

TOETSING

Duurzaam werken aan kwaliteit.

Praktijkonderzoek AOS West-Brabant
Van Haestrechtcollege Kaatsheuvel

Marion Heeren-van Ingen
2017-2018



“It does not matter how slowly you go so long as you do not stop.”
Confucius

VOORWOORD

Voor u ligt mijn verslag “Toetsing – Duurzaam werken aan de kwaliteit van toetsing”. Het praktijkonderzoek naar duurzaam werken aan de kwaliteit van toetsing is uitgevoerd bij het Van Haestrechtcollege in Kaatsheuvel. Het verslag is geschreven als een vervolg op mijn praktijkonderzoek “Toetsplan – Het beste uit leerlingen halen” en in opdracht van Vanja Goossen (directeur Van Haestrechtcollege). Van november 2017 tot en met juni 2018 ben ik bezig geweest met het onderzoek en het schrijven van dit verslag.

Samen met de AOS-begeleiders, Kitty Leuverink en Rian Aarts en directeur Vanja Goossen, heb ik de onderzoeksvraag bedacht. Na systematische bestudering van de vakliteratuur en het bevragen van de schoolmedewerkers heb ik de onderzoeksvraag kunnen beantwoorden. Tijdens dit onderzoek stond de AOS-begeleider, Kitty Leuverink, altijd voor mij klaar om mijn vragen te beantwoorden waardoor ik verder kon met het onderzoek.

Bij dezen wil ik graag Kitty, Rian en Vanja bedanken voor de fijne begeleiding en ondersteuning tijdens het onderzoek. Ook wil ik alle respondenten bedanken die mee hebben gewerkt aan dit onderzoek. Zonder hen had ik dit onderzoek niet kunnen doen.

Tevens wil ik mijn collega Noortje van de Laar bedanken voor de fijne samenwerking. Het was erg fijn om de ervaring van onderzoek doen binnen de school samen te kunnen delen. Ook was het erg fijn om iedere AOS-bijeenkomst in Roosendaal te beginnen na een heerlijke lunch bij mijn ouders. Tot slot wil ik mijn man Cas Heeren in het bijzonder bedanken. Zijn steun en de ruimte die hij mij heeft gegeven hebben ervoor gezorgd dat ik met veel inspiratie onderzoek heb kunnen doen.

Ik wens u veel leesplezier toe.

Marion Heeren-van Ingen

Tilburg, 3 juni 2018

INHOUD

| | |
|--|----|
| Voorwoord..... | 2 |
| Samenvatting | 5 |
| 1 Inleiding | 7 |
| Aansluiting op praktijkonderzoek Toetsplan | 7 |
| Aanleiding praktijkonderzoek Toetsing..... | 7 |
| Van Haestrechtcollege | 7 |
| Leeswijzer..... | 8 |
| 2 Praktijkprobleem | 9 |
| Probleemomschrijving | 9 |
| Onderzoeksdoel | 10 |
| 3 Theoretisch kader | 11 |
| Kwaliteit van onderwijs..... | 11 |
| Kwaliteit van toetsing | 12 |
| Methodiek De Toetsing Getoetst..... | 13 |
| Vijf toetsentiteiten | 16 |
| 1 Toetsen en toetstaken | 16 |
| 2 Toetsprogramma | 19 |
| 3 Toetsbeleid..... | 20 |
| 4 Toetsorganisatie..... | 21 |
| 5 Toetsbekwaamheid | 23 |
| 4 Onderzoeksmethode | 25 |
| Werkwijze de methodiek De toetsing Getoetst..... | 25 |
| Onderzoeksinstrument: vragenlijst | 25 |
| Vragenlijst..... | 25 |
| Respondenten..... | 26 |
| Procedure..... | 26 |
| Data-analyse | 26 |
| 5 Resultaten | 27 |
| 1 Toets(tak)en..... | 27 |
| a) Ontwerpen..... | 27 |
| b) Kwaliteitscriteria | 27 |
| c) Borgen..... | 28 |
| 2 Toetsprogramma | 28 |
| a) Ontwerpen..... | 28 |

| | |
|--|-----------|
| b) Kwaliteitscriteria | 29 |
| c) Borgen | 29 |
| 3 Toetsbeleid | 30 |
| a) Ontwerpen | 30 |
| b) Kwaliteitscriteria | 31 |
| c) Borgen | 31 |
| 4 Toetsorganisatie | 32 |
| a) Ontwerpen | 32 |
| b) Kwaliteitscriteria | 32 |
| c) Borgen | 33 |
| 5 Toetsbekwaamheid | 33 |
| a) Ontwerpen | 33 |
| b) Kwaliteitscriteria | 34 |
| c) Borgen | 34 |
| 6 Conclusie | 36 |
| Uitgangspunten | 36 |
| Fase van ontwikkeling | 36 |
| Toets(tak)en | 36 |
| Toetsprogramma | 37 |
| Toetsbeleid | 38 |
| Toetsorganisatie | 40 |
| Toetsbekwaamheid | 41 |
| Toetsing | 42 |
| 7 Discussie | 44 |
| Evaluatie | 44 |
| Aanbevelingen | 45 |
| Vervolgonderzoek | 46 |
| 8 Literatuurlijst | 47 |
| 9 Lijst met afbeeldingen | 49 |
| Bijlage 1 Uitwerking toetsentiteiten | 50 |
| Bijlage 2 Opbouw vragenlijst | 55 |
| Bijlage 3 Vragenlijst | 65 |
| Bijlage 4 Resultaten vragenlijst | 72 |

SAMENVATTING

Belang

In het onderwijs is een van de belangrijkste doelen het zorgdragen voor de ontwikkeling van leerlingen op het gebied van kennis en vaardigheden om uiteindelijk actief te kunnen deelnemen in de maatschappij. De onderwijsinspectie stimuleert scholen om een echte kwaliteitscultuur te ontwikkelen, zodat zij goed zicht hebben op de ontwikkeling van leerlingen. Een belangrijk hulpmiddel hierbij is het gebruik van toetsen. De toetsen worden gebruikt om verantwoorde beslissingen over de bevordering naar leerjaren en/of niveaus van leerlingen te nemen. Vanwege de grote gevolgen voor leerlingen is de kwaliteit van toetsing schoolbreed van belang: voor leerlingen, docenten, externe betrokkenen en schoolleiding.

Probleemstelling

In de literatuur, maar ook op scholen, wordt vaak door elkaar gesproken over toetskwaliteit en kwaliteit van toetsing. Betekent dit hetzelfde? Hoe kun je deze kwaliteit meten? Hoe kun je duurzaam werken aan kwaliteit van toetsing? Dit onderzoek heeft als doel de bestaande en gewenste kwaliteit van toetsing in kaart te brengen. De centrale vraag is:

Welke ambitie heeft het Van Haestrechtcollege ten aanzien van de kwaliteit van toetsing?

Methode

Het onderzoek bestaat uit vier delen. In het eerste deel is gezocht naar bruikbare literatuur. Hier is bekeken hoe de kwaliteit van onderwijs wordt gemeten. Om van hieruit verder in te zoomen en uit te komen bij het meten van kwaliteit van vijf afzonderlijke toetsentiteiten. Deze vijf toetsentiteiten omvatten samen het begrip toetsing. In het tweede deel is met behulp van de methode De Toetsing Getoetst een vragenlijst opgesteld. Deze vragenlijst vormde de basis van het derde deel, waarbij de medewerkers van het Van Haestrechtcollege gevraagd werd om de huidige en gewenste positie ten aanzien van de kwaliteit van toetsing aan te geven. In het vierde deel zijn de gegevens geanalyseerd.

In de vragenlijst is ingegaan op de vijf toetsentiteiten: toets(tak)en, toetsprogramma, toetsbeleid, toetsorganisatie en toetsbekwaamheid. Per entiteit is ingegaan op de drie standaardelementen: ontwerpen, kwaliteitscriteria en borgen. Binnen deze standaardelementen is per toetsentiteit de fase van ontwikkeling aangegeven om de huidige positie en ambitie te kunnen vaststellen .

Resultaten

Uit de analyse blijkt een groot verschil in ontwikkelingsfase per standaardelement per toetsentiteit tussen de huidige en gewenste positie ten aanzien van de kwaliteit van toetsing.

Conclusie

Uit het onderzoek is gebleken dat op dit moment de kwaliteit van toetsing zich vooral bevindt in de fase dat schoolmedewerkers zich er bewust van beginnen te worden dat het niet langer om individuele acties van medewerkers gaat waarbij losstaande activiteiten op ad-hoc basis worden uitgevoerd. Maar dat het gaat over samenwerking tussen betrokken medewerkers in de school waarbij vanuit een korte termijnbeleid toetsactiviteiten worden uitgevoerd die onderling samenhangen.

