijze van rapportage over de resultaten van toetsing: vergelijkend (ook wel relatief) of absoluut (ook wel criteriumgericht of leerdoelgericht) meten. Bij de eerste vorm van toetsen worden de prestaties van de leerling, klas of school afgezet tegen (het gemiddelde van) een groep leerlingen, klas of school en kun je een uitspraak doen over het beter of zwakker presteren van individuele leerlingen, klassen of scholen in vergelijking met anderen. Dit betekent dat de waardering van individuele resultaten afhankelijk is

---

<sup>9</sup> Kuiper, W., Van Silfhout, G. & Trimbos, B. (2017). *Curriculum en toetsing. Een curriculaire herbezinning op toetsing en examinering*. Enschede: SLO; Scheerens, J., & Exalto, R. (2017). *Teaching to/from the test'. Een verkennende studie naar het in lijn brengen van doelen, toetsen, curriculum en onderwijsaanbod*. Utrecht: Oberon; Schildkamp, K., Heitink, M., Kleij, F. van der, e.a. (2014). *Voorwaarden voor effectieve formatieve toetsing: een praktische review*. Enschede: Universiteit Twente.

<sup>10</sup> Kuiper, W., Van Silfhout, G. & Trimbos, B. (2017). *Curriculum en toetsing. Een curriculaire herbezinning op toetsing en examinering*. Enschede: SLO; Scheerens, J., & Exalto, R. (2017). *Teaching to/from the test'. Een verkennende studie naar het in lijn brengen van doelen, toetsen, curriculum en onderwijsaanbod*. Utrecht: Oberon; Vegt, A.L. van der & Ronteltap, F. (2016). Hoe kan het onderwijs met succes formatieve toetsing inzetten? NRO Kennisrotonde. Raadpleegbaar op:

<https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2016/09/015-Antwoordformulier-formatieftoetsen.pdf>.

<sup>11</sup> Kuiper, W., Van Silfhout, G. & Trimbos, B. (2017). *Curriculum en toetsing. Een curriculaire herbezinning op toetsing en examinering*. Enschede: SLO; Vegt, A.L. van der & Ronteltap, F. (2016). Hoe kan het onderwijs met succes formatieve toetsing inzetten? NRO Kennisrotonde. Raadpleegbaar op:

<https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2016/09/015-Antwoordformulier-formatieftoetsen.pdf>.

van de resultaten van anderen. Bij absoluut meten wordt een leerling, groep, klas of school beoordeeld op het al dan niet behalen van (vooraf) gestelde doelen. Bij leerdoelgericht toetsen is afgesproken wat de minimaal te behalen standaard is en zodoende kan van leerlingen, groepen, klassen of scholen worden vastgesteld of ze al dan niet in voldoende mate aan de gestelde criteria voldoen. Voor deze vorm van toetsen zijn heldere leerdoelen nodig die het aantonen van een niveau van beheersing mogelijk maken. Of een toets 'normgerelateerd' of 'criteriumgerelateerd' is, is dus af te lezen aan de wijze van beoordeling en de uiteindelijke normering.<sup>12</sup>

### Uiteenlopende doelen van toetsen

Verschillende vormen van toetsing kunnen voor verschillende partijen op verschillende manieren van belang zijn.<sup>13</sup> Voor leerlingen en ouders kan toetsing dienen om informatie te ontvangen over de leerontwikkeling en leeropbrengsten. Voor leraren kan toetsing dienen om inzicht te krijgen in de leerontwikkeling van de leerling, om zo onderwijs op maat te kunnen bieden. Maar ook leraren kunnen er belang bij hebben zichzelf en/of hun klas vergeleken te zien met andere klassen, scholen en de totale populatie. Voor de scholen kunnen toetsen dienen om informatie over leerlingen te krijgen op klas- en schoolniveau, maar ook om leeropbrengsten en aanpakken te kunnen vergelijken met andere scholen. Ook voor de overheid is de informatie uit toetsing belangrijk. Het geeft inzicht in hoe scholen ten opzichte van elkaar presteren op gemeten inhouden en in hoe het Nederlands onderwijs het nationaal doet. Bij internationaal onderzoek kan toetsing van landen in vergelijkend perspectief inzicht geven in hoe het eigen land presteert in vergelijking met andere landen.

Naast meerwaarde voor leerlingen, ouders, leraren, scholen en overheid hebben toetsing en met name examinering ook waarde voor het vak zelf. Als een vak een centraal examen heeft of onderdeel is van de eindtoets po, wordt het belang van het vak als groter ervaren. Volgens vakverenigingen bestaat het risico dat vakken een kwijnend bestaan leiden wanneer de 'examenstatus' ontbreekt.<sup>14</sup> Om die reden pleiten verschillende vakverenigingen er voor om zowel in po als vo hun vak of vakonderdelen op te nemen in de eindtoets po, in de referentieniveaus, in de kerndoelen po en/of onderbouw vo, in de (centrale) examens vo, of in de slaag/zakregeling.

Er is veel onderzoek voorhanden waaruit blijkt dat toetsing kan leiden tot een praktijk waarbij het onderwijs zich richt op het 'scoren' voor de toets (*teaching to the test*) en zowel de inhoud als opbouw/samenhang van het curriculum en de pedagogiek zich richten naar toetsing.<sup>15</sup> De wijze waarop de resultaten van verschillende vormen van toetsing worden gebruikt door de verschillende actoren binnen en buiten de school, bepaalt in sterke mate hoe de leraar, de schoolleider en het bestuur hun onderwijs inrichten.<sup>16</sup> Met name schoolonafhankelijke toetsen vervullen vaak meerdere functies tegelijkertijd, wat een risico met zich meebrengt.<sup>17</sup> Doelen van toetsing kunnen negatief op elkaar inwerken en de primaire doelen van toetsing teveel in het gedrang laten komen. Hoe meer doelen en functies, hoe groter de ondoorzichtigheid en hoe groter de belangen zijn, hoe sterker het fenomeen van 'scoren' voor de toets zich voordoet. De ervaring met de afgelopen vijftig jaar eindtoetsing in po is dat in de loop van de tijd de doelen en belangen zijn veranderd. Het is daarom belangrijk voortdurend zicht te houden op de feitelijke praktijk van toetsing om de geschiktheid ervan voor elk van de gestelde doelen door de tijd heen goed te kunnen beoordelen.

Om toetsing in relatie tot de beoogde curriculumherijking zo uit te werken dat er een goede samenhang ontstaat in doelen, onderwijs en het behalen van doelen, is het noodzakelijk om de

<sup>12</sup> Sanders, P. (2017). *Toetsen op school*. Arnhem: Cito.

<sup>13</sup> Onderwijsraad (2018). *Toetswijzer. Naar een eigen(tijdse) wijze van toetsen en examineren*. Den Haag: Onderwijsraad.

<sup>14</sup> SLO, *Curriculum en toetsing: analyse van de visiedocumenten van vakverenigingen t.b.v. Curriculum.nu* (2018).

<sup>15</sup> Au, W. (2007). 'High-stakes testing and curricular control: A qualitative metasynthesis' in: *Educational researcher*, 36(5), 258-267.

<sup>16</sup> Van Silfhout, G. (2016). *Ruimte en sturing in het onderwijssysteem*. Enschede: SLO.

<sup>17</sup> De eindtoets is primair ingevoerd als middel ter onderbouwing van het schooladvies. Dat primaire doel heeft de toets nog steeds. Alleen zijn er in de loop van de tijd steeds meer functies toegevoegd aan de eindtoets. Zo moet de toets ook inzicht geven in het referentieniveau taal en rekenen (op leerling- en stelselniveau) en worden de opbrengsten gebruikt in het beoordelingskader van de onderwijsinspectie.

doelen van toetsing in relatie tot elkaar te bepalen. De vraag ‘waartoe toetsen we?’ is daarbij van belang. Als voor een meer eigentijds curriculum een curriculumherziening noodzakelijk wordt geacht, geldt dat ook voor toetsing. Wil toetsing – als vertaling van wat bereikt zou moeten worden op leerling-, klas-, school- en stelselniveau – faciliterend zijn aan de onderwijsdoelen, dan dient het afgestemd te worden op het curriculum.

Elke partij heeft zijn eigen belangen en verantwoordelijkheden bij de borging van de kwaliteit van het onderwijs. Dit geldt ook voor de vormgeving van de rol van toetsing bij de borging van de kwaliteit van onderwijs. Verantwoording over kwaliteit in relatie tot toetsing is gebaat bij helder inzicht in welke belangen er gediend worden voor bepaalde partijen met bepaalde vormen van toetsing en inzicht in wat verantwoord kan worden op basis van welke toetsresultaten.

### Ontwerpprincipes van Curriculum.nu

In deze verkenning wordt uitgegaan van de uitgangspunten van het huidige onderwijsstelsel, aangevuld met de uitgangspunten die opgesteld zijn door de Tweede Kamer ten aanzien van Curriculum.nu.<sup>18</sup>

De ontwikkelteams en ontwikkelscholen hebben voor negen leergebieden een visie, grote opdrachten en bouwstenen voor kennis en vaardigheden ontwikkeld, op basis waarvan de kerndoelen en eindtermen van het funderend onderwijs geformuleerd zullen worden. Het betreft de leergebieden Nederlands, Engels en moderne vreemde talen, rekenen/wiskunde, digitale geletterdheid, burgerschap, sport en bewegen, kunst en cultuur, mens en maatschappij, mens en natuur. De teams en scholen ontwikkelden bouwstenen voor een toekomstig curriculum:<sup>19</sup>

- dat toekomstgericht is en waarbij de ontwikkeling van de leerling centraal staat;
- dat samenhangend is (binnen en tussen leergebieden);
- waarbij er meer balans is tussen de drie hoofddoelen in het onderwijs: kwalificatie, socialisatie en persoonlijke vorming;
- dat een heldere doorlopende leerlijn po-vo kent, waarbij er ook sprake is van een goede aansluiting op de voorschoolse periode en het vervolgonderwijs (verticale doorstroom) en een doorlopende leerlijn binnen het voortgezet onderwijs (horizontale doorstroom);
- waarin de – door de overheid vast te leggen – kern voor alle leerlingen in het po en vo beperkt is, zodat overladenheid wordt teruggedrongen en er voldoende keuzeruimte is voor scholen en leerlingen;
- dat scholen voldoende houvast biedt om op schoolniveau tot een samenhangend en doorlopend curriculum te komen.

In de uitwerking van de opbrengsten van de ontwikkelteams voor de negen leergebieden zijn de brede onderwijsdoelen goed zichtbaar: binnen de leergebieden en over de leergebieden heen. In de opbrengsten is een gedegen en onderbouwde invulling gegeven aan een goede balans tussen kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming.<sup>20</sup> Daarbij hebben zowel leergebiedspecifieke als brede vaardigheden een belangrijke plek, zoals de denk- en werkwijzen bij de leergebieden wiskunde, mens- & maatschappij en mens- & natuur, de denk- en maakstrategieën bij kunst & cultuur. In de uitwerking van de grote opdrachten naar kennis en vaardigheden in bouwstenen wordt een doorlopende leerlijn en opbouw in complexiteit zichtbaar vanuit po naar vo onderbouw en aanbevelingen voor vo bovenbouw.

Daarnaast laten alle tussenproducten samenhang zien op verschillende onderdelen. Nagenoeg elk leergebied besteedt aandacht aan de mondiale thema's globalisering, duurzaamheid, technologische

<sup>18</sup> Kamerstukken II, vergaderjaar 2016-2017, 31 293, nummer 376.

<sup>19</sup> Curriculum.nu (2018). *Werkopdracht: waar gaan de ontwikkelteams mee aan de slag?* Raadpleegbaar op: [www.curriculum.nu](http://www.curriculum.nu).

<sup>20</sup> SLO (2019). *Toetsing: analyse van tussenproducten Curriculum.nu*. Enschede: SLO.

ontwikkelingen en gezondheid & welzijn, soms als aparte grote opdrachten en bouwstenen en soms als context voor hun inhouden. Alle leergebieden maken verbindingen tussen grote opdrachten en bouwstenen. Zo worden bij Nederlands, rekenen & wiskunde, burgerschap en digitale geletterdheid inhouden uit andere leergebieden gebruikt als context. Ten slotte komt ook de maatschappelijke inbedding duidelijk naar voren in visies en grote opdrachten, waarbij de verbinding met samenleving, vervolgonderwijs en arbeidsmarkt expliciet wordt benoemd.

De doelen, inhoud, vorm en het systeem van toetsing gedurende en aan het einde van het leerproces zullen bij de doelstellingen en uitwerkingen van het curriculum moeten aansluiten. Daarbij verdient de relatie tussen toetsing onder de verantwoordelijkheid van school en toetsing onder verantwoordelijkheid van de overheid bijzondere aandacht. Bij centrale toetsing einde po gaat het daarbij ook om de relatie tussen het schooladvies en de eindtoets in po, en bij het vo om de relatie tussen het schoolexamen en het centraal examen in de bovenbouw.