Verder is gebleken dat de gewenste kwaliteit van toetsing zich bevindt in de fase waarbij alle betrokken schoolmedewerkers vanuit een middellange termijnbeleid toetsactiviteiten uitvoeren die onderling samenhangen en geïntegreerd zijn in lopende processen in de school.

Discussie

De resultaten van het onderzoek zijn mede bepaald door de keuze van de theoretische bronnen en de medewerking van de respondenten. Toch geeft het onderzoek een beeld wat men op dit moment ervaart als huidige en als gewenste kwaliteit van toetsing. Ook geeft het aan waar mogelijke tekortkomingen in het onderzoek zitten.

De volgende aanbevelingen worden gedaan:

Toetscyclus: Het instellen van een kernteam toetsing die de ambities van de vijf toetsentiteiten prioriteren en borgen aan de hand van de PDCA-cyclus. Die ondersteuning biedt aan alle betrokken schoolmedewerkers. Het begeleiden van intervisiebijeenkomsten waarbij uitwisseling en samen leren een belangrijke rol spelen. Hierdoor wordt het toetsingsproces beter ondersteund met als uiteindelijke resultaat dat de kwaliteit wordt verbeterd.

Directie: Het innemen van een standpunt ten aanzien van toetsing. Met als specifiek aandachtspunt de toetsentiteit toetsbekwaamheid van alle betrokken schoolmedewerkers. Met als uiteindelijk resultaat dat de kwaliteit duurzaam wordt.

Op basis van deze resultaten kan vervolgonderzoek opgezet worden en kan de werkwijze in de praktijk verbeterd worden, zodat de manier waarop belangrijke beslissingen over leerlingen tot stand komen van goede kwaliteit zijn.

1 INLEIDING

Dit praktijkonderzoek Toetsing beschrijft wat de huidige kwaliteit van toetsing is, de ambities en doelen ten aanzien van de gewenste kwaliteit van toetsing en activiteiten om de gewenste kwaliteit van toetsing te bereiken en borgen voor het Van Haestrechtcollege. De inleiding beschrijft allereerst de aansluiting van het praktijkonderzoek Toetsing op het praktijkonderzoek Toetsplan uit 2017, vervolgens de aanleiding van het onderzoek en een korte beschrijving van het Van Haestrechtcollege. De inleiding wordt afgesloten met een leeswijzer.

Aansluiting op praktijkonderzoek Toetsplan

In het schooljaar 2016-2017 heeft Marion Heeren-van Ingen, coördinator toetsing en examensecretaris, samen met Jan van Pelt, rector Scholengroep de Langstraat, onderzoek gedaan naar waar een schoolbreed toetsplan voor het Van Haestrechtcollege aan moet voldoen. Tijdens dit onderzoek werd duidelijk dat een toetsplan slechts een onderdeel is van het grotere geheel van toetsing. In overleg met Vanja Goossen, directeur van het Van Haestrechtcollege is er overeengekomen dat gedurende het schooljaar 2017-2018 Marion Heeren-van Ingen de (gewenste) kwaliteit van toetsing gaat onderzoeken. Waarbij kwaliteit van toetsing wordt gedefinieerd als de kwaliteit van toets(tak)en, toetsprogramma's, toetsbeleid, toetsorganisatie, toetsbekwaamheid (Sluijsmans, Joosten-ten Brinke, & Van Schilt-Mol, 2015). Deze begrippen worden in het theoretisch kader verder beschreven.

Aanleiding praktijkonderzoek Toetsing

Aan het eind van schooljaar 2016-2017 is er door de directie van het van Haestrechtcollege aangegeven dat iedere docent per klas en per periode minimaal een toets op verschillende cognitieve niveaus moet afnemen en in het bijbehorende leerlingvolgsysteem moet verwerken. De verschillende cognitieve niveaus en het bijbehorende leerlingvolgsysteem worden in het praktijkprobleem verder beschreven. Bij de afsluitende rapportvergadering van het schooljaar 2016-2017 bleek dit niet voor alle vakken en alle klassen gedaan te zijn. Docenten hebben hier geen reden voor aangegeven. Vandaar dat Vanja Goossen en ik, Marion Heeren-van Ingen erg benieuwd zijn hoe er door de docenten en eventueel andere betrokken over toetsing wordt gedacht.

Van Haestrechtcollege

Dit praktijkonderzoek vindt plaats bij het Van Haestrechtcollege in Kaatsheuvel. Het is een school voor voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo) van ca. 300 leerlingen waarbij in de visie centraal staat dat goed onderwijs eigentijds is. Het onderwijs richt zich op: het laten opbloeien, het positief waarderen van de identiteitsontwikkeling, het kwalificeren voor vervolgonderwijs en het bevorderen van leren in verschillende leercontexten. Hierbij wordt gebruik gemaakt van het onderwijskundige concept "Onderwijs op Maat", waarin 3 pijlers: persoonlijke keuzemogelijkheden, structuur en kwaliteit centraal staan (OMO Scholengroep de Langstraat, 2016).

Leeswijzer

Het praktijkprobleem staat beschreven in hoofdstuk 2. Hoofdstuk 3 omvat het theoretisch kader. De onderzoeksmethode wordt beschreven in hoofdstuk 4. Hoofdstuk 5 bevat een resultatenbeschrijving per deelvraag. In hoofdstuk 6 wordt antwoord gegeven op de onderzoeksvraag. Tot slotte wordt in hoofdstuk 7 teruggekeken op het onderzoek en wordt beschreven welke aanbevelingen het onderzoek heeft opgeleverd.

2 PRAKTIJKPROBLEEM

In dit hoofdstuk wordt beschreven tegen welk probleem de directie van het Van Haestrechtcollege aanloopt, waarom het een probleem is en wat de directie met het onderzoek wilt bereiken.

Probleemomschrijving

In 2015 heeft de Inspectie van het Onderwijs tussen 27 en 29 januari het vierjaarlijkse kwaliteitsonderzoek naar de kwaliteit van het onderwijs en de wet- en regelgeving bij het Van Haestrechtcollege gehouden. Uit dit onderzoek komt naar voren dat er sprake is van tekortkomingen op het gebied van de verbetering van de opbrengsten. Volgens de Inspectie van het onderwijs zijn de verbetermaatregelen die door het Van Haestrechtcollege zijn genomen nog onvoldoende specifiek om op de lange termijn van een duurzame verbetering te spreken (Inspectie van het Onderwijs, 2015). Daarnaast bleek uit het praktijkonderzoek 2016-2017 dat de kwaliteit van toetsen zo hoog is als de zwakste schakel binnen het geheel van toetsen. Met name het bespreken van de ontwikkeling en analyse van de toetsen binnen de vakgroepen bleek op weerstand te stuiten. Hierdoor is het lastig om de kwaliteit van de toetsen te borgen (Heeren-van Ingen & van Pelt, 2017). Verder maakt vanaf het schooljaar 2017-2018 de Inspectie van het Onderwijs gebruik van het vernieuwde onderzoekskader 2017 voor het toezicht op het voortgezet onderwijs. In het onderzoekskader 2017 ligt het accent op de volgende vijf kwaliteitsgebieden: onderwijsproces, schoolklimaat, onderwijsresultaten, kwaliteitszorg en ambitie en financieel beheer. Er wordt gelet op bij wet geregelde basiskwaliteiten en op de ambities van bestuur en scholen ten aanzien van aspecten van kwaliteit (Inspectie van het Onderwijs, 2017). Vanaf januari 2015 zijn er dus een drietal momenten terug te vinden waarbij kwaliteitsverbetering en duurzame verbetering van opbrengsten als aandachtspunt zijn genoemd.

Gedurende het schooljaar 2016-2017 hebben alle toen werkzame docenten bij het Van Haestrechtcollege zich verplicht geschoold in het gebruik van de methodiek RTTI. Ook hierbij ligt het accent specifiek op kwaliteitsverbetering en duurzame verbetering van opbrengsten. De methodiek RTTI is een leerlingvolgsysteem waarbij gekeken wordt naar de ontwikkeling op vier verschillende cognitieve niveaus die een leerling doormaakt. De vier niveaus zijn: reproductie (R), toepassingsgericht niveau 1 (T1), toepassingsgericht niveau 2 (T2) en inzicht (I). Bij R moet worden gedacht aan een vraag waarbij de leerling niets toevoegt aan de geleerde stof. T1 vraagt om het toepassen van die geleerde stof in een eerder geoefende situatie. T2-vragen zijn gericht op het toepassen van de leerstof in nieuwe situaties. Bij een I-vraag moet de leerling zelf bedenken welke context en methode wordt gevraagd voor het beantwoorden van de vraag (Drost & Verra, 2016). De docenten hebben zelfstandig twee e-modules doorlopen waarbij de mogelijkheid werd geboden om hier tijdens werkbijeenkomsten aan te werken. De onderwerpen die bij deze scholing aan bod kwamen zijn toetskwaliteit, diagnose cognitieve niveaus per leerling en leerstrategieën. Tevens werd in het toetsplan de afspraak gemaakt dat bij het eindrapport alle klassen 1 tot en met 3 minimaal 1 toets volgens deze methodiek zou afnemen. De toetsgegevens werden verwerkt in de bijbehorende webapplicatie. Hierdoor zou er van iedere leerling een duidelijk beeld zijn betreffende het cognitieve niveau en het gedrag per vak. De gebruikte toets zou volgens

afpraak in het toetsplan in overleg binnen de vaksectie samengesteld. Zodat er ook een start gemaakt werd met de RTTI-leercyclus. De invoering van de methodiek RTTI bleef echter weerstand oproepen bij de docenten ondanks dat uit eerder onderzoek blijkt dat 94,74% van de docenten het belangrijk vond dat de toetsvragen op verschillende cognitieve RTTI-niveaus worden gesteld voor minimaal 1 toets per periode per klas (Heeren-van Ingen & van Pelt, 2017).