### Vijfslag van de Onderwijsraad

Naast de uitgangspunten voor Curriculum.nu zijn er ook in generieke zin richtinggevende uitspraken ten aanzien van goed onderwijs inclusief goede toetsing. De Onderwijsraad noemt in zijn adviezen een aantal belangrijke principes ten aanzien van de ambities van goed onderwijs en toetsing. De Raad baseert zich op breed ervaren knelpunten in de huidige vormgeving van onderwijs en toetsing: leraren, schoolleiders en bestuurders ervaren onvoldoende ruimte als het gaat om het vormgeven van het eigen onderwijs, toetsing en examineren.<sup>21</sup> Dat kan volgens de Raad komen door wet en regelgeving, (toezichts)beleid van overheid en scholen zelf, eisen van leerlingen, ouders en samenleving en door persoonlijkheidskenmerken van de professional zelf, zoals zelfbewustzijn en handelingsvermogen.<sup>22</sup>

De Onderwijsraad stelt dan ook vijf principes vast van goed onderwijs en bijpassende toetsing:

- **Toegankelijkheid:** elke leerling moet de kans krijgen om zijn talenten te ontwikkelen en zijn potentieel te benutten. Aandacht voor de brede doelstelling van het onderwijs en een gevarieerd onderwijsaanbod kan dit bewerkstelligen, omdat het leerlingen de kans biedt zich te ontwikkelen op verschillende gebieden.<sup>23</sup>
- **Waarborging van funderend karakter van het onderwijs:** de Raad geeft aan dat het van belang is een goede balans te vinden tussen de drie domeinen van het onderwijs: kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming. De Raad beschouwt de school als een oefenplaats, een plaats waar fouten gemaakt mogen worden en dingen kunnen worden uitgetoet. <sup>24</sup> <sup>25</sup> Eindtoetsing en, in het voortgezet onderwijs, een daarop gebaseerd diploma, moet een dragend element vormen en dienstbaar zijn aan de brede doelstellingen van het onderwijs.<sup>26</sup>
- **Waarborging van kwaliteit van het onderwijs:** toetsen zijn een middel om duidelijkheid over de onderwijsopbrengsten te verschaffen en een basisniveau zichtbaar te maken.<sup>27</sup> Tegelijkertijd wijst de raad erop dat de nadruk op meetbare opbrengsten ook een keerzijde

<sup>21</sup> Kuiper, W., Van Silfhout, G. & Trimbos, B. (2017). *Curriculum en toetsing. Een curriculaire herbezinning op toetsing en examinering*. Enschede: SLO; Onderwijsraad (2016). *De volle breedte van onderwijskwaliteit. Van smal beoordelen naar breed beoordelen*. Den Haag: Onderwijsraad; VO-raad (2018). *Waar borgen? Naar eigentijdse vormen van toetsen en examineren*. Utrecht: VO-raad.

<sup>22</sup> Onderwijsraad (2016). *Een ander perspectief op professionele ruimte in onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad; Onderwijsraad (2016). *De volle breedte van onderwijskwaliteit. Van smal beoordelen naar breed beoordelen*. Den Haag: Onderwijsraad.

<sup>23</sup> Onderwijsraad (2013). *Een smalle kijk op onderwijskwaliteit*. Den Haag, Onderwijsraad.; Onderwijsraad (2016). *De volle breedte van onderwijskwaliteit. Van smal beoordelen naar breed beoordelen*. Den Haag: Onderwijsraad.

<sup>24</sup> Onderwijsraad (2017). *De leerling centraal?* Den Haag: Onderwijsraad.

<sup>25</sup> De ontwikkelteams Burgerschap en Mens en Natuur benoemen dit eveneens expliciet in hun visie op beide leergebieden. Zie: SLO (2018). *Toetsing: analyse van visieteksten 2.0*.

<sup>26</sup> Onderwijsraad (2015). *Maatwerk binnen wettelijke kaders: eindtoetsing als ijkpunt voor het funderend onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.; Onderwijsraad (2017). *De leerling centraal?* Den Haag: Onderwijsraad.

<sup>27</sup> Onderwijsraad (2017). *De leerling centraal?* Den Haag: Onderwijsraad.

heeft, omdat het leidt tot een versmalling van onderwijskwaliteit waarbij aspecten die niet makkelijk gemeten kunnen worden minder aandacht krijgen.<sup>28</sup>

- *Balans tussen doelmatigheid, betrouwbaarheid en bruikbaarheid*: er is een grote variëteit in toetsen en toetsvormen. Belangrijk is dat toetsing het curriculum en de brede doelstellingen van het onderwijs weerspiegelt.<sup>29</sup> Tegelijkertijd dient er oog te zijn voor de bruikbaarheid, organiseerbaarheid, logistiek en de kosten-batenafweging.<sup>30</sup>
- *Transparantie*: toetsing moet leerling, leraar, school en ouders/verzorgers inzicht geven in hoe de leerling zich ontwikkelt en wat de leerling geleerd heeft. Naast transparantie over wat het doel van de toets is en wat er getoetst wordt dient ook de procedure betrouwbaar en transparant te zijn, onder andere ten aanzien van het gebruik van de toetsinformatie.<sup>31</sup>

Ten aanzien van verantwoording in relatie tot de ambities van goed onderwijs stelt de Raad dat het breder opvatten van onderwijskwaliteit moet samengaan met het breder verantwoorden daarvan. Dat betekent:

- *Cyclisch werken aan brede onderwijskwaliteit*: er moet een nauwe samenhang tussen doelen, handelen en evaluatie bestaan vanuit een heldere visie op onderwijs, ontwikkeling en toetsing.<sup>32</sup>
- *Uitgangspunt voor verantwoording is de visie van de school*: de visie van de school richt zich op onderwijskwaliteit in de volle breedte. Scholen verantwoorden zich in een wederkerig proces van dialoog en interactie eerst en vooral binnen de school over gemaakte keuzes ten aanzien van de brede onderwijskwaliteit.<sup>33</sup>
- *Procestoezicht is van belang*: de Raad beveelt daarbij procestoezicht aan op een aantal ijkpunten, omdat zonder procestoezicht een brede opvatting van kwaliteit weinig richtinggevend is.<sup>34</sup>

### Uitgangspunten van de verkenning toetsing

Op basis van bovenstaande kaders en principes wordt hieronder een aantal uitgangspunten uitgewerkt om een goede aansluiting tussen aanbod, onderwijs, toetsing en toezicht vanuit een heldere visie op onderwijs en ontwikkeling te borgen. Tegelijkertijd geldt dat er nooit een één op één relatie is tussen het aanbod en wat er beoogd wordt te meten via toetsing. Ten eerste omdat niet alles meetbaar is en ten tweede, omdat wat je kunt meten in een toets altijd een 'vertaling' is van hetgeen je beoogt te meten. Toetsing is een brug tussen onderwijs en leren.<sup>35</sup> Dat kan echter alleen wanneer toetsing:

1. Is afgestemd op het curriculum: er is sprake van een goede alignement tussen aanbod en toetsing. Daarbij is sprake van brede toetsing passend bij de brede doelstellingen van het onderwijs, dus het gericht verzamelen, interpreteren en gebruiken van informatie over kennis, vaardigheden en/of houding van leerlingen. De herziening van het curriculum is gericht op een goede balans tussen de drie hoofdoelen van het onderwijs: kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming. En ook op talentontwikkeling, ruimte voor experimenten en fouten maken (de school als oefenplaats).<sup>36</sup> Zoals de OECD-reviewstudie naar toetsing en evaluatie in 25 landen stelt in een van zijn belangrijkste aanbevelingen: *'Evaluation and*

<sup>28</sup> Onderwijsraad (2016). *De volle breedte van onderwijskwaliteit. Van smal beoordelen naar breed beoordelen*. Den Haag: Onderwijsraad.

<sup>29</sup> Onderwijsraad (2016). *De volle breedte van onderwijskwaliteit. Van smal beoordelen naar breed beoordelen*. Den Haag: Onderwijsraad.

<sup>30</sup> Onderwijsraad (2013). *Een smalle kijk op onderwijskwaliteit*. Den Haag, Onderwijsraad.

<sup>31</sup> Onderwijsraad (2010). *Een diploma van waarde*. Den Haag: Onderwijsraad.

<sup>32</sup> William, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Bloomington: Solution Tree Press.

<sup>33</sup> Onderwijsraad (2016). *De volle breedte van onderwijskwaliteit. Van smal beoordelen naar breed beoordelen*. Den Haag: Onderwijsraad.

<sup>34</sup> Onderwijsraad (2016). *De volle breedte van onderwijskwaliteit. Van smal beoordelen naar breed beoordelen*. Den Haag: Onderwijsraad.

<sup>35</sup> William, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Bloomington: Solution Tree Press.

<sup>36</sup> David Berliner wijst erop dat een toetsingssysteem waarbij verschillende functies van toetsing gecombineerd worden, leiden tot een sterke trechtering van de lesstof en versmalling van het aanbod. In Nederland zijn de eindtoetsopbrengsten in po en examenresultaten in vo bijvoorbeeld niet alleen van groot belang voor de leerlingen, maar ook voor de leraren en de school. Berliner, D. (2011). Rational responses to high stakes testing: the case of curriculum narrowing and the harm that follows, *Cambridge Journal of Education*, 41(3), 287-302.

*assessment should serve and advance educational goals and student learning objectives*.<sup>37</sup> In die optiek mag toetsing zich dus niet eenzijdig richten op slechts een deel van het curriculum, maar zou toetsing juist als hefboom kunnen dienen voor de realisering van doelen en inhouden.<sup>38</sup> Ook vakverenigingen benoemen in hun visieteksten ten aanzien van de negen leergebieden het belang van goede afstemming van curriculum en toetsing. Een aantal vakverenigingen stelt dat de huidige afstemming onvoldoende is en niet goed aansluit bij wat de maatschappij vraagt.<sup>39</sup> Ook de Onderwijsraad stelt dat bredere opbrengsten nog te weinig aandacht krijgen in de toetsing.<sup>40</sup>

2. Gekoppeld is aan leerdoelen: leerling, leraar en ouder(s)/verzorger(s) hebben hierdoor informatie over waar de leerling staat zowel tijdens het leren als op vastgestelde ijkpunten. Noodzakelijk daarvoor is 'a well-defined sense of purpose',<sup>41</sup> ofwel: houvast voor alle betrokkenen in de vorm van voldoende gespecificeerde doelen en inhouden, in combinatie met voorbeelduitwerkingen<sup>42</sup> en helderheid over welke doelen minimaal behaald moeten worden. Zoals ook het OECD-rapport stelt: 'In all student assessment systems, there is a need for clear external reference points in terms of expected levels of student performance at different levels of education' en 'clarify and illustrate criteria to judge performance in relation to national goals'.<sup>43</sup>
3. Gericht is op groei, het leren ondersteunt en op maat is vormgegeven. Daarmee verschaft toetsing de informatie die relevant is om beslissingen te nemen ten dienste van het leren en de ontwikkeling van leerlingen. In zijn *position paper*<sup>44</sup> benoemt de VO-raad dat binnen de vo-sector een ontwikkeling is ingezet naar meer eigentijds onderwijs en maatwerk, waarbij talenten van leerlingen meer ruimte krijgen, ze meer worden uitgedaagd en ze gericht zijn op de intrinsieke motivatie om te leren. Dat vraagt ook om daarbij passende toets- en evaluatie-instrumenten.
4. Die aan het einde van het funderend onderwijs wordt ingezet, zodat leerlingen een bij hun capaciteiten, talenten en affiniteiten passend diploma verwerven. Daarbij het erom gaat dat toetsing daadwerkelijk de informatie biedt die relevant is om de opbrengsten van het geleerde zichtbaar te maken en de diplomering de waardevastheid borgt voor vervolgonderwijs en samenleving.
5. Plaatsvindt via een scala aan toetsen en evaluatievormen die de volledige breedte van de doelstellingen van het onderwijs weerspiegelen of zoals het OECD-rapport stelt: 'Draw on a variety of assessment types to obtain a rounded picture of student learning'. Belangrijk hierbij is dat scholen ervoor zorgen dat toetsing in de ruimste zin van het woord een goede afspiegeling is en blijft van de breedte van de doelstellingen.
6. Transparant is, voor zowel leerling, leraar, (vervolg)school en ouders/verzorgers. Daarbij gaat het om het doel van de toetsing en de procedure; hoe de leerling zich ontwikkelt (formatief) en wat de leerling geleerd heeft (summatief). Dat geldt bijzonder in de overdracht tussen sectoren, waar een goede en warme informatieoverdracht cruciaal is.

Deze uitgangspunten vormen de basis voor de verdere uitwerking van de verkenning toetsing, waarbij het gaat om het verzamelen van informatie over de leerontwikkeling en de leeropbrengsten

---

<sup>37</sup> OECD, *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment* (Parijs 2013).

<sup>38</sup> Kuiper, W., Van Silfhout, G. & Trimbos, B. (2017). *Curriculum en toetsing. Een curriculaire herbezinning op toetsing en examinering*. Enschede: SLO.

<sup>39</sup> SLO (2018), *Curriculum en toetsing: analyse van de visiedocumenten van vakverenigingen t.b.v. Curriculum.nu*. SLO: Enschede.

<sup>40</sup> Onderwijsraad (2018). *Toets wijzer. Naar een eigen(tijdse) wijze van toetsen en examineren*. Den Haag: Onderwijsraad.

<sup>41</sup> Kuiper, W., Van Silfhout, G. & Trimbos, B. (2017). *Curriculum en toetsing. Een curriculaire herbezinning op toetsing en examinering*. Enschede: SLO; Miller, R., & Osborne, J. (1998). 'Beyond 2000: Science education for the future' in: *Beyond 2000*, Closed Seminar.

<sup>42</sup> Kuiper, W., Nieveen, N., & Berkvens, J. (2013). *Curriculum regulation and freedom in the Netherlands. A puzzling paradox*. Enschede: SLO; Wallace, C. S., & Priestley, M. R. (2017). 'Secondary science teachers as curriculum makers: Mapping and designing Scotland's new Curriculum for Excellence' in: *Journal of Research in Science Teaching*, 54(3), 324-349;

<sup>43</sup> OECD (2013). *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*. Parijs, p. 214 & 217.

<sup>44</sup> VO-raad (2018). *Waar borgen? Naar eigentijdse vormen van toetsen en examineren*. Utrecht: VO-raad.



voor leerling, leraar, ouders/verzorgers en school.<sup>45</sup> Tegelijkertijd gelden de bovengenoemde zes uitgangspunten ook voor toetsing op landelijk niveau: inzicht geven in de verantwoording van scholen ten aanzien van de beoogde doelstellingen van het onderwijs en peilen hoe het onderwijs het nationaal doet.

## Hoofdstuk 2 Ontwikkelingsgerichte toetsing

In hoofdstuk 1 worden zes uitgangspunten genoemd die de basis vormen van de bespreking van toetsing als instrument van het onderwijs, gericht op ontwikkeling. In dit hoofdstuk worden deze uitgangspunten eerst ingevuld voor toetsing gericht op ontwikkeling. Op basis daarvan wordt een stand van zaken gegeven van de huidige toetspraktijken in primair en voortgezet onderwijs. Op basis van de zes ontwerpprincipes en de uitwerking in de huidige praktijk worden in hoofdstuk 4 aanbevelingen gedaan voor de verdere implementatie van ontwikkelingsgerichte toetsing.