Bij aanvang van het schooljaar 2017-2018 is het toetsplan voor het Van Haestrechtcollege aan alle docenten uitgereikt. Hierin staat de visie van het Van Haestrechtcollege ten aanzien van kwaliteit van toetsing en alle schoolbrede afspraken over toetsen en beoordelen. Om de kwaliteit van toetsen te borgen is er afgesproken dat vaksecties iedere periode (3x per schooljaar) de RTTI-leercyclus doorlopen. Deze leercyclus beschrijft de acties die een vaksectie onderneemt, zodat er volgens afspraak iedere periode een toets wordt ontwikkeld, geanalyseerd en verbeterd (Heeren-van Ingen & van Pelt, 2017). Begin november, vier weken voor het einde van periode 1 van het schooljaar 2017-2018, wordt er slechts door een enkele collega nog gesproken over het toetsen volgens de methodiek RTTI, laat staan over de RTTI-leercyclus. Verder blijkt uit de afsluitende rapportvergaderingen van periode 1 op 4 en 5 december 2017 dat slechts een enkele collega een toets heeft afgenomen volgens de methodiek RTTI.

In het onderwijskundige concept “Onderwijs op Maat” van het Van Haestrechtcollege staat de pijler kwaliteit centraal. Vanja Goossen geeft aan het belangrijk te vinden dat docenten zich gezamenlijk inzetten om de kwaliteit van toetsen te borgen. De manier waarop docenten met de invoering van het toetsplan omgaan roept de vraag op welke positie toetsing momenteel heeft binnen het van Haestrechtcollege. De indruk wordt namelijk gewekt dat een groep vakdocenten zich wel persoonlijk betrokken voelt bij toetsing, maar zich in mindere mate gezamenlijk betrokken voelt. Maar is dit ook zo? Hebben de directie en de docenten van het van Haestrechtcollege nog hetzelfde beeld over toetsing? Of zijn de wegen uit elkaar gaan lopen? Wat wil het van Haestrechtcollege bereiken met toetsing?

Onderzoeksdoel

Hieruit concluderend is de volgende onderzoeksvraag gesteld: Welke ambitie heeft het Van Haestrechtcollege ten aanzien van de kwaliteit van toetsing?

Om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden is deze opgedeeld in een tweetal vragen:

1. Wat is de huidige positie ten aanzien van de gewenste kwaliteit van toetsing binnen het Van Haestrechtcollege?
2. Wat is de toekomstige positie ten aanzien van de gewenste kwaliteit van toetsing binnen het Van Haestrechtcollege?

3 THEORETISCH KADER

In dit hoofdstuk beschrijf ik de theoretische achtergrond van dit praktijkonderzoek. Na een korte omschrijving hoe de kwaliteit van onderwijs wordt gemeten zoom ik in op de kwaliteit van toetsing. Vervolgens wordt de methodiek De Toetsing Getoetst bekeken en uiteindelijk worden de afzonderlijke toetsentiteiten beschreven.

Kwaliteit van onderwijs

Het Nederlands onderwijs wordt al tweehonderd jaar onderzocht door de Inspectie van het Onderwijs. Hierbij wordt gelet op: 1) de kwaliteit van het onderwijs, 2) in hoeverre het onderwijs aan kinderen de kennis en vaardigheden biedt waarmee ze zich later een positie in de samenleving kunnen verwerven en 3) of alle leerlingen gelijke kansen krijgen om hun talenten zo goed mogelijk te ontwikkelen (Inspectie van het Onderwijs, 2017). In het nieuwe onderzoekskader 2017 van de Inspectie van het Onderwijs zijn de volgende inhoudelijke lijnen opgesteld:

* waarborgen basiskwaliteit: *“De norm voor basiskwaliteit is dat een bestuur en zijn scholen voldoen aan de deugdelijkheidseisen ten aanzien van de onderwijskwaliteit, de kwaliteitszorg en het financieel beheer zoals wij die in het waarderingskader hebben opgenomen”*, Inspectie van het Onderwijs (2017, p. 9);

* stimuleren tot beter: eigen aspecten van kwaliteit: *‘We kijken met name of er sprake is van een verbetercultuur, een gezamenlijk streven om de onderwijskwaliteit niet alleen op voldoende niveau te brengen maar ook duurzaam te verbeteren. Als deze verbetercultuur aanwezig is, ontstaat er ruimte om de onderwijskwaliteit als geheel op een hoger plan te brengen.’*, Inspectie van het Onderwijs (2017, p. 10);

* eenduidig toezicht en toezicht op maat: *“We zien de diversiteit in (experimentele) onderwijs- en organisatievormen toenemen, evenals het aantal gecombineerde besturen. We hanteren daarom voor het po, vo, (v)so en mbo een grotendeels gemeenschappelijk waarderingskader, dat bruikbaar is voor de grote diversiteit die we in de praktijk aantreffen. We richten onze onderzoeken zo in dat we tot betekenisvolle uitspraken komen.”* Inspectie van het Onderwijs (2017, p. 10);

* aansluiten bij verantwoordelijkheid bestuur: *“Het schoolbestuur is verantwoordelijk voor de kwaliteit en de continuïteit van het onderwijs. Elk bestuur heeft zijn eigen proces om de onderwijskwaliteit te waarborgen en te ontwikkelen; dat specifieke eigen proces wordt voor ons uitgangspunt in het toezicht.”* Inspectie van het Onderwijs (2017, p. 11).

De vrijheid van onderwijs heeft volgens de Inspectie van het Onderwijs, 2017 ertoe geleid dat er bij scholen spraken is van een grote verscheidenheid aan onderwijsopvattingen, deelnemers en kwaliteit. Als er specifiek gekeken wordt naar de ontwikkeling van de kinderen, dan blijkt het zo te zijn dat leerlingen hun talenten op de ene school beter kunnen ontwikkelen dan op de andere school. Op scholen waar leerlingen zich beter kunnen ontwikkelen blijken de teams hechter te zijn. Samen met de schoolleider wordt gewerkt

vanuit een gedeelde visie en ambitie. Verder wordt professionalisering aangemoedigd en ondersteund en hebben docenten goed zicht op de ontwikkeling van leerlingen (Inspectie van het Onderwijs, 2017). Op scholen waar leerlingen zich minder goed kunnen ontwikkelen blijkt er minder systematisch inzicht en aandacht voor leerling- en personeelsontwikkeling te zijn. Verder blijven visievorming, teamontwikkeling en professionalisering achter (Inspectie van het Onderwijs, 2017). De onderwijsinspectie geeft in het onderzoekskader aan dat zij scholen willen stimuleren om een echte kwaliteitscultuur te ontwikkelen, zodat zij goed zicht hebben op de ontwikkeling van leerlingen.

Kwaliteit van toetsing

Vanuit de kwaliteit van onderwijs zal er ook gelet worden op de kwaliteit van toetsing. In het voortgezet onderwijs worden toetsen gebruikt om verantwoorde beslissingen over de bevordering naar leerjaren en/of niveaus van leerlingen te nemen. Waarbij leerlingen uiteindelijk deelnemen aan het landelijke centraal eindexamen. Leerlingen krijgen een diploma als zij het eindexamen met goed gevolg hebben afgelegd zoals beschreven staat in artikel 29 in de wet op het voortgezet onderwijs (Beerman, 1963).