### Toetsing in het kader van Curriculum.nu

Vanuit het uitgangspunt dat toetsing is afgestemd op het curriculum wil dat zeggen dat zowel informele als formele toetsing geen drempels opwerpt in het ononderbroken ontwikkelingsproces en de talentontwikkeling van leerlingen, maar het leerproces en –traject van leerlingen optimaal stimuleert en ondersteunt. Hierdoor kunnen leerlingen hun onderwijstijd zo optimaal mogelijk benutten en kunnen zoveel mogelijk leerlingen de beoogde onderwijsdoelen behalen. Op die manier kan worden bereikt wat de OECD in 2014 ten aanzien van toetsing in Nederland adviseerde 'to ensure that students are engaged in their own learning and assessment'.<sup>46</sup> Wanneer de uitgangspunten van hoofdstuk 1 worden ingevuld voor toetsing in dienst van het leerproces, betekent het dat:

- Naar aanleiding van algemeen uitgangspunt 1: In po en vo de formatieve functie van toetsing integraal worden opgenomen in de lespraktijk, waarmee leren en motivatie centraal komen te staan. Leerlingen leren en ervaren zo dat fouten maken onderdeel is van het leerproces<sup>47</sup> en dat ze tijd en ruimte krijgen om achterstanden in te lopen. Gezamenlijk wordt er gekeken naar wat nodig is om de basis op orde te hebben en worden leerlingen zoveel mogelijk uitgedaagd zich zover mogelijk te ontwikkelen, gegeven hun potentieel en ambities. Ze worden daarbij ondersteund in hun zoektocht naar wie ze zijn en wat ze kunnen en willen;
- Naar aanleiding van algemeen uitgangspunt 2: Toetsing gekoppeld is aan een doorlopende leer- en ontwikkelingslijn en concrete leerdoelen die voor leerlingen, ouders/verzorgers en leraren in po én vo duidelijk zijn. Deze zijn dermate gespecificeerd dat ook helder is wanneer welke leerdoelen gelden, daarbij rekening houdend met variatie in ontwikkeling tussen leerlingen en in ontwikkeling van individuele leerlingen zelf;
- Naar aanleiding van algemeen uitgangspunt 3: Leerlingen worden gestimuleerd en krijgen voldoende tijd om eigen en gezamenlijk werk te observeren, erop te reflecteren en constructieve feedback aan elkaar te geven, te ontvangen en te verwerken. Zo krijgen ze de gelegenheid om alsnog zichtbaar te maken dat ze de leerdoelen beheersen: opnieuw proberen en herkansen vormt zodoende een inherent onderdeel van het curriculum.
- Naar aanleiding van algemeen uitgangspunt 5: De leraar en leerlingen gebruiken zowel formele als informele, kwantitatieve als kwalitatieve toets- en evaluatievormen om zicht te houden op brede ontwikkeling en groei. Dialoog, zelfevaluatie en (peer) feedback tussen leerling, leraar en eventueel met ouders/verzorgers zijn daarbij van belang.

---

<sup>45</sup> Tijdens twee expertbijeenkomsten bleek dat bovengenoemde uitgangspunten breed worden gedragen door curriculum- en toetsexperts en deelnemers afkomstig van de leermiddelenmakers, sectorraden en Onderwijsinspectie. De eerste bijeenkomst vond plaats op 13 december 2017 en de tweede bijeenkomst vond plaats op 6 september 2018. Opbrengsten van 13 december 2017 zijn raadpleegbaar op: <http://downloads.slo.nl/Documenten/20180109%20Verslag%20deel%20%20bijeenkomst%20Curriculumspiegel.pdf>. Opbrengsten van 6 september 2018 zijn nog niet raadpleegbaar.

<sup>46</sup> OECD (2014). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Netherlands*. Parijs: OECD, p.197.

<sup>47</sup> Zoals ook het Finnish National Agency of Education omschrijft in 'National Core Curriculum for Basic Education 2014' (2016).

- Naar aanleiding van algemeen uitgangspunt 6: De leraar gaat in dialoog met de leerlingen en ouders/verzorgers over de leerontwikkeling. Daarbij wordt groei geëxpliciteerd ten opzichte van de brede onderwijsdoelen. Ook wordt zichtbaar welk werk- en denkniveau de leerling aankan en wat de affiniteiten zijn van de ontwikkelende leerling. Feedback van de leraar maakt het leerproces inzichtelijk en helpt leerlingen bij het begrijpen wat van ze verwacht wordt (leerdoelen), waar ze staan ten opzichte van de leerdoelen en hoe ze gestelde leerdoelen kunnen bereiken.<sup>48</sup>

Deze uitwerkingen van de uitgangspunten sluiten aan bij de opbrengsten van de ontwikkelteams, de visie en uitgangspunten van de vakverenigingen, de OECD en het Landelijk Actie Komitee Scholieren (LAKS). Zo zijn in de tussenproducten van de negen de doorlopende leerlijnen van onderbouw po naar bovenbouw po, van bovenbouw po naar onderbouw vo zichtbaar, waardoor het mogelijk is dat alle leerlingen – met verschillen in talent, tempo en passie – zich ontwikkelen naar hun potentieel. De negen ontwikkelteams van Curriculum.nu benadrukken daarbij het ontwikkelingsgerichte karakter van het onderwijs en beschrijven in hun visieteksten en grote opdrachten zowel het groeiproces dat leerlingen doormaken en dat ondersteuning behoeft als de school als oefenplaats om te leren door te proberen.<sup>49</sup>

Het ontwikkelteam Bewegen & Sport doet expliciet een uitspraak over passende toetsing: in dit leergebied biedt formatief evalueren goede mogelijkheden die passen bij het ontwikkelingsgerichte karakter van het leergebied.<sup>50</sup> De vakverenigingen benoemen in hun visiedocumenten ten behoeve van Curriculum.nu ook het belang van formatieve evaluatie én de rol van feedback en revisie op meerdere momenten in het leerproces in het po en vo. Samenwerkend leren, reflectie op het (groeps)proces, het kunnen stellen van de juiste vragen en het geven van feedback door leerlingen worden daarbij nadrukkelijk genoemd.<sup>51</sup> Verder doen de OECD en het Landelijk Actie Komitee Scholieren (LAKS) soortgelijke aanbevelingen, namelijk om te focussen op het verbeteren van leren en toetsen op school- en klasniveau en om daarbij de leerling centraal te stellen en hem te betrekken bij zijn eigen leerproces en toetsing.<sup>52 53 54</sup> Zo pleit het LAKS voor *meer* formatief toetsen en voor onderwijs waarin feedback geven en samen met de leerling kijken hoe het de volgende keer beter kan gaan en opnieuw kansen bieden om de leerstof alsnog te verwerven.<sup>55</sup> In de volgende paragraaf gaan we na hoe de bovengenoemde uitgangspunten zich verhouden tot de huidige toetspraktijk in po en vo.

### Huidige stand van zaken

Zowel in po als vo worden toetsen ingezet door leraren voor zowel formatief als summatief gebruik. Zij verzamelen, analyseren en interpreteren gedurende het onderwijsleerproces informatie, van informeel tot formeel, over de ontwikkeling van de leerlingen en gebruiken deze informatie ten behoeve van het leerproces zelf. Daarnaast worden er ook toetsen afgenomen met als doel om vast te stellen of de leerlingen de leerdoelen beheersen. Dat kunnen leerdoelen voor een kortere periode betreffen, waarbij een onderwerp of eenheid wordt afgerond met bijvoorbeeld een repetitie, schriftelijke of mondelinge overhoring, proefwerk, werkstuk of praktische opdracht. Het kan ook gaan om leerdoelen voor een langere periode, waarbij het bijvoorbeeld gaat over de ontwikkeling van leerlingen op het gebied van begrijpend lezen gemeten met een volgtoets.<sup>56</sup> In de bovenbouw po maken leerlingen ten slotte allemaal een door de minister goedgekeurde eindtoets en in de

<sup>48</sup> Black, P. & Wiliam, D. (2005). Inside the Black Box: Raising Standards through classroom assessment. Granada Learning.

<sup>49</sup> SLO (2019). Toetsing: analyse van tussenproducten Curriculum.nu. Enschede: SLO.

<sup>50</sup> SLO (2019). Toetsing: analyse van tussenproducten Curriculum.nu. Enschede: SLO.

<sup>51</sup> SLO (2018). *Curriculum en toetsing: analyse van de visiedocumenten van vakverenigingen t.b.v. Curriculum.nu*. Enschede: SLO.

<sup>52</sup> OECD (2013). *Synergies for Better Learning*. Parijs: OECD, p. 220-221.

<sup>53</sup> Kamerstukken II, 2017-2018, 31 293, nummer 406.

<sup>54</sup> Oberon (2012). *Gebruik van en ervaringen met leerlingvolgsystemen in het voortgezet onderwijs*. Utrecht: Oberon.

<sup>55</sup> Fockert, T. de (2017). 'Als je minder toetst, houd je vanzelf meer tijd over voor feedback' in: *Toets Magazine*, 30-31.

<sup>56</sup> Bulterman, J., Muynck, B. de (2014). *Is alles van waarde meetbaar? Toetsing en vorming in het onderwijs*. Amsterdam: Stichting SURF.

bovenbouw vo is er het programma van toetsing en afsluiting (PTA), waarin inzichtelijk wordt hoe het schoolexamencijfer is opgebouwd via de schoolexamens van verschillende vakken.<sup>57</sup> Zowel de eindtoets po als de examens vo hebben een duidelijk formeel en summatief karakter.

Bij toetsing gericht op ontwikkeling is het belangrijk om als schoolteam na te gaan of toetsing daadwerkelijk voldoende bijdraagt aan groei en ontwikkeling van leerlingen in het licht van de brede onderwijsdoelen. Toetsing gericht op ontwikkeling, zowel informeel als formeel, dient namelijk ter ondersteuning van het leerproces van leerlingen en heeft zodanig een functie voor zowel de leerling als voor de leraar. In de praktijk zien we dat de focus op ontwikkeling soms ondergesneeuwd is. Toetsen die bedoeld zijn om het leerproces te ondersteunen vervullen deze functie nog onvoldoende, omdat er onvoldoende een relatie wordt gelegd met het vervolg van het leerproces. Als gevolg daarvan worden toetsen afgenomen met een onduidelijke doelstelling of met onvoldoende eigenaarschap van de betrokkenen bij het leerproces (leerling en leraar). In dit hoofdstuk bespreken we vier elementen die zinvolle inzet van ontwikkelingsgerichte toetsing belemmeren.

#### *Primaire functie van toetsing ondergesneeuwd door verschillende doelen aan een toets*

Verschillende (internationale) onderzoeken, visiedocumenten en ervaringsverhalen laten zien dat de primaire functie van toetsing – toetsing gericht op ontwikkeling – bij de gebruiker vervaagt als er meerdere doelen aan een toets verbonden worden. Zoals in hoofdstuk 1 is uiteengezet is niet het instrument formatief of summatief, maar bepaalt de gebruiker de functie ervan. Zo zijn in het po de formele toetsen uit een LOVS bij de ontwikkeling ervan primair bedoeld om inzicht te geven in de ontwikkeling van leerlingen. Scores op 'losse' toetsen uit een LOVS bepalen in sommige scholen in hoge mate de niveau-/talentgroep waarin de leerling werkt/mag werken, waarbij een holistische benadering om de ontwikkeling van leerlingen zichtbaar te maken vaak ontbreekt.

Ook blijkt uit zowel gesprekken met leraren, intern begeleiders en schoolleiders uit po als uit verschillende rapporten dat de druk op LOVS-toetsen groeit nu de eindtoets, als tweede gegeven, na het schooladvies wordt afgenomen.<sup>58</sup> Toetsen uit een LOVS worden steeds vaker en vroeger gebruikt voor selectie, niveaubepaling en onderbouwing van het schooladvies, al vanaf groep 6.<sup>59</sup> In allerlei samenwerkingsvormen tussen po-vo is gekozen voor afspraken bij het vormgeven van schooladviezen op het einde van de basisschoolperiode in zogenoemde plaatsingswijzers. Daarnaast is er in een aantal gevallen ook sprake van conflicterende belangen binnen de school: schoolleiding en bestuur gebruiken LOVS-toetsen om prestaties van scholen onderling te vergelijken en spelen daarmee een sterke rol in de kwaliteitszorg (interne verantwoording), terwijl leraren de toetsen zouden willen gebruiken om de ontwikkeling van leerlingen te volgen, groei zichtbaar te maken op individueel niveau. Ten slotte hebben LOVS-resultaten lange tijd gefunctioneerd als kwaliteitsinstrument voor de onderwijsinspectie. Daarmee verandert het doel van de toetsen, stelt ook de Onderwijsraad<sup>60</sup>: toetsen die primair zijn bedoeld om de ontwikkeling van leerlingen in kaart te brengen krijgen zo ook een determinerende, selecterende en beoordelende functie.

#### *Focus op summatief gebruik van toetsresultaten*

Onder andere bovengenoemde ontwikkelingen maken dat er sprake is van een disbalans in de formatieve en summatieve functie van de meer formele toetsing.<sup>61</sup> De Onderwijsraad schrijft in zijn rapport<sup>62</sup> dat er in het primair onderwijs met name veel aandacht is voor de summatieve functies van de methodegebonden toetsen, de leerlingvolgtoetsen en de eindtoets: 'Kan de leerling door naar een

<sup>57</sup> Bulterman, J., Muynck, B. de (2014). *Is alles van waarde meetbaar? Toetsing en vorming in het onderwijs*. Amsterdam: Stichting SURF.

<sup>58</sup> SLO/OCW/PO-Raad (2018). *LOVS en eindtoets in po: in gesprek met leraren, IB'ers en schoolleiders*. Enschede: SLO.

<sup>59</sup> O.a. Onderwijsraad (2018). *Toets wijzer. Naar een eigen(tijdse) wijze van toetsen en examineren*. Den Haag: Onderwijsraad;

SLO/OCW/PO-Raad (2018). *LOVS en eindtoets in po: in gesprek met leraren, IB'ers en schoolleiders*. Enschede: SLO.

<sup>60</sup> Onderwijsraad (2018). *Toets wijzer. Naar een eigen(tijdse) wijze van toetsen en examineren*. Den Haag: Onderwijsraad.

<sup>61</sup> Onderwijsraad (2018). *Toets wijzer. Naar een eigen(tijdse) wijze van toetsen en examineren*. Den Haag: Onderwijsraad.

<sup>62</sup> Onderwijsraad (2018). *Toets wijzer. Naar een eigen(tijdse) wijze van toetsen en examineren*. Den Haag: Onderwijsraad.

volgend niveau, naar de volgende groep?'. Ook in het vo is een van de meest voorkomende acties richting leerlingen waarbij scores op LOVS-toetsen een rol spelen, de ondersteuning bij determinatie en/of overgang.<sup>63</sup> De VO-raad schrijft in zijn position paper dat de nadruk in het onderwijs is verschoven van het leren zelf naar het kunnen maken van toetsen en examens, waarbij 'mede door de maatschappelijke nadruk op cijfers en getallen, de toetsen en examens een doel op zichzelf zijn geworden'.<sup>64</sup>

De ervaren toetsdruk is groot.<sup>65</sup> leerlingen in het vo krijgen soms wel 180 toetsen per jaar.<sup>66</sup> Daarbij vormen cijfers voor de meer formele toetsen nog steeds de basis voor beslissingen over leerlingen, zoals over overgang, opstroom en afstroom. Daarnaast is ook een trend zichtbaar waarbij (soms onbedoeld) de prestaties van leerlingen op oefeningen toch een beslissend karakter krijgen. Dit wordt versterkt door toenemende digitalisering, waarbij leerlingen oefenen via oefensoftware en dashboards de prestaties laten zien. Hoewel conclusies over de prestatie en beslisregels voor een voldoende prestatie lang niet altijd navolgbaar zijn, worden de gegevens via oefensoftware, adaptieve programma's en dashboards soms wel gebruikt om beslissingen te nemen, bijvoorbeeld om leerlingen in een bepaalde niveau-/talentgroep te plaatsen. Op veel scholen heeft toetsing zo een determinerend karakter gekregen dat 'alles meetelt', de nadruk op het gemiddelde ligt, en er 'een fijnmazig plaatsingsproces is ontstaan. Daarin bepalen scholen vooral op basis van toetsen en daarbij behorende rekenregels hoe de schoolloopbaan van leerlingen eruitziet'<sup>67</sup> en wordt dit vaak voor leerling, leraar en ouders zichtbaar vastgelegd in administratie- en communicatiesystemen, zoals Magister. Ook andere partijen kaarten de disbalans aan.<sup>68</sup> Formatieve functies van toetsing zoals feedback voor leerlingen, interactie over ontwikkeling, bepaling van individuele onderwijsbehoeften, bevordering van motivatie en zelfstandig leren worden dus nog niet (altijd) goed benut, terwijl de determinerende toetsing veel tijd en aandacht vraagt.<sup>69</sup>

#### *Een gedeeld begrippenkader ontbreekt*

Bij het combineren van functies van een toets is het van groot belang dat er geen begripsverwarring bestaat tussen de verschillende partijen. Een duidelijk en gemeenschappelijk begrippenkader is daarom noodzakelijk. Toch blijkt op zowel school- als bovenschools niveau (besturen, landelijk beleid) dat er onvoldoende eenduidigheid is over wat wordt verstaan onder (formeel en informeel) toetsen, wanneer er sprake is van een 'toets', welke doelen een toets heeft en op welk moment je een toets inzet en met welk doel. Alleen al de vele benamingen voor het primaire doel van toetsing, namelijk ondersteuning van het leerproces, laat zien dat een gemeenschappelijk begrippenkader noodzakelijk is, maar nog ontbreekt: formatief evalueren, formatief handelen, formatief toetsen, formatieve assessment, ontwikkelingsgericht lesgeven). Heldere, gezamenlijk geladen begrippen maken duidelijker onderscheid tussen oefenen enerzijds en examineren anderzijds en alles wat zich daartussen bevindt.

#### *Onvoldoende kennis en vaardigheden rondom curriculum en toetsing*

De noodzakelijke kennis, vaardigheden en verantwoordelijkheden op het gebied van curriculum en toetsing zijn nog onvoldoende geborgd binnen het schoolteam.<sup>70</sup> Daarbij gaat het zowel om het curriculaire bewustzijn dat de basis is om vorm en inhoud van toetsing af te stemmen op het doel als om constructie (inhoud en vorm), beoordeling, analyse en het gebruik van de informatie uit toetsing.

<sup>63</sup> Oberon, *Gebruik van en ervaringen met leerlingvolgsystemen in het voortgezet onderwijs* (Utrecht 2012).

<sup>64</sup> VO-raad (2018). *Waar borgen? Naar eigentijdse vormen van toetsen en examineren*. Utrecht: VO-raad.

<sup>65</sup> Kneyber, R. & Sluijsmans, D. (2016). *Toetsrevolutie. Naar een feedbackcultuur in het voortgezet onderwijs*. Culemborg: Uitgeverij Phronese. p.8-9.

<sup>66</sup> Hooglandt, F. (2017). 'Toetsen als bouwsteen voor een ononderbroken ontwikkeling' in: *Toets Magazine*, 9, 10-11.

<sup>67</sup> Hooglandt, F. (2017). 'Toetsen als bouwsteen voor een ononderbroken ontwikkeling' in: *Toets Magazine*, 9, 10-11.

Kneyber, R. & Sluijsmans, D. (2016). *Toetsrevolutie. Naar een feedbackcultuur in het voortgezet onderwijs*, p.8-9.

<sup>68</sup> PO-Raad (2018). *Overgang PO-VO. Sectoraal standpunt*. Utrecht: PO-Raad; Van Silfhout, G. (2016). *Ruimte en sturing in het*

*onderwijssysteem*. Enschede: SLO; VO-raad (2018). *Waar borgen? Naar eigentijdse vormen van toetsen en examineren*. Utrecht: VO-raad.

<sup>69</sup> Onderwijsraad (2018). *Toets wijzer. Naar een eigen(tijdse) wijze van toetsen en examineren*. Den Haag: Onderwijsraad.

<sup>70</sup> Onderwijsraad (2016). Een ander perspectief op professionele ruimte in onderwijs. Den Haag: Onderwijsraad.

Veel leraren, schoolleiders en bestuurders zetten toetsen bijvoorbeeld niet altijd doelgericht en functioneel in, dus in inhoud en vorm afgestemd op het curriculum en/of doel van de toetsing, of vertalen de informatie uit toetsen onvoldoende naar de onderwijspraktijk, zeker ook als het gaat om toetsing gericht op ontwikkeling.<sup>71</sup> Ook in de lerarenopleidingen is de kennis van toetsing marginaal en/of versnipperd over het curriculum ondergebracht. Dat blijkt uit het netwerk van lerarenopleiders dat in samenwerking met SLO kennis en materialen deelt en ontsluit om aankomende leraren kennis, vaardigheden en ervaringen rondom formatief lesgeven mee te geven.<sup>72</sup> Ten slotte vraagt de digitalisering en de mogelijkheden daarvan voor toetsing ook om bewustwording: wat willen we weten van leerlingen, wie mag dat weten, wie beschikken over de data, wat is overdraagbaar? Dit laatste punt is met name actueel door het groeiende aanbod.

Nu het aanbod door digitalisering toeneemt zijn kennis en vaardigheden op het gebied van curriculum en toetsing essentieel om doel, vorm en inhoud van toetsing en beslissingen op basis van de informatie uit toetsing kritisch te benaderen en af te wegen. Digitale, adaptieve programma's maken het mogelijk dat leerlingen werken aan eigen doelen op eigen niveau en dat leraren de vorderingen van leerlingen volgen. Dergelijke programma's kunnen gezien worden als een voortdurende vorm van toetsing, waarbij de leraar evalueert in hoeverre de leerling hulp nodig heeft. Deze vorm van toetsing is nog volop in ontwikkeling maar doet een groot beroep op de kennis en vaardigheden van leraren. De digitale programma's kunnen voor leraren een middel zijn om maatwerk meer mogelijk te maken, hen werk uit handen nemen en meer informatie over het leerproces genereren: bestede tijd, met wie is er samengewerkt, wanneer, met welke middelen etc.

Tegelijkertijd geldt dat dergelijke oefenprogramma's zich vooral richten op een beperkt deel van het curriculum: hoofdzakelijk cognitieve en meetbare onderdelen zoals woordenschat, grammaticaonderdelen en rekenonderdelen, vanuit een productgerichte benadering: de antwoorden zijn goed of fout. Ook zijn de beslissingen in de oefensoftware vaak onnavolgbaar en is onduidelijk hoe beslissingen over voldoende prestatie bij de oefeningen tot stand komen. Deze vormen van digitale toetsing vragen daarom om doordachte curriculaire en toetskeuzes: wanneer zet ik welke middelen doelgericht in, in hoeverre geeft de gekozen inhoud en vorm van toetsing inzicht in waar leerlingen staan en welke beslissingen mogen wel en niet gemaakt worden op basis van de informatie uit en de kwaliteit van de gekozen vormen van toetsing?<sup>73</sup>

### Hoofdstuk 3 Beslissende toetsing

Beslissende toetsing zoals we die nu kennen in zowel po als vo houdt nauw verband met belangrijke beslissingen over onderwijsloopbanen en de toekomstkansen van leerlingen. In hoofdstuk 1 worden een zestal uitgangspunten genoemd die de basis vormen van de bespreking van beslissende toetsing. In dit hoofdstuk worden deze uitgangspunten eerst ingevuld voor beslissende toetsing in po en vo. Op basis daarvan wordt vervolgens een stand van zaken gegeven van de gangbare toetspraktijken in po en vo.

#### Toetsing in het kader van Curriculum.nu

Wanneer toetsing is afgestemd op de uitgangspunten van Curriculum.nu, betekent het dat curriculum en toetsing zoveel mogelijk gericht zijn op een samenhangend, continu proces van leren. Daarbij kunnen leerlingen zich zo goed en zo ver mogelijk ontwikkelen ten opzichte van de doelen van het onderwijs binnen een stelsel met een warme, soepele en natuurlijke overgang tussen po en vo, tussen vo onderbouw en vo bovenbouw. Als het gaat om toetsing op de overgang po-vo moeten aanpassingen dus een zekere mate van flexibiliteit faciliteren en juist niet gericht zijn op het

<sup>71</sup> Zie o.a. Gulikers, J. T. M., & Baartman, L. (2017). Doelgericht professionaliseren. Formatief toetsen met effect! Wat DOET de docent in de klas? NRO-PPO.

<sup>72</sup> Van Silfhout, G. (2018). 'Formatief toetsen in de lerarenopleiding' in: *Examens*, 4, p. 12-15.

<sup>73</sup> Zie o.a. Gulikers, J. T. M., & Baartman, L. (2017). Doelgericht professionaliseren. Formatief toetsen met effect! Wat DOET de docent in de klas? NRO-PPO.

perfectioneren van het (vroeg)selectie- en niveaubepalingsproces waar met name vroege leerlingen, laatbloeiers en leerlingen uit een lager sociaaleconomisch milieu geen baat bij hebben.<sup>74 75</sup>

Beslissende toetsing aan het einde van het vo speelt een belangrijke rol in de toegankelijkheid van het stelsel, omdat ze leerlingen toelaatbaar maken voor een vervolgopleiding (Onderwijsraad, 2010, 2015; OECD, 2016). Een vmbo-diploma geeft toegang tot mbo en havo; een havodiploma tot hbo en vwo; en een vwo-diploma geeft toegang tot hbo en universiteit (Sanders, 2017).

Wanneer de uitgangspunten van hoofdstuk 1 worden ingevuld voor toetsing op de overgangen po-vo en vo-vervolgonderwijs betekent het dat:

- Naar aanleiding van algemeen uitgangspunt 1: Toetsing is gekoppeld aan een visie op leren en ontwikkeling, zowel op landelijk als op schoolniveau.<sup>76</sup> In de breedte doet toetsing daarbij recht aan de brede doelen van onderwijs;
- Naar aanleiding van algemeen uitgangspunt 2: Toetsing is gekoppeld aan een doorlopende leer- en ontwikkelingslijn en concrete leerdoelen die voor leerlingen, ouders/verzorgers en leraren in po en vo en het vervolgonderwijs duidelijk zijn. Deze zijn dermate gespecificeerd dat ook helder is welke leerdoelen als het gaat om kennis en (brede) vaardigheden gelden op de overgangen van po naar vo en van vo naar vervolgonderwijs. Gedurende het hele funderend onderwijs wordt daarbij rekening gehouden met variatie in ontwikkeling tussen leerlingen en in ontwikkeling van individuele leerlingen zelf;
- Naar aanleiding van algemeen uitgangspunt 3: Toetsing in de overgang van po naar vo en van vo onderbouw naar vo bovenbouw dient de belangen van leerlingen. Dat betekent dat toetsing ondersteunend is aan het ononderbroken ontwikkelingsproces van alle leerlingen, waarbij gelijke kansen geboden worden<sup>77</sup> en groei en talenten zichtbaar worden;
- Naar aanleiding van algemeen uitgangspunt 4: Aan het einde vo wordt toetsing summatief ingezet. In bovenbouw vo bepalen schoolsoorten, profielen en daarbinnen prestaties op de combinatie van school- en centrale examens in hoeverre de gestelde doelen behaald zijn en welk diploma daarbij passend is. Het diploma garandeert een brede vorming inclusief een voldoende toerusting om deel te nemen aan het vervolgonderwijs. Het is voor alle betrokkenen duidelijk wat het basisniveau is en het vervolgonderwijs heeft daar vertrouwen in.<sup>78</sup>
- Naar aanleiding van algemeen uitgangspunt 5: Er is sprake van een passend instrumentarium om zicht te hebben op de leerontwikkeling van leerlingen. Dat wil zeggen dat er sprake is van zowel meer formele als meer informele en zowel kwantitatieve als kwalitatieve toets- en evaluatievormen om de kennis en (brede) vaardigheden van leerlingen in kaart te brengen. Dialoog en (zelf)evaluatie tussen leerling, leraar en waar nodig ouders/verzorgers en vervolgonderwijs zijn daarbij van belang.
- Naar aanleiding van algemeen uitgangspunt 6: Er sprake is van inzicht in en interactie over de doorgemaakte ontwikkeling ten opzichte van de brede onderwijsdoelen tussen leerling, leraar en het vervolgonderwijs. De leraar gaat in dialoog met de leerlingen over de leerontwikkeling, waarbij zichtbaar wordt welk werk- en denkniveau de leerling aankan ten opzichte van de brede onderwijsdoelen en wat de affiniteiten zijn van de leerling. Het gebruik van informatie uit toetsing is een gezamenlijke verantwoordelijkheid van de verschillende sectoren: van po en vo, van vo en vervolgonderwijs. Dat vraagt om een sectoroverstijgende aanpak met als doel een vloeiende overgang van het ene naar het

<sup>74</sup> Zie bijvoorbeeld: PO-Raad (2018). *Overgang PO-VO. Sectoraal standpunt*. Utrecht: PO-Raad.