Uit de literatuurstudie blijkt dat als je de zoektermen “kwaliteit toetsing voortgezet onderwijs” in Google Scholar gebruikt de artikelen vooral gaan over de kwaliteit van het voortgezet onderwijs. Bij het gebruik van de zoektermen “kwaliteit toetsing onderwijs” gaat het vooral over de kwaliteit van toetsing in het hoger onderwijs. Het merendeel van de artikelen bij het gebruik van de zoektermen “kwaliteit toetsen” gaat over de kwaliteitseisen van toetsen. In de dagelijkse lespraktijk wordt met name gekeken naar toetstaken en toetsen als het gaat over de toetsing (zie tabel 1). Volgens Sluijsmans et al. (2015), wordt kwaliteit van toetsing gedefinieerd als de kwaliteit die wordt bepaald door een goed samenspel van de kwaliteit van toetstaken, toetsen, toetsprogramma’s, toetsbeleid, toetsorganisatie en toetsbekwaamheid (zie tabel 1). Dit onderzoek maakt gebruik van deze definiëring.

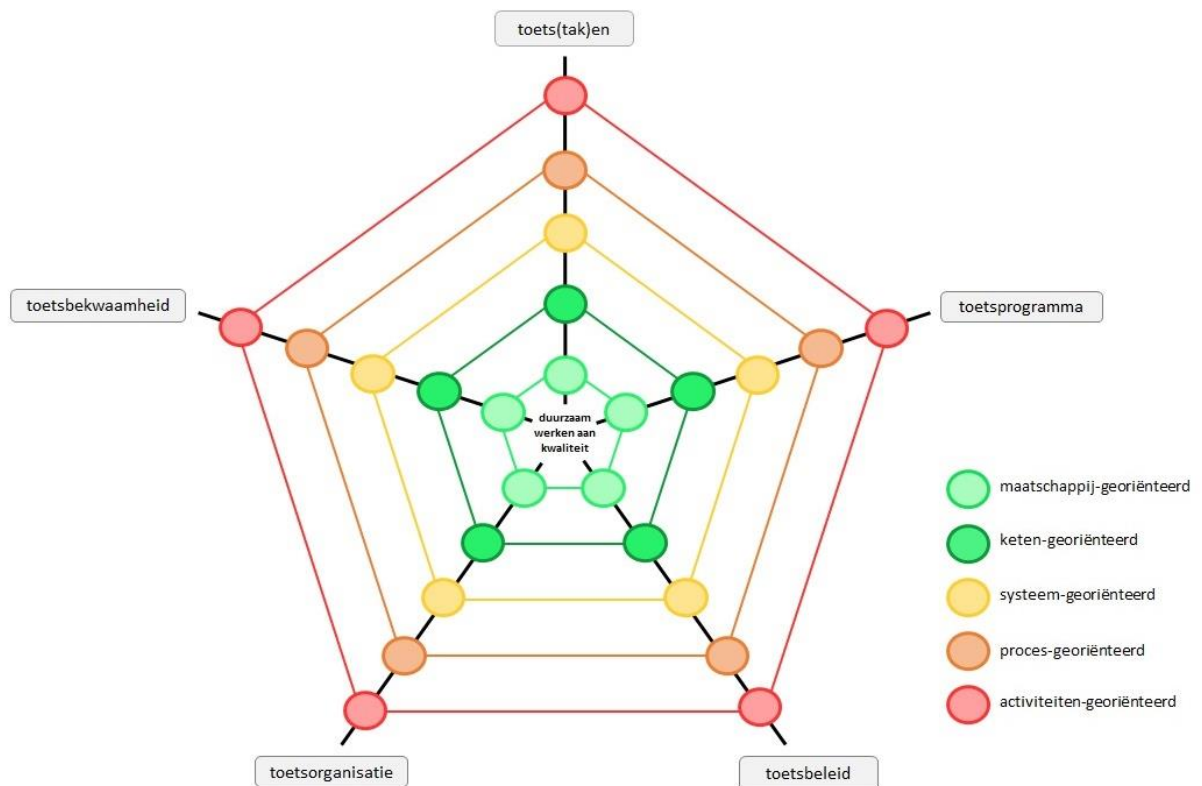
Tabel 1 Korte definities van de toetsentiteiten (Sluijsmans, Joosten-ten Brinke, & Van Schilt-Mol, 2015)

| Toetsentiteit | Toelichting |
|------------------|--|
| Toetstaken | Een toetstaak is een item of opdracht binnen een toets waarmee leerlingen worden uitgedaagd hun kennis en vaardigheden te tonen. |
| Toetsen | Een toets is een meetinstrument dat in het onderwijs wordt ingezet om na te gaan of de doelen van onderwijs door leerlingen worden en zijn bereikt. |
| Toetsprogramma | Een toetsprogramma is een bewuste en beargumenteerde combinatie van toetsen, passend bij de doelen en opbouw van een opleiding. |
| Toetsbeleid | Toetsbeleid is het geheel aan vastgestelde afspraken, zowel inhoudelijk als procedureel, over toetsen en beoordelen. |
| Toetsorganisatie | Toetsorganisatie is de wijze waarop docenten, examencommissie, toetscommissie, management, ondersteunende medewerkers, het werkveld en externe deskundigen doelgericht met elkaar samenwerken om de gewenste toetskwaliteit te realiseren. |
| Toetsbekwaamheid | Toetsbekwaamheid is de deskundigheid die bij opleidingen aanwezig moet zijn om te zorgen voor kwaliteit van toetsing op alle toetsentiteiten. |

Om het niveau van toetskwaliteit te bepalen is de methodiek *De Toetsing Getoetst* ontwikkeld. Deze methodiek bestaat uit een stappenplan om de positie (Hoe is de toetskwaliteit binnen onze opleiding/school op dit moment?) en ambitie (Waar willen we als opleiding/school naar toe met toetskwaliteit?) te bepalen (van Schilt-Mol T. , Jakobs, Sluijmsmans, & Peeters, 2016-1).

Methodiek De Toetsing Getoetst

Een belangrijk doel van de methodiek *De Toetsing Getoetst* is er voor te zorgen dat scholen een pad kunnen volgen waarlangs zij een eigen visie op toetskwaliteit kunnen ontwikkelen en een plan kunnen opstellen om deze visie te realiseren (van Schilt-Mol, Sluijmsmans, Peters, de Beer, & Jakobs, 2016). Kwaliteit van toetsing is in de methodiek *De Toetsing Getoetst* geoperationaliseerd aan de hand van het toetsweb (zie figuur 1).



Figuur 1 Toetsweb (van Schilt-Mol T. , Jakobs, Sluijmsmans, & Peeters, 2016-1)

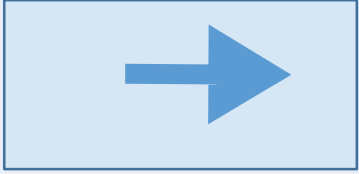
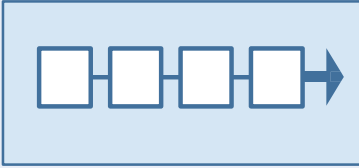
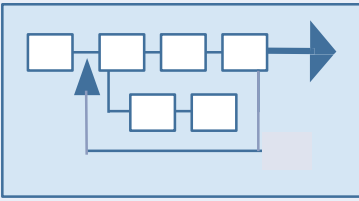
De vijf toetsentiteiten van kwaliteit van toetsing: toets(tak)en, toetsprogramma, toetsbeleid, toetsorganisatie en toetsbekwaamheid zijn met elkaar verbonden én met de kern van het web (van Schilt-Mol T. , Jakobs, Sluijmsmans, & Peeters, 2016-1). De mate van duurzaam werken aan kwaliteit van toetsing wordt bepaald door de combinatie van de afzonderlijke kwaliteit van de toetsentiteit én de mate van samenwerking tussen de toetsentiteiten (van Schilt-Mol, Sluijmsmans, Peters, de Beer, & Jakobs, 2016).

Binnen de methodiek *De Toetsing Getoetst* ligt de nadruk op zelfevaluatie. Scholen bepalen zelf de mate waarin zij duurzaam willen werken om de gewenste kwaliteit van toetsing te bereiken en formuleren hiervoor verbeterpunten. Om de mate van duurzaam werken aan de kwaliteit van toetsing inzichtelijk te maken is er binnen de methodiek *De Toetsing Getoetst* gebruik gemaakt van vier kenmerken: 1) zelfevaluatie, 2) fasen van ontwikkeling, 3) gestandaardiseerde set van elementen en 4) het doorlopen van de PDCA-cyclus. Hieronder worden deze vier kenmerken nader toegelicht.

1) Zelfevaluatie: heeft een grote invloed omdat de deelnemers zelf de evaluatiecriteria gebruiken en moeten begrijpen om te kunnen evalueren. De zelfevaluatie leidt niet alleen tot verbeterpunten, maar levert ook bewustwording op (van Schilt-Mol, Sluijsmans, Peters, de Beer, & Jakobs, 2016).