<sup>75</sup> Onderwijsraad (2019). *Stand van educatief Nederland 2018*. Den Haag: Onderwijsraad.

<sup>76</sup> Zie Onderwijsraad, 2016; Scheerens, Brouwer, Sanders, Veldkamp en Van der Vegt, 2019; Van de Werfhorst & Mijs 2010.

<sup>77</sup> Ministerie van OCW, *Brief van de ministers van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal* (Den Haag, 13 maart 2019). Referentie: 1474648.

<sup>78</sup> Zie voor de drie genoemde functies van eindtoetsing ook Scheerens, Brouwer, Sanders, Veldkamp en Van der Vegt (2019).

andere onderwijstype en om onderwijs dat is afgestemd op verschillen in talent, affiniteit en tempo.<sup>79</sup>

- Naar aanleiding van algemene uitgangspunten 1 - 6: ook het toezicht via beslissende toetsing op het curriculum is afgestemd. Toezicht via resultaten op afsluitende toetsen moet zo worden vormgegeven dat dit geen negatieve effecten heeft op de doelen vanuit de curriculumvernieuwing.<sup>80</sup> Dat vraagt om een passende wijze van toezicht, waarbij toezicht op het proces van verantwoording over brede kwaliteitbelangrijke een belangrijk onderdeel vormt.<sup>81</sup> Dit betekent concreet dat ervoor gezorgd moet worden dat er geen interpretaties van resultaten in indicatoren worden opgenomen die strijdig zijn met de doorlopende leerlijn. En dat er oog voor is dat de primaire functie van de toetsing in dienst van het ononderbroken ontwikkelingsproces van de leerling niet wordt beperkt door het toezicht.

### Huidige stand van zaken in het primair onderwijs

In het po vormt de eindtoets een belangrijk onderdeel van de onderwijspraktijk. Zoals in hoofdstuk 2 geconstateerd is dat LOVS-toetsen verschillende functies hebben gekregen, zo is ook de eindtoets in de loop van de tijd meerdere functies voor meerdere actoren gaan vervullen, waarbij in de huidige situatie de verdeling van gewicht in de verschillende functies uit balans is. In de jaren zestig deed de voorloper van de Cito-toets zijn intrede, de Amsterdamse schooltoetsen. Deze schooltoetsen zijn in eerste instantie vooral ontwikkeld om een 'analyse van de stand van het onderwijs' te kunnen geven<sup>82</sup> De Amsterdamse Schooltoetsen kunnen met terugwerkende kracht worden gezien als een meting voor alle leerlingen, waarmee een beeld zou kunnen ontstaan wat leerlingen in het lager onderwijs gemiddeld genomen hebben geleerd op het gebied van met name taal en rekenen. Langzamerhand is de toets meer en meer opgeschoven in de richting van het geven van een 'kans op succes' in het voortgezet onderwijs. De eindtoets en/of andere vormen van toetsing ondersteunde leraren bij het geven van een advies over de meest geschikte vervolgopleiding van hun leerlingen.

Tot aan 2014 ging de toets vooraf aan het schooladvies en was het resultaat op de toets bedoeld als objectief tweede gegeven bij het schooladvies. Sinds de wettelijke verplichting van de eindtoets in 2014-2015 voor alle scholen en leerlingen komt het toetsadvies later dan het schooladvies. Het resultaat functioneert nog steeds als objectief tweede gegeven in de schooladvisering, maar door de verandering van de volgorde is het advies van de po-school leidend in de advisering. Bij een eindtoetsuitslag – een score gekoppeld aan een advies ten aanzien van de best passende combinatie van onderwijssoorten – die hoger is dan het gegeven schooladvies moet de school het advies heroverwegen en mogelijk bijstellen.<sup>83</sup>

Ten tweede wordt de informatie uit de eindtoets gebruikt om een indicatie te geven van het behaalde eindniveau door leerlingen op lezen, taalverzorging en rekenen aan de hand van de referentieniveaus taal en rekenen. Niet alleen de leerling, maar ook de school en het geheel van onderwijs krijgt daarmee een score mee op de referentieniveaus. Als derde gebruikt ook de overheid de informatie uit de eindtoets om risicogericht te signaleren waar scholen mogelijk tekortkomingen laten zien ten aanzien van leerresultaten of de algehele onderwijskwaliteit. Ten slotte wordt de informatie ook gebruikt om een algemeen beeld te ontwikkelen op de prestaties van het onderwijs als geheel (stelseltoezicht). De huidige praktijk van eindtoetsing laat een viertal kwetsbaarheden en

<sup>79</sup> PO-Raad (2018). *Overgang PO-VO. Sectoraal standpunt*. Utrecht: PO-Raad.

<sup>80</sup> David Berliner wijst erop dat een toetsingsystematiek waarbij verschillende functies van toetsing gecombineerd worden, leiden tot een sterke trechtering van de lesstof en versmalling van het aanbod. In Nederland zijn de eindtoetsopbrengsten in po en examenresultaten in vo bijvoorbeeld niet alleen van groot belang voor de leerlingen, maar ook voor de leraren en de school. Berliner, D. (2011). Rational responses to high stakes testing: the case of curriculum narrowing and the harm that follows, *Cambridge Journal of Education*, 41(3), 287-302.

<sup>81</sup> Onderwijsraad (2016). *De volle breedte van onderwijskwaliteit. Van smal beoordelen naar breed beoordelen*. Den Haag: Onderwijsraad.

<sup>82</sup> Groot, A.D. de, Idenburg, P.J., Velema, E., Wieggersma, S. & Lang, G. (1967). Amsterdamse schooltoetsen. Verslag van het eerste onderzoek L.O.-schooltoetsen Amsterdam, 1966. Groningen: Wolters.

<sup>83</sup> Onderwijsraad (2018). *Toets wijzer. Naar een eigen(tijdse) wijze van toetsen en examineren*. Den Haag: Onderwijsraad.

mogelijkheden tot verbetering zien die mee moeten worden genomen bij de curriculumherziening en die hieronder worden besproken.

#### *Het gebruik van toetsresultaten bij het toezicht op eindopbrengsten*

Het gebruik van eindtoetsgegevens voor secundaire functies (beoordeling van prestaties van scholen) is niet per definitie slecht, mits er een juiste verdeling is in het gewicht dat aan de verschillende doelen wordt toegedicht. Wanneer scholen/besturen belang hebben bij de hogere resultaten op de eindtoets omwille van deze secundaire functies dreigen perverse effecten op te treden (zo hoog mogelijk willen 'scoren' ten opzichte van andere scholen) en komen primaire functies in gevaar (best passende advies).<sup>84 85</sup> Hoewel onvoldoende eindopbrengsten in de regel wel degelijk een indicator lijken te zijn voor tekortkomingen op meer terreinen dan enkel de resultaten van leerlingen, ervaren velen dat de eindopbrengsten (zoals wettelijke vastgesteld in de huidige regeling leerresultaten) te zwaar verdisconteerd zijn in het eindoordeel voor de school en de toets daardoor meer een voor de school *highstakes* karakter heeft gekregen.<sup>86 87</sup> Daardoor ontstaat er spanning rondom het instrument [de eindtoets] en domineert de angst om potentieel risico te lopen onder de norm te scoren'.<sup>88</sup> Verder zijn er vraagtekens te zetten bij de validiteit van het gebruik van eindtoetsresultaten als meting van de eindopbrengsten. De eindtoetsresultaten geven geen zicht op de brede kwaliteit van onderwijs, omdat een beperkte set inhouden op een bepaalde wijze wordt getoetst.

#### *Teveel focus op toetsvoorbereiding*

Wanneer zowel scholen als leerlingen baat hebben bij goede resultaten op een (centrale) toets leidt dat tot een praktijk waarbij het onderwijs zich richt op toetsvoorbereiding. Onderzoek toont aan dat toetsvoorbereiding niet per definitie slecht is, wanneer de toets 'voldoet aan de eisen van curriculumvaliditeit en criteriumgericht is'.<sup>89</sup> Maar wanneer de toetsing zich richt op een beperkte set inhouden en de belangen voor leerlingen, leraren en scholen groot zijn, dreigt het verschijnsel van *teaching to the test*, een problematiek die ook zichtbaar wordt bij de overgang po-vo. Daarbij richten zich zowel de inhoud als opbouw/samenhang van het curriculum en de pedagogiek naar toetsing en verschaalt het onderwijsaanbod zich, omdat de opbrengsten van de toets een sturende werking hebben.<sup>90</sup> Dat is onwenselijk, omdat de aspecten die niet makkelijk gemeten kunnen worden – maar wel tot de doelen van het onderwijs behoren – minder aandacht krijgen, aldus de Onderwijsraad.<sup>91</sup> De Raad constateert dat enerzijds het minimumniveau van basisvaardigheden beter is geborgd door het opnemen van de referentieniveaus taal en rekenen als ijkpunten in de eindtoets (criteriumgerichte beoordeling).

Anderzijds is er door de druk op prestaties op de eindtoetsing ook een versmalling van het onderwijs waar te nemen richting de basale en toetsbare vaardigheden. De Onderwijsraad constateert dat de eindtoetsing zich nu vooral richt op 'afzonderlijke, goed meetbare kennis en deelvaardigheden, met name lees- en rekenvaardigheid en taalverzorging' gemeten met gesloten toetsvormen.<sup>92</sup> Enerzijds leidt dit dus tot onderwijs waarbij de getoetste elementen van het curriculum hoger in de rangorde

<sup>84</sup> PO-Raad (2018). *Overgang PO-VO. Sectoraal standpunt*. Utrecht: PO-Raad.

<sup>85</sup> O.a. PO-Raad (2018). *Overgang PO-VO. Sectoraal standpunt*. Utrecht: PO-Raad; SLO/OCW/PO-Raad (2018). *LOVS en eindtoets in po: in gesprek met leraren, IB'ers en schoolleiders*. Enschede: SLO.

<sup>86</sup> PO-Raad (2018). *Overgang PO-VO. Sectoraal standpunt*. Utrecht: PO-Raad.

<sup>87</sup> Berliner, D. (2011). Rational responses to high stakes testing: the case of curriculum narrowing and the harm that follows, *Cambridge Journal of Education*, 41(3), 287-302; Onderwijsraad (2018). *Toets wijzer. Naar een eigen(tijdse) wijze van toetsen en examineren*. Den Haag: Onderwijsraad.

<sup>88</sup> PO-Raad (2018). *Overgang PO-VO. Sectoraal standpunt*. Utrecht: PO-Raad.

<sup>89</sup> Scheerens, J., & Exalto, R. (2017). *Teaching to/from the test'. Een verkennende studie naar het in lijn brengen van doelen, toetsen, curriculum en onderwijsaanbod*. Utrecht: Oberon.

<sup>90</sup> Au, W. (2007). 'High-stakes testing and curricular control: A qualitative metasynthesis' in: *Educational researcher*, 36(5), 258-267; Berliner, D. (2011). Rational responses to high stakes testing: the case of curriculum narrowing and the harm that follows, *Cambridge Journal of Education*, 41(3), 287-302.

<sup>91</sup> Onderwijsraad (2016). *De volle breedte van onderwijskwaliteit. Van smal beoordelen naar breed beoordelen*. Den Haag: Onderwijsraad.

<sup>92</sup> Onderwijsraad (2018). *Toets wijzer. Naar een eigen(tijdse) wijze van toetsen en examineren*. Den Haag: Onderwijsraad.



lijken te staan. Anderzijds stellen sommigen de waarde van uitspraken over kwaliteit op leerling-, school- en stelselniveau op basis van een 'beperkte' meting.

#### *Het belang van eerste plaatsing in het vo neemt toe*

Het belang van het schooladvies en de eindtoets lijkt in het huidige onderwijssysteem groter te worden. Zo constateert de PO-Raad in zijn sectoraal standpunt dat de overgang van po naar vo een schakelpunt is waarbij 'ondanks goede bedoelingen verschillen ontstaan tussen de kansen van leerlingen op basis van onder andere sociaaleconomische status'. Een van de oorzaken die de Onderwijsraad noemt is dat plaatsing in het vo voor leerlingen sterk bepalend is geworden voor het eindniveau dat ze behalen en dat mogelijkheden om een eerste plaatsing in het vo later te corrigeren afnemen.<sup>93</sup> Er lijkt 'in toenemende mate sprake te zijn van een vrij rigide selectie, waardoor ook leerlingen die op latere leeftijd een ontwikkelingsspruit maken niet de kansen krijgen om hun potentieel te laten zien'.<sup>94</sup> Dat wordt versterkt "doordat onderwijs belangrijker is geworden voor het bereiken van een goede maatschappelijke positie, resulterend in een opwaartse druk om op een zo hoog mogelijk onderwijsniveau te komen".<sup>95</sup>

Het huidige onderwijssysteem is daarmee teveel gericht op het selectie-, niveaubepalings- en plaatsingsproces, waardoor er op de po-vo-overgang nog onvoldoende sprake is van een samenhangend, continu proces van leren en goede informatieoverdracht in een flexibel en doorstroomgericht vo. Daarbij is er sprake van een groeiende kloof in kansen tussen leerlingen met een gelijk niveau maar met verschillende sociaaleconomische status.<sup>96</sup> Met name leerlingen van hoogopgeleide ouders lijken te profiteren. Zo blijkt dat het schooladvies van leerlingen met hoogopgeleide ouders vaker wordt bijgesteld en maakt diezelfde groep beduidend meer gebruik van schaduwonderwijs. Ook wordt er meer geoefend voor de eindtoetsen: het aantal bedrijven dat bijlessen en eindtoetsstrainingen voor leerlingen in het po aanbiedt is in 2019 bijna zeventig procent meer dan in 2015 en ook geven ouders meer geld uit aan dit schaduwonderwijs, blijkt uit cijfers van de Kamer van Koophandel en CBS.<sup>97</sup>

#### *Eisen aan de beslissende toetsing bij een flexibeler overgang po-vo*

Voor een flexibeler overgang van po naar vo en een meer doorstroomgericht vo is momenteel veel aandacht via individuele leertrajecten, brede brugklassen en een flexibeler en vloeiendere po-vo-overgang bij tienercolleges en 10-14-initiatieven. Veel scholen ervaren de overgang van po naar vo in het huidige onderwijssysteem namelijk als (te) bepalend voor de verdere schoolloopbaan van leerlingen. De inrichting van het systeem resulteert in een situatie waarbij het proces van schooladvies en eindtoets gericht zijn op determinatie en plaatsing. Het systeem staat daarmee op gespannen voet met het idee van een doorlopende leerlijn tussen po en vo, waarbij leerlingen ontdekken wie ze zijn, wat ze kunnen en wat ze willen.