2) Fasen van ontwikkeling: er worden vijf ontwikkelingsfasen onderscheiden: 1) activiteiten-georiënteerd, 2) proces-georiënteerd, 3) systeem-georiënteerd, 4) keten-georiënteerd en 5) maatschappij-georiënteerd (zie Figuur 1 en Tabel 2). Binnen de vijf fasen van ontwikkeling is kenmerkend a) de wijze waarop betrokken worden ingezet: van individuele acties naar acties waarbij alle betrokken worden ingezet, b) de ontwikkeling van langetermijndenken: van ad-hoc denken naar langetermijndenken en c) de ontwikkeling in de integratie van processen in het onderwijsproces: van losstaande activiteiten naar activiteiten die bewust in samenhang worden uitgevoerd (van Schilt-Mol, Sluijsmans, Peters, de Beer, & Jakobs, 2016).

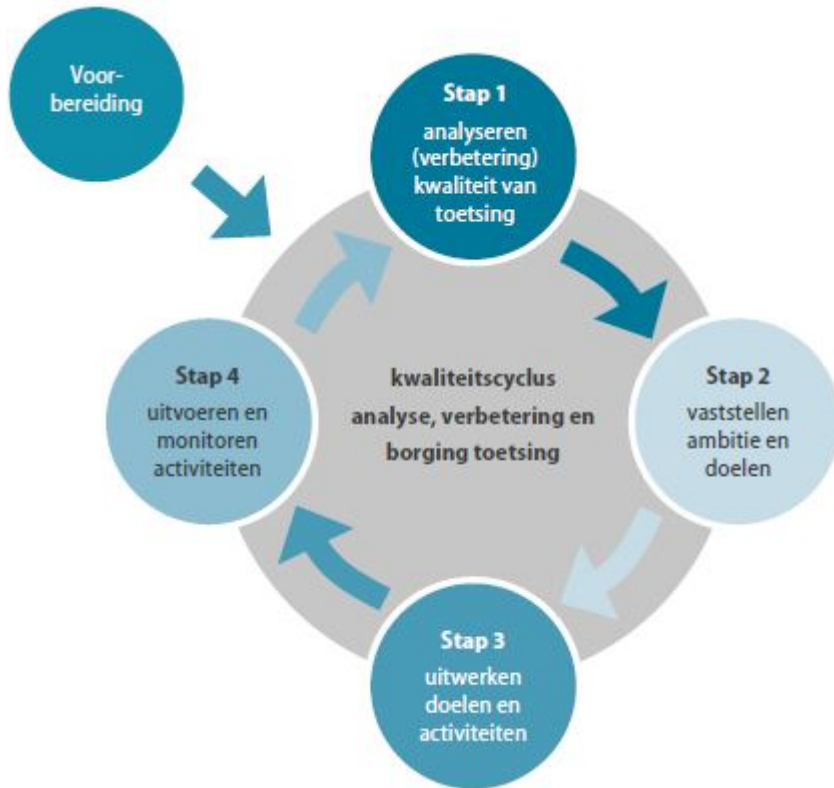
Tabel 2 Fasen van ontwikkeling in de weg naar duurzaam werken aan toetsing (van Schilt-Mol, Sluijsmans, Peters, de Beer, & Jakobs, 2016)

| Fasen van ontwikkeling | Toelichting |
|---|--|
|  <p>Activiteiten-georiënteerd</p> | Individuele betrokkenen in de opleiding/school voeren op ad-hoc basis losstaande activiteiten uit. |
|  <p>Proces-georiënteerd</p> | Relevante betrokkenen in de opleiding/school voeren vanuit een korte termijnbeleid toetsactiviteiten uit die onderling samenhangen. |
|  <p>Systeem-georiënteerd</p> | Alle relevante betrokkenen in de opleiding/school voeren vanuit een middellangetermijnbeleid toetsactiviteiten uit die onderling samenhangen en geïntegreerd zijn in lopende processen in de opleiding/school. |

| | |
|---|--|
| | <p>Alle relevante betrokkenen in de opleiding/school voeren vanuit een middellangetermijnbeleid, samen met ketenpartners, toetsactiviteiten uit die onderling samenhangen en geïntegreerd zijn in lopende processen in de opleiding en de keten.</p> |
| <p>Keten-georiënteerd</p> | |
| | <p>Alle relevante betrokkenen in de opleiding/school voeren vanuit een langetermijnbeleid, samen met ketenpartners en de maatschappij, toetsactiviteiten uit die onderling samenhangen en geïntegreerd zijn in lopende processen in de opleiding en de keten/maatschappij.</p> |
| <p>Maatschappij georiënteerd</p> | |

3) Gestandaardiseerde set van elementen: Bij iedere toetsentiteit wordt gelet op drie kenmerken: a) ontwerp: hoe komt de ontwikkeling en inzet van de vijf toetsentiteiten tot stand, b) kwaliteitscriteria: welke informatie wordt gebruikt door de school om de kwaliteit van de toetsentiteiten vast te stellen c) kwaliteitsborging: op welke wijze wordt de kwaliteitsborging van de toetsentiteiten ingericht (van Schilt-Mol, Sluijsmans, Peters, de Beer, & Jakobs, 2016).

4) Doorlopen van de PDCA-cyclus: Vier activiteiten worden onderscheiden die gericht zijn op kwaliteitsverbetering: Plan, Do, Check en Act. In de Plan-fase staat de ontwikkeling en de verbetering van de kwaliteit van toetsing centraal (positiebepaling – ambitiebepaling – benoemen reële doelen en activiteiten), in de Do-fase worden activiteiten uitgevoerd om benoemde doelen te behalen, in de Check-fase worden de resultaten van de activiteiten gemeten en vergeleken met de ambitie, in de Act-fase wordt bijgestuurd op de verschillen tussen de ambitie en de daadwerkelijke situatie (van Schilt-Mol, Sluijsmans, Peters, de Beer, & Jakobs, 2016).



Figuur 2 Kwaliteitscyclus analyse, verbetering en borging toetsing (Sluijsmans, Joosten-ten Brinke, & Van Schilt-Mol, 2015)

Vijf toetsentiteiten

Om bij iedere toetsentiteit tot een beargumenteerde positie- en ambitiebepaling te kunnen komen wordt hieronder per toetsentiteit de gestandaardiseerde set van elementen per kenmerk beschreven.

1 Toetsen en toetstaken

a) Definitie: Een toetstaak is een item of opdracht binnen een toets waarmee leerlingen worden uitgedaagd hun kennis en vaardigheden te tonen. Een toets is een meetinstrument dat in het onderwijs wordt ingezet om na te gaan of de doelen van onderwijs door leerlingen worden en zijn bereikt (Sluijsmans, Joosten-ten Brinke, & Van Schilt-Mol, 2015).

b) Ontwerpen: Bij het ontwerpen van toetsen en toetstaken wordt de toetscyclus en de toetstaakcyclus doorlopen en speelt communicatie en samenwerking een rol. Door met vakcollega's te overleggen tijdens de toets(taak)cyclus wordt de kwaliteit van de toets(taak) verhoogd en wordt draagvlak voor de toets gecreëerd. In tabel 3 worden de stappen van de toetscyclus en in tabel 4 de stappen van de toetstaak cyclus kort beschreven.

Tabel 3 Stappen uit de toetscyclus (van Schilt-Mol & Sluijsmans, 2015)

| Stappen | Beschrijving van de stappen | Wie |
|--------------------------------|---|----------------------------------|
| 1. Ontwerp | Vijf basisvragen staan centraal: waarom wordt er getoetst, wat wordt er getoetst, wanneer wordt er getoetst, wie is betrokken bij de toetsing en hoe wordt er getoetst. | Vakgroep |
| 2. Toetsmatrijs | De leerdoelen worden schematisch geordend met daarbij de (cognitieve) gedragscomponent die van de student wordt verwacht, zodanig dat een overzicht ontstaat van de verdeling van toetsvragen over de inhoud, contexten en beheersingsniveaus. | Vakgroep |
| 3. Toetstaken | Op een schematische manier worden toetstaken ontworpen, waarbij de toetstaakcyclus wordt doorlopen. | Individuele docenten |
| 4. Construeren toets | Op basis van de toetsmatrijs wordt de toets samengesteld. Naast de toetstaken worden ook de instructie en het correctievoorschrift toegevoegd | Individuele docenten en vakgroep |
| 5. Vaststellen cesuur | De cesuur wordt vastgesteld. Hierbij wordt bepaald of er sprake is van relatief beoordelen (leerlingen worden onderling vergeleken) of absoluut beoordelen (bepalen of een leerling minimaal competent is). | Individuele docenten |
| 6. Toetsafname | De toets wordt afgenomen. | Individuele docenten |
| 7. Beoordelen | De toets wordt beoordeeld. Voor toetsen met open vragen en opdrachten is een systematische methode van scoring en beoordeling vastgelegd in een protocol. | Individuele docenten |
| 8. Analyseren | Het analyseren van de toets geeft inzicht in de mate waarin toetsen betrouwbaar zijn. De informatie wordt, samen met informatie over het afnameproces en de kwaliteit van de toets en toetstaken, gebruikt om de voorlopige cesuur ofwel aan te passen ofwel definitief te maken. | Individuele docenten en vakgroep |
| 9. Interpretieren en beslissen | Op basis van de interpretatie van de analysegegevens kunnen uitspraken gedaan worden over de mate waarin de betrouwbaarheid van de toets en de behaalde scores in overeenstemming zijn met de verwachtingen in de ontwerpfase. | Vakgroep |
| 10 Evalueren | Alle stappen van de toetscyclus worden geëvalueerd en dit levert informatie op die in de volgende stap 1 Ontwerpen wordt gebruikt. | Vakgroep |

Tabel 4 Toetstaacyclus (Draaijer & Joosten-ten Brinke, 2015)

| Stappen | Beschrijving van de stappen | Wie |
|------------------|--|----------------------------------|
| 1. Voorbereiding | Vier basisvragen staan centraal: hoe en op welke wijze worden toetstaken ontwikkeld, welke stappen worden onderscheiden, wie is waarvoor verantwoordelijk. | Vakgroep |
| 2. Uitvoering | De toetstaken worden ontwikkeld. Het 'vierogenprincipe' zorgt ervoor dat vanuit meerdere perspectieven een invalshoek wordt verkregen. | Twee docenten |
| 3. Evaluatie | De toetstaken worden geëvalueerd. Hierbij kan gekeken worden naar gegevens over de moeilijkheid, behaalde scores, spreiding in scores over leerdoelen of cognitieve niveaus. | Individuele docenten en vakgroep |

c) Kwaliteitscriteria: De school is zelf verantwoordelijk voor het vaststellen van de kwaliteitscriteria die op vakniveau worden gehanteerd en voor het verantwoorden van deze keuze. In tabel 5 worden mogelijke kwaliteitscriteria van toetsen en in tabel 6 mogelijke kwaliteitscriteria van toetstaken kort beschreven.

Tabel 5 Kwaliteitscriteria van toetsen (Draaijer & Joosten-ten Brinke, 2015)

| Kwaliteitscriteria | Beschrijving van de kwaliteitscriteria |
|--------------------|--|
| Validiteit | De toets is betekenisvol en bruikbaar en de conclusie die uit de toetsscores worden getrokken zijn gerechtvaardigd. |
| Betrouwbaarheid | Er is sprake van accuratesse en consistentie van standaarden, criteria en besluiten door de tijd heen en tussen beoordelaars. |
| Bruikbaarheid | Toetsen zijn bruikbaar om te hanteren. |
| Objectiviteit | De beoordelaar oefent geen invloed uit op de hoogte van de score en de uiteindelijke beoordeling. |
| Consequenties | Bij de score-interpretatie is rekening gehouden met positieve en negatieve gevolgen die de toetsen op het onderwijs kunnen hebben. |
| Motiveerbaarheid | De toetsinhoud en de resultaten op een toets zijn inhoudelijk beargumenteerbaar en te rechtvaardigen tegenover de leerling. |
| Transparantie | De toetsen en bijbehorende procedures zijn duidelijk en begrijpelijk voor alle betrokken deelnemers. |
| Feedback | De toetsen geven de student persoonlijke feedback over de sterke punten en verbeterpunten. |
| Ondersteuning | De student ontvangt op aanvaardbare termijn antwoord op inhoudelijke en procedurele vragen over toetsen. |
| Formulering | Teksten in de toets zijn zorgvuldig geformuleerd. |
| Realiseerbaarheid | De doelen en criteria van een toets zijn realiseerbaar voor leerlingen op het betreffende onderwijsniveau. |

Tabel 6 Kwaliteitscriteria van toetstaken (van Schilt-Mol & Sluijsmans, 2015)

| Kwaliteitscriteria | Beschrijving van de kwaliteitscriteria |
|---------------------------|--|
| Relevantie | De mate waarin een toetstaak meet wat deze beoogt te meten: leerdoel en cognitief niveau. |
| Objectiviteit | De beoordelaar oefent geen invloed uit op de hoogte van de score en de uiteindelijke beoordeling. |
| Efficiëntie | De efficiëntie van een toetstaak betreft de formulering en de opbouw van een taak en de wijze van afname. |
| Moeilijkheidsniveau | Het moeilijkheidsniveau van een toetstaak moet aanvaardbaar zijn gegeven het verwachte niveau van de leerlingen. |
| Onderscheidend vermogen | Een toetstaak moet onderscheid maken tussen leerlingen met een hoge en lage eindscore. |
| Acceptatie | De toetstaken zijn in lijn met het gegeven onderwijs en kunnen een gevoel van vertrouwen opbouwen, |

d) Borgen: Bij het borgen van kwaliteit van toets(tak)en gaat het over de manier waarop geëvalueerd wordt en de manier waarop de evaluatie wordt gebruikt voor het optimaliseren van de kwaliteit. De PDCA-cyclus staat hierbij centraal.

2 Toetsprogramma

a) Definitie: Een toetsprogramma is een bewuste en beargumenteerde combinatie van toetsen, passend bij de doelen en opbouw van een opleiding.

b) Ontwerpen: Bij het ontwerpen van een toetsprogramma speelt zowel verticale als horizontale samenhang een rol. Daarnaast speelt de kwaliteit van afzonderlijke toetsen een rol. In tabel 7 worden de beide vormen van samenhang tussen toetsen kort beschreven. Binnen het gehele toetsprogramma bepaalt iedere afzonderlijke toets een deel van de totale kwaliteit. Niet elke toets van een jaarlaag hoeft alle leerdoelen van de betreffende jaarlaag te bevatten. Wel moeten alle toetsen van een jaarlaag alle leerdoelen bevatten.

Tabel 7 Samenhang binnen het toetsprogramma (van Schilt-Mol T. , Jakobs, Sluijsmans, & Peeters, 2016-2)

| Samenhang | Beschrijving van de samenhang |
|------------------|---|
| Horizontaal | Afstemming van toetsen per leerjaar. |
| Verticaal | Afstemming van toetsen waardoor er een doorlopende leerlijn ontstaat tussen de leerjaren. |

c) Kwaliteitscriteria: De school is zelf verantwoordelijk voor het vaststellen van de kwaliteitscriteria die schoolbreed worden gehanteerd en voor het verantwoorden van deze keuze. In tabel 8 worden mogelijke kwaliteitscriteria van het toetsprogramma kort beschreven.

Tabel 8 Kwaliteitscriteria van toetsprogramma (van Schilt-Mol T. , Jakobs, Sluijsmans, & Peeters, 2016-2)

| Kwaliteitscriteria | Beschrijving van de kwaliteitscriteria |
|-----------------------------------|--|
| Validiteit | De mate waarin een toetsprogramma meet wat deze beoogt te meten, zodat een betrouwbare beslissing over de student wordt genomen. |
| Betrouwbaarheid | Er is sprake van accuratesse en consistentie van standaarden, criteria en besluiten door de tijd heen en tussen beoordelaars |
| Authenticiteit | De mate waarin het toetsprogramma aansluit bij de eigenheid van de school. |
| Vergelijkbaarheid | De mate waarin toetsen schoolbreed vergelijkbaar zijn. |
| Haalbaarheid | De mate waarin het haalbaar is het toetsprogramma binnen een schooljaar af te ronden. |
| Transparantie | Het toetsprogramma en bijbehorende procedures zijn duidelijk en begrijpelijk voor alle betrokken deelnemers. |
| Geschiktheid voor onderwijsdoelen | De mate waarin toetsen en opdrachten binnen het toetsprogramma geschikt zijn voor de te behalen onderwijsdoelen. |
| Tijd en kosten | De mate waarin toetsen tijd en geld kosten gedurende het schooljaar. |

d) Borgen: Bij het borgen van kwaliteit van het toetsprogramma gaat het over de manier waarop geëvalueerd wordt en de manier waarop de evaluatie wordt gebruikt voor het optimaliseren van de kwaliteit. De PDCA-cyclus staat hierbij centraal.

3 Toetsbeleid

a) Definitie: Toetsbeleid is het geheel aan vastgestelde afspraken, zowel inhoudelijk als procedureel, over toetsen en beoordelen. Het toetsplan betreft het toetsbeleid op schoolniveau. Het toetskader betreft het toetsbeleid op instellingsniveau.

b) Ontwerpen: Bij het ontwerpen van toetsbeleid speelt zowel verticale als horizontale samenhang een rol bij de verschillende beleidsniveaus. Daarnaast speelt het beschrijven van gerichte acties om een bestaande situatie te veranderen in de richting van de gewenste situatie (interventies) een rol. In tabel 9 worden de beide vormen van samenhang kort beschreven en in tabel 10 worden beide vormen van interventie kort beschreven.