#### Huidige stand van zaken in het voortgezet onderwijs

In de bovenbouw vo vormt beslissende toetsing, examinering, een belangrijk onderdeel van de onderwijspraktijk. Om in aanmerking te komen voor een diploma doet een leerling examen in meerdere vakken. Examens bestaan doorgaans uit twee delen: een centraal examen, landelijk en voor iedereen in dezelfde schoolsoort hetzelfde en een schoolexamen, schooleigen en dus verschillend per school.

---

<sup>93</sup> Onderwijsraad (2019). Stand van educatief Nederland 2018. Den Haag: Onderwijsraad.

<sup>94</sup> PO-Raad (2018). *Overgang PO-VO. Sectoraal standpunt*. Utrecht: PO-Raad.

<sup>95</sup> Onderwijsraad (2019). Stand van educatief Nederland 2018. Den Haag: Onderwijsraad.

<sup>96</sup> Ministerie van OCW, *Brief van de ministers van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal* (Den Haag, 13 maart 2019). Referentie: 1474648.

<sup>97</sup> Nieuwsbericht RTLNieuws, raadpleegbaar op: <https://www.rtlnieuws.nl/nieuws/nederland/artikel/4617556/basissschool-eindtoets-cito-kinderen-basissschool-oefenen-geld>.

Voor het centrale deel van het examen geldt dat de resultaten vergelijkbaar zijn voor leerlingen, ongeacht naar welke school ze gaan. Bovendien geldt eenzelfde norm per schoolsoort voor alle scholen, waardoor prestaties van leerlingen en scholen kunnen worden vergeleken.<sup>98</sup> Het centrale examen kent verschillende soorten examens. Vmbo-gl/tl, havo en vwo kennen voor de kunstvakken een centraal praktisch examen en voor alle overige vakken een centraal schriftelijk examen. Vmbo-bb/kb kennen voor de beroepsgerichte vakken een centraal schriftelijk en praktisch examen en voor de avo-vakken een centraal schriftelijk examen. Het schooleigen examendeel geeft scholen de mogelijkheid hun visie, onderwijsconcept en eigen inhoudelijke accenten een plaats te geven, waarbij kennis, vaardigheden en houdingen bovendien anders kunnen worden getoetst dan in het centraal examen. Het examen in het vmbo-beroepsgericht verschilt ten opzichte van de andere onderwijssectoren. Zo worden veel examens digitaal afgenomen, worden profielvakken centraal geëxamineerd met zowel een praktisch als theoretisch deel (cspe: centraal schriftelijk en praktisch examen) en worden de beroepsgerichte keuzevakken allemaal alleen met een schoolexamen afgesloten.

De inhoud van de eindexamens is per vak vastgelegd in examenprogramma's. In een examenprogramma, door de minister vastgesteld, staat beschreven wat centraal getoetst moet worden en wat in ieder geval in de schoolexamens getoetst moet worden. Het CvTE specificeert de stof voor de centrale examens in syllabi. Ook maakt het CvTE een constructieopdracht voor elk vak, waarin de lengte, de onderwerpen, het aantal en soort vragen en de toegestane hulpmiddelen van het centraal examen worden beschreven. Op basis hiervan ontwikkelt Stichting Cito het centraal examen inclusief correctievoorschrift. Die worden vastgesteld door het CvTE, dat ook na het afnemen van het examen een normeringsterm (N-term) vaststelt om de beoordeling over de jaren heen vergelijkbaar te maken.

De huidige praktijk van examinering laat een viertal kwetsbaarheden en mogelijkheden tot verbetering zien die mee moeten worden genomen bij de curriculumherziening en die hieronder worden besproken.

#### *De beslissende toetsing is onevenwichtig en smaller dan het curriculum*

De breedte van het curriculum kan in de combinatie van het school- en centraal examen goed worden vormgegeven. Toch is de huidige afstemming tussen curriculum en beslissende toetsing volgens vakverenigingen onvoldoende en sluit het niet aan bij de vaardigheden die leerlingen nodig hebben voor 'vervolgstudie, de maatschappij van nu, volwassenheid en burgerschap'.<sup>99</sup> Dat geldt zowel inhoud als vorm. Volgens de Onderwijsraad en verschillende vakverenigingen vindt toetsing doorgaans 'klassikaal, schriftelijk en per vak plaats, waarbij vooral de individuele cognitieve prestatie telt en wordt gewaardeerd voor een cijfer'.<sup>100</sup> Het schoolexamen is daarbij ook steeds meer gaan lijken op het centrale examen.<sup>101</sup> Met name bij de talen is sprake van een disbalans tussen curriculum en beslissende toetsing, veroorzaakt door de weging van de verschillende onderdelen van het examenprogramma.

Tegelijkertijd is er sprake van innovatie in het onderwijs: er is meer aandacht voor interdisciplinaire onderwerpen en voor vakoverstijgende, hogere orde vaardigheden, zoals in Curriculum.nu respectievelijk de mondiale thema's en brede vaardigheden.<sup>102</sup> Vakverenigingen benoemen specifiek onderwerpen die verbonden zijn aan maatschappelijke en actuele vraagstukken en realistische

<sup>98</sup> Commissie Kwaliteit Schoolexaminering (2019). *Een volwaardig schoolexamen*. Utrecht: VO-raad.

<sup>99</sup> SLO, *Curriculum en toetsing: analyse van de visiedocumenten van vakverenigingen t.b.v. Curriculum.nu* (2018).

<sup>100</sup> Onderwijsraad (2018). *Toets wijzer. Naar een eigen(tijdse) wijze van toetsen en examineren*. Den Haag: Onderwijsraad.

<sup>101</sup> Commissie Kwaliteit Schoolexaminering (2019). *Een volwaardig schoolexamen*. Utrecht: VO-raad; Onderwijsraad (2018). *Toets wijzer. Naar een eigen(tijdse) wijze van toetsen en examineren*. Den Haag: Onderwijsraad; SLO, *Curriculum en toetsing: analyse van de visiedocumenten van vakverenigingen t.b.v. Curriculum.nu* (2018).

<sup>102</sup> Volman, M., Raban, A., Heemskerk, L., Ledoux, G. & Kuiper, E. (2018). *Toekomstgericht onderwijs. Doelen en werkwijzen van innovatieve VO-scholen*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

contexten. Ook benadrukken ze het belang van brede vaardigheden, waaronder metacognitieve vaardigheden en zelfregulering, samenwerkend leren, kritisch, creatief en probleemoplossend denken, onderzoeksvaardigheden, experimenteren en kritisch informatie verwerven, verwerken en verstrekken.<sup>103</sup> Deze vakoverstijgende onderwerpen en vaardigheden zijn echter nauwelijks terug te zien in de schoolgebonden en centrale examinering. Een van de oorzaken ligt daarbij in de vakgerichte totstandkoming van de examenprogramma's en het terugrekenen van cijfers naar een vak, waarbij onvoldoende oog is voor het geheel, de samenhang en het voorkomen van overladenheid.<sup>104</sup> Uitzonderingen zijn goede voorbeeldpraktijken van schoolexamens bij Onderzoek & Ontwerpen op havo/vwo, Techniek & Toepassing op het vmbo en bij examinering van beroepsgerichte examenprogrammaonderdelen op het vmbo. Deze vakken en onderdelen kennen geen centrale examinering.

Ook in vorm is sprake van een disbalans. De Onderwijsraad constateert dat verschillende en geïntegreerde vormen van toetsing van kennis en vaardigheden in het middelbaar beroepsonderwijs en hoger onderwijs gebruikelijker zijn dan in het voortgezet onderwijs.<sup>105</sup> Te denken valt aan meer open vormen van toetsing, zoals meesterproeven, proeven van bekwaamheid, essaytoetsen, portfolio's, simulaties en het gebruik van multimedia. Met name van de mogelijkheden van digitale toetsing op dit gebied wordt nog nauwelijks gebruik gemaakt bij beslissende toetsing in het vo.<sup>106</sup>

#### *Te veel focus op centrale examinering door overheid en scholen*

De aandacht van alle betrokkenen en op alle niveaus gaat steeds meer uit naar het centraal examen. Hierdoor sneeuwen twee belangrijke doelen van het schoolexamen onder: het schoolspecifieke karakter van het schoolexamen én de afsluitende functie ervan. Verschillende (f)actoren liggen daaraan ten grondslag.

Allereerst is er sprake van sterke overheidssturing op de resultaten van het centraal examen. Tot voor kort liet de overheid in het resultatenmodel van de inspectie een indicator opnemen voor het verschil in cijfers tussen schoolexamens en centrale examens. De indicator verwees naar een voortschrijdend gemiddelde over drie jaar op schoolniveau, dat niet méér mocht afwijken dan 0,5 van het gemiddelde cijfer van het centraal examen. In de praktijk is dit een prikkel (geweest) voor scholen om schoolexamens zowel in inhoud als in toetsvorm af te stemmen op het centraal examen, omdat het verschil in cijfers het eenvoudigst te beperken is door het schoolexamen aan te passen. Daarnaast zijn de slaag-/zakregeling en de kernvakkenregeling aangepast. Ongeacht de cijfers op het schoolexamen moeten leerlingen minimaal een gemiddelde van 5,5 halen over alle vakken op het centraal examen. Bovendien kwam er voor de kernvakken Nederlands, Engels en wiskunde op havo/vwo de eis dat maximaal een van deze drie onvoldoende mag zijn, minimaal een vijf. Vmbo-ers moeten minimaal een 5 halen voor het vak Nederlands. Hierdoor is de druk toegenomen om op het centraal examen goed te presteren en zijn scholen zich meer op het centrale examen gaan richten.<sup>107</sup>

De aandacht voor het centraal examen blijkt ook uit de uitwerking van examenprogramma's. Voor de centraal getoetste onderdelen bestaan er formeel vastgestelde syllabi onder regie van CvTE, waarin de kennis en vaardigheden gedetailleerd zijn uitgewerkt, omdat het examenprogramma niet genoeg houvast geeft aan examenmakers. De syllabi worden ontwikkeld door syllabuscommissies met leraren, vak-, curriculum- en toetsexperts. Ze worden elk jaar geactualiseerd, zodat nieuwe inzichten en ontwikkelingen kunnen worden meegenomen. Voor de examenprogrammaonderdelen die alleen

<sup>103</sup> SLO, *Curriculum en toetsing: analyse van de visiedocumenten van vakverenigingen t.b.v. Curriculum.nu* (2018).

<sup>104</sup> Commissie Kwaliteit Schoolexaminering (2019). *Een volwaardig schoolexamen*. Utrecht: VO-raad.

<sup>105</sup> Onderwijsraad (2018). *Toets wijzer. Naar een eigen(tijdse) wijze van toetsen en examineren*. Den Haag: Onderwijsraad.

<sup>106</sup> Onderwijsraad (2018). *Toets wijzer. Naar een eigen(tijdse) wijze van toetsen en examineren*. Den Haag: Onderwijsraad; Scheerens, J., Brouwer A., Sanders, P., Veldkamp, B., & Van der Vegt, A.L. (2019). *Fundamentele vragen over examens en toetsing*. Utrecht: Oberon.

<sup>107</sup> Commissie Kwaliteit Schoolexaminering (2019). *Een volwaardig schoolexamen*. Utrecht: VO-raad; Ministerie van OCW (2019). Kamerbrief visie toetsing en examinering voortgezet onderwijs. Referentie 7568102. Den Haag; Onderwijsraad (2018). *Toets wijzer. Naar een eigen(tijdse) wijze van toetsen en examineren*. Den Haag: Onderwijsraad.

in het schoolexamen worden geëxamineerd, zijn er inhoudelijke handreikingen ontwikkeld door SLO en procedurele checklists ontwikkeld door de VO-raad. Er is dus een groot verschil in manier van uitwerking en ondersteuning tussen centraal getoetste en schoolgebonden onderdelen van de examenprogramma's.

De sterke sturing op de opbrengsten van het centraal examen op landelijk niveau leidt ertoe dat er ook sprake is van sturing op het centraal examen binnen de school. Versterkt door aandacht voor jaarlijkse ranglijsten van schoolprestaties in de (lokale) media en de toenemende concurrentie tussen scholen zijn dit voldoende redenen om het schoolexamen te laten overschaduw. Of zoals de minister in de kamerbrief (2019) stelt dat hij: "in de praktijk ziet dat scholen in hun schoolexamen vaak relatief veel elementen opnemen die al in het centraal examen aan de orde komen. Een gevolg hiervan is dat hun visie op de schooleigen toetsing in de knel kan komen."<sup>108</sup>

#### *Kwaliteit(sborging) van schoolexamens staat onder druk*

Schoolexamens zijn bedoeld om praktische en complexe vaardigheden afsluitend te toetsen, aspecten die centraal en schriftelijk moeilijk te toetsen zijn. Schoolexamens zijn daarom onmisbaar in een goede afstemming tussen curriculum en toetsing, mits daarvoor passende omstandigheden gecreëerd worden. De kwaliteit van schoolexaminering staat door verschillende factoren onder druk.

Allereerst is toetsbeleid op veel scholen vooral procedureel ingericht: procedures en afspraken over de organisatie van examens en wat beschreven is in het PTA. Soms zijn er aanvullende afspraken om de werkdruk voor leerlingen te spreiden. Naar schatting maakt een op de vijf scholen aparte afspraken over de kwaliteitsbewaking van schoolexamens. Maar weinig scholen hebben hun onderwijsvisie uitgewerkt in een visie op curriculum en passende (beslissende) toetsing, op basis waarvan vaksecties en andere betrokkenen besluiten nemen bij onder andere de inrichting van PTA's en de inhoud, vorm en beoordeling van toetsen.<sup>109</sup>

Ten tweede dreigen door een sterke focus op opbrengsten op centrale examens en het ontbreken van een gezamenlijke visie op beslissende toetsing zowel het schoolspecifieke als het afsluitende karakter van het schoolexamen onder te sneeuwen. Zo laat een systematische analyse van PTA's<sup>110</sup> zien dat schoolexamens uit een grote hoeveelheid toetsen bestaan, met name op vmbo-gl/tl, en dat 'oneigenlijke onderdelen' in het schoolexamen worden ondergebracht, met name op vmbo-bb/kb. Daarbij gaat het om toetsen of onderdelen zonder afsluitend karakter, zoals het gemiddelde van tussentijdse overhoringen en beoordelingen van gedrag in de klas of het maken van huiswerk. Met name wanneer het schoolexamen uit veel toetsen bestaat, ontstaat er een uitgebreid en complex systeem van wegingsfactoren voor cijfers en deelcijfers. Daarnaast bestaat het grootste aandeel van de schoolexamens voor alle afdelingen en alle avo-vakken uit schriftelijke toetsen<sup>111</sup>, terwijl passend bij de inhoud van het examenprogramma een balans tussen kwantitatieve en kwalitatieve, schriftelijke en niet-schriftelijke toetsen passend zou zijn. Dat is bij sommige vakken (meer) het geval, zoals voor het beroepsgerichte vak Zorg & Welzijn, waar het schoolexamen voor een vergelijkbaar deel uit schriftelijke en praktische toetsen bestaat.

Ten derde is de kwaliteitsborging binnen de school nog veelal informeel van aard, gericht op administratieve procedures en ligt kwaliteitsborging van de inhoud vaak bij individuele (kleine) vaksecties of individuele leraren, zonder inbreng van buitenaf. Schoolbesturen en schoolleiders sturen de kwaliteit van de schoolexamens vooral aan via administratieve procedures. Ze sturen vooral op de verhouding tussen cijfers voor schoolexamen en centraal examen, vaak per jaar en per

<sup>108</sup> Ministerie van OCW (2019). Kamerbrief Visie toetsing en examinering voortgezet onderwijs. Referentie 7568102. Den Haag.

<sup>109</sup> Commissie Kwaliteit Schoolexaminering (2019). *Een volwaardig schoolexamen*. Utrecht: VO-raad.

<sup>110</sup> Commissie Kwaliteit Schoolexaminering (2019). *Een volwaardig schoolexamen*. Utrecht: VO-raad.

<sup>111</sup> Commissie Kwaliteit Schoolexaminering (2019). *Een volwaardig schoolexamen*. Utrecht: VO-raad; Onderwijsraad (2018). *Toets wijzer. Naar een eigen(tijdse) wijze van toetsen en examineren*. Den Haag: Onderwijsraad.

vak. De verdeling van taken en bevoegdheden is daardoor vaak onvoldoende helder, versterkt door wisselingen binnen de school- en lerarenteams. Collegiale visitatie tussen scholen op kwaliteitsborging van schoolexaminering staat nog in de kinderschoenen. De VO-raad heeft vanuit negen actielijnen wel het initiatief genomen om scholen hiertoe te stimuleren.

Ten slotte geven zowel leraren, schoolleiders als bestuurders aan dat de kennis over wat mag, moet en kan nog teveel ontbreekt, evenals de deskundigheid om inhoud en kwaliteit van zowel het toetsprogramma als afzonderlijke schoolexamens te borgen.<sup>112</sup> De Onderwijsraad onderstreept in zijn rapport *Toets wijzer* (2019) het belang van zorgvuldige en transparante procedures, waarbij er voldoende deskundigheid en 'checks and balances' zijn om de kwaliteit en het vertrouwen te borgen in centrale examinering. Dit geldt net zo goed voor schoolexaminering, vanwege het belang, de waarde en de functie ervan. Leraren en examensecretarissen beschikken bovendien niet vanzelfsprekend over de deskundigheid om schoolexamens te maken en de kwaliteit van de schoolexaminering te bewaken en te bevorderen. Ook daardoor worden de ruimte en mogelijkheden die het schoolexamen biedt, onvoldoende benut en vertrouwen leraren en schoolleiders sterk op centraal of door externe organisaties ontwikkelde toetsen.

#### *Alignement curriculum en centrale toetsing staat onder druk*

Vanuit verschillende perspectieven wordt benadrukt dat het centraal examen een groot teruglageffect heeft op wat leerlingen leren. Dat hoeft geen probleem te zijn, zolang er sprake is van dekkende toetsing. Tijdens een bijeenkomst van de Inspectie van het Onderwijs en het Ministerie van OCW eind 2017 bleek dat velen op dit moment het teruglageffect als knellend ervaren. De centrale toetsing van de avo-vakken is vaak gericht op receptieve vaardigheden en reproductie van meetbare kennis en deelvaardigheden, met name in het vmbo. Bovendien is het teveel vakgericht, waardoor scholen die een vakdoorbrekend curriculum aanbieden in de problemen komen.<sup>113</sup> In de kamerbrief over visie op toetsing en examinering (2019) stelt de minister dat hetgeen gemeten wordt in centrale examens 'mede door de maatschappelijke én politieke focus op de robuustheid van de centrale examens' vaak wordt beperkt tot 'opgaven die zo veel mogelijk een eenduidig antwoord vereisen. Hierdoor wordt bepaalde kennis of worden bepaalde vaardigheden die onderdeel uitmaken van het curriculum, maar die niet op die manier inzichtelijk gemaakt kunnen worden, niet voldoende meegenomen in de centrale examens'.<sup>114</sup> Een conclusie die ook gedeeld wordt door de Onderwijsraad (2019).<sup>115</sup>

Bij een aantal centrale examens, met name bij de talen, is de verdeling van eindtermen over schoolexamen en centraal examen zo dat centraal de meer objectief en eenduidig interpreteerbare concepten worden gemeten. In combinatie met een focus op dat wat centraal gemeten wordt bij de invulling van schoolexamens beperkt dit een brede(re) invulling van toetsen voor vakken die daarom vragen. Ook kan daarmee het idee worden versterkt dat in toetsing kennis en vaardigheden eenduidig en objectief kan meten, terwijl een toets altijd een vertaling is van hetgeen je beoogt te meten. De Onderwijsraad (2019) ziet mogelijkheden voor een betere afstemming tussen curriculum, onderwijs en examinering. De Raad ziet voorbeelden van een betere balans tussen kwalitatieve en kwantitatieve toetsing aansluitend bij het curriculum in het middelbaar beroeps- en hoger onderwijs waar geïntegreerde toetsing van kennis en vaardigheden een plaats krijgt in proeven van bekwaamheid, scripties en essaytoetsen.<sup>116</sup>

<sup>112</sup> Commissie Kwaliteit Schoolexaminering (2019). *Een volwaardig schoolexamen*. Utrecht: VO-raad; Onderwijsraad (2018). *Toets wijzer. Naar een eigen(tijdse) wijze van toetsen en examineren*. Den Haag: Onderwijsraad.

<sup>113</sup> Inspectie van het Onderwijs (2018). *Is meten wel weten? Zijn we doorgeschoten in onze behoefte de kwaliteit van het leren uit te drukken in cijfers?* Verslag van de studiemiddag op 19 oktober, 2019. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs; Onderwijsraad (2018). *Toets wijzer. Naar een eigen(tijdse) wijze van toetsen en examineren*. Den Haag: Onderwijsraad.

<sup>114</sup> Ministerie van OCW (2019). Kamerbrief Visie toetsing en examinering voortgezet onderwijs. Referentie 7568102. Den Haag.

<sup>115</sup> Onderwijsraad (2018). *Toets wijzer. Naar een eigen(tijdse) wijze van toetsen en examineren*. Den Haag: Onderwijsraad.

<sup>116</sup> Onderwijsraad (2018). *Toets wijzer. Naar een eigen(tijdse) wijze van toetsen en examineren*. Den Haag: Onderwijsraad.

## Hoofdstuk 4 Aanbevelingen ten aanzien van ontwikkelingsgerichte en beslissende toetsing

In de verkenning toetsing en examinering staan twee vragen centraal:

1. Hoe kan toetsing gericht op ontwikkeling in primair en voortgezet onderwijs zodanig worden ingericht en waar nodig verbeterd dat het een grote(re) bijdrage levert aan de realisatie van een herijkt curriculum en aansluit bij de uitgangspunten van Curriculum.nu?
2. Hoe kan beslissende toetsing in primair en voortgezet onderwijs zodanig worden ingericht en waar nodig verbeterd dat het een grote(re) bijdrage levert aan de realisatie van een herijkt curriculum, gezien de uitgangspunten van Curriculum.nu?

In hoofdstuk 1 zijn de uitgangspunten van Curriculum.nu en passende toetsing besproken. In hoofdstuk 2 en 3 zijn deze uitgangspunten ingevuld voor toetsing in dienst van het leerproces (hoofdstuk 2) en voor beslissende toetsing in einde po en einde vo (hoofdstuk 3). In dit hoofdstuk worden aanbevelingen gedaan voortvloeiend uit de voorgaande hoofdstukken voor zowel ontwikkelingsgerichte als beslissende toetsing passend bij de uitgangspunten en opbrengsten van Curriculum.nu.<sup>117</sup>

### Algemene adviezen rondom curriculum en toetsing

Een actualisatie van het curriculum vraagt om passende toetsing, zowel ontwikkelingsgerichte toetsing gedurende het funderend onderwijs als beslissende toetsing aan het einde van het funderend onderwijs. Dat vraagt om toetsing die recht doet aan alle brede doelen van onderwijs en de flexibiliteit en keuzeruimte biedt die past bij het onderwezen curriculum op de school. Om dit te realiseren is een evenwichtige balans tussen schooleigen en centrale toetsing en een variatie in toetsvormen noodzakelijk in zowel po als vo.

1. Zorg voor een goede afstemming tussen curriculum en toetsing en pas de toetsing aan waar nodig. Onderzoek welke eisen er aan toetsing gesteld moeten worden, zodat toetsing past bij en aansluit op de uitgangspunten van Curriculum.nu, zowel in inhoud, vorm, proces en structuur. Doe dat met scholen, curriculum- en toetsexperts, wetenschap en vervolgonderwijs.
2. Maak van toetsing een vast component bij de uitwerking van het curriculum in de vervolgfase, zowel bij de formulering van concrete onderwijsdoelen als bij de implementatie van de onderwijsdoelen in de scholen.

### Visie op curriculum en toetsing

Om passende keuzes te kunnen maken ten aanzien van belangrijke toetsingsvraagstukken (functie, inhoud, vorm, weging en systeem) is van belang om een heldere visie op curriculum en toetsing te hebben. Dat geldt op zowel landelijk als schoolniveau.

3. Formuleer als overheid een heldere visie op toetsing in samenhang met curriculum en onderwijs en geef op basis van deze visie landelijk beleid op curriculum en toetsing vorm.
4. Stimuleer scholen (in elk geval bestuurders, schoolleiders en leraren) een heldere visie op ontwikkelingsgerichte en beslissende toetsing te ontwikkelen, passend bij de brede onderwijsdoelen van het curriculum.

### Deskundigheidsbevordering

Borging van kennis, vaardigheden en verantwoordelijkheden binnen het schoolteam is essentieel om toetsing en evaluatie doelgericht in te zetten, daar de juiste instrumenten bij in te zetten en de

---

<sup>117</sup> Omdat de ontwikkelteams voor de bovenbouw vo geen bouwstenen hebben ontwikkeld, heeft de werkgroep voor de afsluitende toetsing in de bovenbouw geen scenario's ontwikkeld, zoals aanvankelijk de bedoeling was.

informatie passend te gebruiken.<sup>118</sup> Dat geldt voor leraren, maar ook voor schoolleiders en bestuurders. Flankerend beleid is daarom essentieel als het gaat om het implementeren van toetsing gericht op ontwikkeling en het nemen van beslissingen.

5. Zorg voor professionalisering, (bij)scholing en ondersteuning van leraren, schoolleiders en bestuurders om noodzakelijke kennis, vaardigheden en verantwoordelijkheden rondom ontwikkelingsgerichte en beslissende toetsing te borgen.
  - Koppel daarbij de versterking van de toetsdeskundigheid binnen de VO-scholen aan de implementatie van het ingezette beleid, zoals de actielijnen van de VO-Raad.<sup>119</sup>
6. Neem ontwikkelingsgerichte en beslissende toetsing op in de initiële lerarenopleidingen. Het is belangrijk dat de basis van deze kennis en vaardigheden al in de initiële lerarenopleidingen wordt gelegd en ook in het aanbod voor bijscholing zijn opgenomen. In navolging van de Onderwijsraad stelt de werkgroep dat pabo's, eerste – en tweedegraads lerarenopleidingen toetsing niet alleen geïntegreerd in algemene of vakdidactische cursussen zouden moeten opnemen, maar ook als apart onderdeel in de opleiding.<sup>120</sup>

### Inhoud, vorm en systeem van toetsing<sup>121</sup>

Ontwikkeling van instrumentarium en methoden in diverse landen laat zien dat er prominente aandacht is voor een goede balans in ontwikkelingsgerichte en beslissende toetsing, gekoppeld aan brede onderwijsdoelen. Voorbeelden zijn het project *National education monitoring* in Nieuw Zeeland, het programma *Learning to learn* in Finland en het programma *Applied learning* in Singapore. In de laatste staan bijvoorbeeld brede vaardigheden, expressie en toekomstgerichte thema's centraal. Ook in Nederland is er zowel in het kader van de curriculumherziening als daarbuiten veel aandacht voor passende vormen van toetsing. Tegelijkertijd liggen er nog veel vraagstukken op het gebied van inhoud, vorm, weging en systeem van toetsing op landelijk en op schoolniveau.