Tabel 9 Samenhang binnen het toetsbeleid (van Schilt-Mol T. , Jakobs, Sluijsmans, & Peeters, 2016-2)

| Samenhang | Beschrijving van de samenhang |
|------------------|---|
| Horizontaal | Consistent in beleid binnen een beleidsniveau. |
| Verticaal | Consistent in beleid tussen verschillende beleidsniveaus. |

Tabel 10 Interventies toetsbeleid (Bruijns & Kok, 2015)

| Interventies | Beschrijving van de interventies |
|---------------------|--|
| Procesmatig | Interventie gericht op de organisatie rondom toetsen en beoordelen en heeft tot doel om zeker te stellen dat deze organisatorische aspecten van toetsing bijdragen aan de kwaliteit van toetsing. |
| Inhoudelijk | Interventie gericht op bepaalde kwaliteitsaspecten van toetsen en beoordelen en heeft tot doel het garanderen van de afgesproken basiskwaliteit of bijzondere kwaliteit en/of het initiëren van vernieuwingen. |

c) Kwaliteitscriteria: Een school is zelfverantwoordelijk voor het vaststellen van de kwaliteitscriteria die schoolbreed worden gehanteerd en voor het verantwoorden van deze keuze. In tabel 11 worden mogelijke kwaliteitscriteria van het toetsprogramma kort beschreven.

Tabel 11 Kwaliteitscriteria van toetsbeleid (van Schilt-Mol T. , Jakobs, Sluijmsmans, & Peeters, 2016-2)

| Kwaliteitscriteria | Beschrijving van de kwaliteitscriteria |
|---------------------------|--|
| Transparantie | De procedures zijn duidelijk en begrijpelijk voor alle betrokken deelnemers. |
| Actualiteit | De mate waarin het toetsbeleid aansluit bij actuele beleidsmaatregelen. |
| Aansluiting | De mate waarin de toetsprogramma's aansluiten binnen het toetsbeleid |
| Haalbaarheid | De mate waarin het haalbaar is de toetsprogramma's binnen een schooljaar af te ronden. |

d) Borgen: Bij het borgen van kwaliteit van het toetsbeleid gaat het over de manier waarop geëvalueerd wordt en de manier waarop de evaluatie wordt gebruikt voor het optimaliseren van de kwaliteit. De PDCA-cyclus staat hierbij centraal.

4 Toetsorganisatie

a) Definitie: Toetsorganisatie is de wijze waarop docenten, examencommissie, toetscommissie, management, ondersteunende medewerkers, het werkveld en externe deskundigen doelgericht met elkaar samenwerken om de gewenste toetskwaliteit te realiseren.

b) Ontwerpen: Bij het ontwerpen van de toetsorganisatie speelt het positioneren van de verschillende betrokkenen een rol en de processen die binnen een toetsorganisatie plaats vinden. De toetsorganisatie houdt zich bezig met een drietal hoofdprocessen en een aantal ondersteunende processen. De drie hoofdprocessen zijn: 1) het ontwerpen van het toetsbeleid, 2) het ontwerpen van het toetsprogramma en 3) het ontwerpen van een toets inclusief de toetstaken. Bij ondersteunende processen wordt o.a. bedoeld het maken van toetsroosters, het aanwijzen van surveillanten en het zorgen van een stabiele internetomgeving. Door het procesdenken en proceshandelen zal er een effectievere en efficiëntere toetsorganisatie ontstaan. In tabel 12 worden de rollen van de betrokkenen bij toetsing kort beschreven. In tabel 13 worden de criteria kort beschreven waaraan een goed ingericht proces voldoet.

Tabel 12 Rolbeschrijving betrokkenen binnen een toetsorganisatie (van Deursen & van Zijl, 2015)

| Betrokkenen | Beschrijving van de rol |
|----------------------------|--|
| Docenten | Docenten zijn verantwoordelijk voor het primaire proces, inclusief de toetsing. Bij het uitvoeren van de toetscyclus werken zij samen met collega's. |
| Schoolmanagement | Het schoolmanagement zorgt dat er een gemeenschappelijk toetsbeleid en een samenhangend toetsprogramma is dat sturend is voor de ontwikkeling van toetsen. Binnen de kaders geven zij docenten voldoende professionele ruimte om toetsen te ontwikkelen en beoordelen, zij nemen wel verantwoording af over de wijze waarop deze ruimte is ingevuld. Het management stimuleert toetsontwikkelaars dat zij geëquipeerd zijn voor hun rol. |
| Examencommissie | De examencommissie is verantwoordelijk voor de borging van toetskwaliteit. De commissie moet controleren of er altijd toetskwaliteit wordt geleverd en adviseert het management over te nemen maatregelen. |
| Toetsexperts | Toetsexperts kunnen docenten ondersteunen bij het ontwikkelen van toetsen en het management adviseren over de toetskwaliteit, informatie verschaffen over structurele kwaliteitsproblemen en ondersteunen bij het ontwikkelen en implementeren van toetsbeleid. |
| Ondersteunende medewerkers | Ondersteunende medewerkers zijn betrokken bij een of meerdere stappen in het toetsproces (toetsrooster, surveilleren). |
| Werkveld | Het werkveld valideert de doelstellingen van de opleiding (zijn toetsen en het eindwerk qua inhoud en niveau voldoende om te kunnen vaststellen dat opleidingsdoelen zijn behaald.) |
| Externe deskundigen | Externe deskundigen nemen als lid deel aan de examencommissie. |
| Andere scholen | Samen met andere scholen wordt kennis en ervaringen uitgewisseld. |

Tabel 13 Criteria waaraan een goed ingericht proces voldoet (van Deursen & van Zijl, 2015)

| Criteria | Toelichting op de criteria |
|---|---|
| Het proces is gericht op het behalen van doelen. | Bij het ontwerp van elk proces dient helder te zijn welk resultaat moet worden opgeleverd en welke middelen nodig zijn om dat te bereiken. |
| Het proces past binnen het geheel aan activiteiten | Een proces staat niet op zichzelf. Er is sprake van vele in elkaar grijpende cycli op strategisch, tactisch en operationeel niveau. Afstemming van processen is daarmee cruciaal. |
| De (vooraf) gestelde kwaliteitsnormen kunnen te allen tijde worden behaald. | Het proces is zo ingericht dat er geleverd kan worden conform gestelde normen. Het proces is zo ingericht dat resultaten worden geleverd binnen de gestelde tijd. Het proces is ingericht conform gelden eisen vanuit relevante wet- en regelgeving. Alles activiteiten in het proces zijn van toegevoegde waarde. |
| De risico's zijn afdoende afgedekt. | Voorafgaand aan een proces moet worden nagedacht over mogelijke risico's en maatregelen om deze te beheersen. |

c) Kwaliteitscriteria: Een school is zelfverantwoordelijk voor het vaststellen van de kwaliteitscriteria die schoolbreed worden gehanteerd en voor het verantwoorden van deze keuze. In tabel 14 worden mogelijke kwaliteitscriteria van de toetsorganisatie kort beschreven.

Tabel 14 Kwaliteitscriteria van de toetsorganisatie (van Schilt-Mol T. , Jakobs, Sluijsmans, & Peeters, 2016-2)

| Kwaliteitscriteria | Beschrijving van de kwaliteitscriteria |
|---------------------------|---|
| Doelgerichtheid | De mate waarin het resultaat moet worden opgeleverd en welke middelen nodig zijn om dat te bereiken. |
| Afstemming | De mate waarin betrokken zich bewust zijn van hun rol en van de wederzijdse afhankelijkheid ten opzichte van anderen en daarnaar handelt. |
| Procesnormen | De mate waarin de toetsorganisatie volledig en juist, tijdig, rechtmatig en efficiënt werkt. |
| Afdekken van risico's | De mate waarin nagedacht is over mogelijke risico's en maatregelen om deze te beheersen. |

d) Borgen: Bij het borgen van kwaliteit van het toetsbeleid gaat het over de manier waarop geëvalueerd wordt en de manier waarop de evaluatie wordt gebruikt voor het optimaliseren van de kwaliteit. De PDCA-cyclus staat hierbij centraal.

5 Toetsbekwaamheid

a) Definitie: Toetsbekwaamheid is de deskundigheid die bij opleidingen aanwezig moet zijn om te zorgen voor kwaliteit van toetsing op alle toetsentiteiten.

b) Ontwerpen: Bij het ontwerpen van toetsbekwaamheid spelen verschillende aspecten een rol. Dit zijn bekwaamheden voor verschillende functies van toetsen, voor verschillende toetsvormen, vakbekwaamheid en samenwerking vanuit rolspecifieke taken, verantwoordelijkheden en bevoegdheden. In tabel 15 worden de bekwaamheden kort beschreven.