7. Ontwikkel in de vervolgfase op basis van de ontwerpprincipes en opbrengsten van Curriculum.nu voorbeelden van passende toetsing en een breed repertoire aan evaluatie-instrumenten en –methoden, zowel informeel als formeel, kwalitatief als kwantitatief. Doe dat samen met leraren, schoolteams, curriculum- en toetsexperts en wetenschap.
8. Zorg ervoor dat beslissende toetsing in inhoud, vorm en systeem past bij de ontwerpprincipes van Curriculum.nu en recht doet aan alle kennisdomeinen en (brede) vaardigheden van het curriculum, gecombineerd met een passende weging. Houd daarbij voldoende rekening met vak-, leergebied- en sectorspecifieke accenten.
9. Zorg ervoor dat toetsing en evaluatie bij de overgang po-vo rekening houdt met het ontwikkelingsproces en de belangen van leerlingen en deze dient. Daar hebben met name vroege leerlingen, laatbloeiers en leerlingen uit lager sociaaleconomische milieus baat bij.
10. Onderzoek en stel vast in hoeverre elk van de doelen einde vo moet meewegen in de diplomabeslissing, of dat beheersing van bepaalde doelen – en persoonlijke ontwikkeling – alleen zichtbaar gemaakt moet worden. In dat laatste geval is de leerling eigenaar van de informatie en kunnen processen en opbrengsten aangeleverd worden als bewijs voor ervaring en leren.
11. Zorg voor een goede balans in inhoud, vorm, weging en waardering als het gaat om school- en centrale examinering. Op landelijk niveau moet daarbij de positie van schoolexaminering versterkt worden, zodat op schoolniveau zowel de positie als kwaliteit van schoolexaminering versterkt kunnen worden.

<sup>118</sup> Onderwijsraad (2016). Een ander perspectief op professionele ruimte in onderwijs. Den Haag: Onderwijsraad.

<sup>119</sup> VO-raad: <https://www.vo-raad.nl/nieuws/vo-raad-versterking-schoolexaminering-via-negen-actielijnen>.

<sup>120</sup> Onderwijsraad (2018). *Toets wijzer. Naar een eigen(tijdse) wijze van toetsen en examineren*. Den Haag: Onderwijsraad.

<sup>121</sup> De ontwikkelteams Curriculum.nu hebben voor de bovenbouw vo geen bouwstenen ontwikkeld maar aanbevelingen opgeleverd. De bovenbouw zal in de vervolgfase verder worden uitgebreid. De adviezen over beslissende toetsing bovenbouw vo zijn daarom ook algemeen van aard.

## Toezicht

Toezicht, intern en extern, moet zo worden vormgegeven dat het is gericht op de samenhang tussen curriculum, ontwikkeling en toetsing en dat het geen negatieve effecten heeft op de doelen vanuit de curriculumvernieuwing.<sup>122</sup>

12. Zorg ervoor dat toezicht aansluit bij het curriculum en een doorlopende leerlijn. Scholen verantwoorden zich in elk geval over de wijze waarop ze de ontwikkeling van leerlingen monitoren en wat ze doen met de uitkomsten in het licht van de te realiseren leerdoelen.

## Pilots toetsing passend bij curriculum

13. Stimuleer de ontwikkeling van en investeer in pilots rondom ontwikkelingsgericht toetsen gedurende het po en vo. Scholen doen ervaring op met en monitoren en evalueren ontwikkelingsgerichte toetsing passend bij visie op onderwijs en curriculum. Dit gebeurt in samenwerking met curriculum- en toetsexperts en wetenschap, waarbij de besproken uitgangspunten en bevindingen uit hoofdstuk 2, onderzoek en ervaringen uit andere sectoren worden meegenomen en criteria voor deelname aan deelnemende partijen gesteld worden.
14. Investeer in pilots rondom toetsing op de overgangen van po naar vo en van vo naar vervolgonderwijs, zowel gericht op de inhoud, de vormen van toetsing als het systeem van toetsing. Dit gebeurt in samenwerking met curriculum- en toetsexperts, kennisinstituten en wetenschap en met het vervolgonderwijs. Daarbij worden de besproken uitgangspunten en bevindingen uit hoofdstuk 3, onderzoek en ervaringen uit andere sectoren meegenomen en criteria voor deelname aan deelnemende partijen gesteld worden.

---

<sup>122</sup> David Berliner wijst erop dat een toetsingssysteem waarbij verschillende functies van toetsing gecombineerd worden, leiden tot een sterke trechtering van de lesstof en versmalling van het aanbod. In Nederland zijn de eindtoetsopbrengsten in po en examenresultaten in vo bijvoorbeeld niet alleen van groot belang voor de leerlingen, maar ook voor de leraren en de school. Berliner, D. (2011). Rational responses to high stakes testing: the case of curriculum narrowing and the harm that follows, *Cambridge Journal of Education*, 41(3), 287-302.



## Literatuur

- Au, W. (2007). High-stakes testing and curricular control: A qualitative metasynthesis. *Educational researcher*, 36(5), 258-267.
- Berliner, D (2011). Rational responses to high stakes testing: the case of curriculum narrowing and the harm that follows. *Cambridge Journal of Education*, 41(3), 287-302.
- Black, P. & Wiliam, D. (2005). *Inside the Black Box: Raising Standards through classroom assessment*. Granada Learning.
- Bulterman, J., Muynck, B. de (2014). *Is alles van waarde meetbaar? Toetsing en vorming in het onderwijs*. Amsterdam: Stichting SURF.
- Curriculum.nu (2018). *Werkopdracht: waar gaan de ontwikkelteams mee aan de slag?* Raadpleegbaar op: [www.curriculum.nu](http://www.curriculum.nu).
- Curriculum.nu/SLO (2018). Handreiking brede vaardigheden. Raadpleegbaar op: <https://curriculum.nu/wp-content/uploads/2018/04/Rapport-Handreiking-brede-vaardigheden.pdf>.
- Donaldson, G. (2015). Successful futures. Independent Review of Curriculum and Assessment Arrangements in Wales. Raadpleegbaar op: [http://dera.ioe.ac.uk/22165/2/150225-successful-futures-en\\_Redacted.pdf](http://dera.ioe.ac.uk/22165/2/150225-successful-futures-en_Redacted.pdf).
- Edu-k (2018). Toetsen, oefenen, examineren. Intern document.
- Finnish National Agency of Education (2016). *National Core Curriculum for Basic Education 2014*.
- Fockert, T. de (2017). Als je minder toetst, houd je vanzelf meer tijd over voor feedback. *Toets Magazine*, 30-31.
- Groot, A.D. de, Idenburg, P.J., Velema, E., Wiegersma, S. & Lang, G. (1967). Amsterdamse schooltoetsen. Verslag van het eerste onderzoek L.O.-schooltoetsen Amsterdam, 1966. Groningen: Wolters.
- Gulikers, J. T. M., & Baartman, L. (2017). Doelgericht professionaliseren. Formatief toetsen met effect! Wat DOET de docent in de klas? NRO-PPO.
- Hooglandt, F. (2017). Toetsen als bouwsteen voor een ononderbroken ontwikkeling. *Toets Magazine*, 9, 10-11.
- Inspectie van het Onderwijs (2018). *Is meten wel weten? Zijn we doorgeschoten in onze behoefte de kwaliteit van het leren uit te drukken in cijfers?* Verslag van de studiemiddag op 19 oktober, 2019. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Lawton, D. (2015). *Class, culture and the curriculum*. London: Routledge.
- Kneyber, R. & Sluijsmans, D. (2016). Toetsrevolutie. Naar een feedbackcultuur in het voortgezet onderwijs. Culemborg: Uitgeverij Phronese. p.8-9.
- Kuiper, W., Van Silfhout, G. & B. Trimbos (2017). *Curriculum en toetsing. Een curriculaire herbezinning op toetsing en examinering*. Enschede: SLO.
- Millar, R., & Osborne, J. (1998). *Beyond 2000: Science education for the future*. London.
- Ministerie van OCW, Brief Visie toetsing en examinering voortgezet onderwijs (Den Haag, 18 april 2019). Referentie: 7568102.
- Ministerie van OCW, *Brief van de ministers van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal* (Den Haag, 13 maart 2019). Referentie: 1474648.
- Ministerie van OCW, *Beantwoording vragen van het lid Kwint (SP) aan de minister voor Basis- en Voortgezet Onderwijs en Media*, Tweede Kamer, Vergaderjaar 2018-2019, Aanhangsel 3160 (11 september 2018).
- Ministerie van OCW, *Ruimte in Regels. Papieren rompslomp of kan het anders?* (Den Haag 2017).
- Ministerie van OCW, *Brief van de staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal* (Den Haag 7 juli 2017).
- Kamerstukken II, Vergaderjaar 2016-2017, 31 293, nummer 376.
- Ministerie van OCW, *Brief van de staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal* (Den Haag 22 december 2016).
- Kamerstukken II, vergaderjaar 2016-2017, 31 293, nummer 353.

- Ministerie van OCW, *Brief van de minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal* (Den Haag, 1 november 2012). Kamerstukken II, vergaderjaar 2012-2013, 30 079, nummer 36.
- Oberon (2012). *Gebruik van en ervaringen met leerlingvolgsystemen in het voortgezet onderwijs*. Utrecht: Oberon.
- OECD (2013). *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*. Parijs: Organization for Economic Co-operation and Development.
- OECD (2014). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Netherlands*. Parijs: Organization for Economic Co-operation and Development.
- OECD (2016). *Reviews of National Policies for Education: The Netherlands 2016. Foundations for the Future*. Parijs: Organization for Economic Co-operation and Development.
- Onderwijsraad (2010). *Een diploma van waarde*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2013). *Een smalle kijk op onderwijskwaliteit*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2015). *Maatwerk binnen wettelijke kaders: eindtoetsing als ijkpunt voor het funderend onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2016). *De volle breedte van onderwijskwaliteit. Van smal beoordelen naar breed beoordelen*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2016). *Een ander perspectief op professionele ruimte in onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2017). *De leerling centraal?* Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2018). *Toets wijzer. Bewegen naar een eigen(tijdse) wijze van toetsen en examineren*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2019). *Stand van educatief Nederland 2018*. Den Haag: Onderwijsraad.
- PO-Raad (2018). *Overgang PO-VO. Sectoraal standpunt*. Utrecht: PO-Raad.
- Research voor Beleid (2013). *Een vak apart. Doorstroomrelevantie van tien vakken in het vmbo*. Zoetermeer: Research voor Beleid.
- Sanders, P. (2017). *Toetsen op school*. Arnhem: Cito.
- Stichting Technasium (2018). *Competentiemonitor technasiumleerlingen*. Intern document.
- Van Silfhout, G. (2016). *Ruimte en sturing in het onderwijssysteem*. Enschede: SLO.
- Van Silfhout, G. (2018). *Formatief toetsen in de lerarenopleiding. Examens, 4*, p. 12-15.
- Scheerens, J., Brouwer A., Sanders, P., Veldkamp, B., & Van der Vegt, A.L. (2019). *Fundamentele vragen over examens en toetsing*. Utrecht: Oberon.
- Scheerens, J., & Exalto, R. (2017). *Teaching to/from the test'. Een verkennende studie naar het in lijn brengen van doelen, toetsen, curriculum en onderwijsaanbod*. Utrecht: Oberon.
- Schildkamp, K., Heitink, M. C., van der Kleij, F., Hoogland, I., Dijkstra, A. M., Kippers, W. B., & Veldkamp, B. P. (2014). *Voorwaarden voor effectieve formatieve toetsing: een praktische review*. Enschede: Universiteit Twente.
- SLO (2018). *Curriculum en toetsing: analyse van de visiedocumenten van vakverenigingen t.b.v. Curriculum.nu*. Raadpleegbaar op: <http://downloads.slo.nl/Documenten/20180821%20SLO%20analyse%20toetsing%20in%20visiedocumenten%20vakverenigingen.pdf>.
- SLO (2019). *Toetsing: analyse van tussenproducten Curriculum.nu*. Raadpleegbaar op: <http://downloads.slo.nl/Documenten/20180821%20SLO%20analyse%20toetsing%20in%20visiedocumenten%20ontwikkelteams%20currnu.pdf>.
- SLO/OCW/PO-Raad (2018). *LOVS en eindtoets in po: in gesprek met leraren, IB'ers en schoolleiders*. Enschede: SLO.
- Vegt, A.L. van der & Ronteltap, F. (2016). *Hoe kan het onderwijs met succes formatieve toetsing inzetten?* NRO Kennisrotonde. Raadpleegbaar op: <https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2016/09/015-Antwoordformulier-formatieftoetsen.pdf>.
- Visser, R. de (2018). *Met deze toolkit zet je een digitaal portfolio succesvol in*. Raadpleegbaar op: <https://www.kennisnet.nl/artikel/met-deze-toolkit-zet-je-een-digitaal-portfolio-succesvol-in/>

- Volman, M., Raban, A., Heemskerk, L., Ledoux, G. & Kuiper, E. (2018). *Toekomstgericht onderwijs. Doelen en werkwijzen van innovatieve VO-scholen*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- VO-raad (2018). *Examinering voortgezet onderwijs toe aan herijking*. Raadpleegbaar op: <https://www.VO-raad.nl/nieuws/VO-raad-examinering-voortgezet-onderwijs-toe-aan-herijking>.
- VO-raad (2010). *T(L) splitsing: van vmbo naar havo of mbo*. Utrecht, VO-raad.
- Wallace, C. & M. Priestley, 'Secondary Science Teachers as Curriculum Makers: Mapping and Designing Scotland's New Curriculum for Excellence' in: *Journal of research in Science Teaching*, 54 (3), p. 329-349.
- William, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Bloomington: Solution Tree Press.
- William, D. (2018). *Principled Curriculum and Assessment Design*.