Tabel 15 Toetsbekwaamheden (van Berkel, Sluijsmans, & Joosten-ten Brinke, 2015)

| Bekwaamheden | Beschrijving van de bekwaamheden |
|--|--|
| verschillende functies van toetsen | Vaardigheden voor het ontwerpen van beoordelingsmodellen die bruikbare informatie opleveren voor het verdere ontwikkelproces van leerlingen, het geven van effectieve feedback op het werk van leerlingen en het communiceren met leerlingen over hun leerdoelen en de wijze waarop deze behaald kunnen worden. |
| verschillende toetsvormen | Vaardigheden die specifiek horen bij bv praktijkopdrachten en stages. |
| vakbekwaamheid | Vaardigheden die nodig zijn om een oordeel te kunnen geven, om te bepalen welke criteria van belang zijn voor de onderbouwing van het oordeel. Vaardigheden die gaan over het structureren van onderwijsinhoud voor leerlingen, over begripsvorming van leerlingen bij het leren van leerstof en over onderwijsstrategieën die ingezet kunnen worden bij specifieke leersituaties. |
| samenwerking vanuit rolspecifieke taken, verantwoordelijkheden en bevoegdheden | De wijze waarop docenten werken aan professionalisering door elkaar feedback te geven over toetsen en de manier waarop leerlingen feedback krijgen over de wijze waarop leerdoelen behaald kunnen worden. |

c) Kwaliteitscriteria: Een school is zelfverantwoordelijk voor het vaststellen van de kwaliteitscriteria die schoolbreed worden gehanteerd en voor het verantwoorden van deze keuze. In tabel 16 worden mogelijke kwaliteitscriteria van toetsbekwaamheid kort beschreven.

Tabel 16 Kwaliteitscriteria van toetsbekwaamheid (van Schilt-Mol T. , Jakobs, Sluijsmans, & Peeters, 2016-2)

| Kwaliteitscriteria | Beschrijving van de kwaliteitscriteria |
|--------------------|---|
| Transparantie | De mate waarin het duidelijk is welke bekwaamheden de verschillen betrokkenen moeten hebben en hierop afstemming van professionalisering. |
| Actualiteit | De mate waarin het toetsbeleid aansluit bij actuele beleidsmaatregelen. |
| Ondersteuning | De mate waarin het duidelijk is welke ondersteuning de verschillende betrokkenen nodig hebben. |
| Facilitering | De mate waarin de professionalisering in kosten en tijd wordt ondersteund. |
| Haalbaarheid | De mate waarin het haalbaar is de toetsbekwaamheden te behalen en behouden. |

d) Borgen: Bij het borgen van kwaliteit van het toetsbeleid gaat het over de manier waarop geëvalueerd wordt en de manier waarop de evaluatie wordt gebruikt voor het optimaliseren van de kwaliteit. De PDCA-cyclus staat hierbij centraal.

De vijf ontwikkelingsfasen zijn per element voor iedere toetsentiteit samengevat in bijlage 1 (van Schilt-Mol T. , Jakobs, Sluijsmans, & Peeters, 2016-2).

4 ONDERZOEKSMETHODE

Hiervoor heb ik beschreven waar ik naar ga kijken bij de uitvoering van de methodiek De Toetsing Getoetst (hoofdstuk 4). In dit hoofdstuk beschrijf ik eerst de werkwijze van de methodiek De Toetsing Getoetst. Hierop volgt de beschrijving van het onderzoeksinstrument vragenlijst zoals ik dit heb gebruikt.

Werkwijze de methodiek De toetsing Getoetst.

In theorie wordt de methodiek *De Toetsing Getoetst* aan de hand van het werkboek *De Toetsing Getoetst* door een kernteam van de school doorlopen. Het werkboek biedt informatie die nodig is om tot een goede positie- en ambitiebepaling te komen door zelfevaluatie. Het geeft ruimte om alle activiteiten die ondernomen moeten worden om de gewenste kwaliteit van toetsing te bereiken zo systematisch mogelijk en beargumenteerd te beschrijven. Het kernteam bestaat uit minimaal 5 personen, waarbij het belangrijk is dat er per toetsentiteit minimaal 1 iemand deelneemt die vanuit de school zicht heeft op de activiteiten die plaats vinden binnen de toetsentiteit. Verder is het belangrijk dat alle rollen van de toetsorganisatie zijn vertegenwoordigd en dat mogelijke bewijsstukken zijn verzameld om de huidige stand van zaken te onderbouwen. Het kernteam doorloopt het werkboek waarbij per toetsentiteit de positie, ambitie en doelen worden vastgesteld volgens een vaste werkwijze. Het kernteam bepaalt gezamenlijk aan de hand van bewijsstukken de huidige en gewenste stand van zaken, waarna de te bereiken doelen worden besproken en geprioriteerd. Hierna vindt een procesbeschrijving plaats van de te bereiken doelen.

In de praktijk blijkt deze werkwijze voor het Van Haestrechtcollege nog niet mogelijk te zijn. In overleg met Vanja Goossen komt naar voren dat er weinig tot geen bewijsstukken aanwezig zijn. Vandaar dat de werkwijze voor dit praktijkonderzoek aangepast werd en deze aanpassingen hieronder besproken zullen worden.

Onderzoeksinstrument: vragenlijst

Vragenlijst.

De vragenlijst had als doel door middel van zelfevaluatie te bepalen wat de huidige positie en ambitie ten aanzien van de gewenste kwaliteit van toetsing binnen het Van Haestrechtcollege is en werd afgenomen met behulp van Qualtrics. De vragenlijst was opgebouwd uit vijf onderdelen die overeenkomen met de vijf entiteiten van toetsing. Per toetsentiteit werden stellingen gebruikt die verdeeld waren over de drie elementen van de gestandaardiseerde set van elementen. Per element waren de vijf fasen van ontwikkeling in de weg naar duurzaam werken aan toetsing vertegenwoordigd. De stellingen werden willekeurig gerangschikt om automatisme door de respondenten bij het aanvinken van de stellingen te voorkomen. Bij de stellingen gaven respondenten aan op welke manier zij op dit moment (schooljaar 2017-2018) met toetsing omgaan en hoe ze in het schooljaar 2019 - 2020 de kwaliteit van toetsing verbeterd willen hebben. De gebruikte vragenlijst is bijgevoegd als bijlage 3.

Respondenten.

Alle 32 personeelsleden van het Van Haestrechtcollege kregen een uitnodiging om deel te nemen aan de vragenlijst. De medewerkster van de huishoudelijke dienst heeft niet deelgenomen aangezien zij op geen enkele wijze bij toetsing is betrokken. Ikzelf nam ook geen deel aan de vragenlijst om de resultaten zo min mogelijk te beïnvloeden. Hieruit bleek dat 30 medewerkers effectief de kans hadden om deel te nemen. De verdeling man:vrouw is 15:15. Het betreft 24 docenten, 1 stagiaire, 4 medewerkers ondersteuning onderwijzend personeel en 1 directeur. De medewerkers van de administratie hebben enkel de onderdelen van de vragenlijst ingevuld die voor hen van belang zijn. Dit zijn de onderdelen toetsorganisatie en toetsbekwaamheid. Er is gekozen om alle personeelsleden te benaderen voor de vragenlijst. Dit heeft te maken met het feit dat veel onderdelen van toetsing op dit moment nog onbewust gebeuren en er nog geen bewijsstukken te onderzoeken zijn. Met deze vragenlijst hoopte ik een mate van bewustzijn qua toetsing te bevorderen. De vragenlijst is anoniem en zonder herleidende vragen afgenomen. Het schoolteam is niet groot en ik vond het erg belangrijk om antwoorden niet te kunnen herleiden tot personen. De collega's moesten zich vrij kunnen uitspreken om tot een zo eerlijk mogelijke positiebepaling te kunnen komen. De vragenlijst is door 23 personen (gedeeltelijk) ingevuld.

Procedure

Alle personeelsleden van het Van Haestrechtcollege hebben een mail ontvangen met daarin een link naar de vragenlijst. Na een week is er nog een reminder per mail uit gegaan. Verder heb ik mensen persoonlijk gevraagd of ze de vragenlijst al hadden ingevuld. De eerste uitnodiging is door Noortje Trimbach in een gezamenlijke uitnodiging voor onze beide onderzoeken uitgegaan. We hebben ervoor gekozen om de uitnodiging door Noortje Trimbach te versturen, aangezien collega's al veel mails van mij ontvangen in het kader van mijn taak als examensecretaris. Ter controle is de vragenlijst voor de werkbijeenkomst aan twee respondenten voorgelegd.

Data-analyse

De resultaten van de vragenlijst zijn per element per toetsentiteit verwerkt. Er is voortdurend onderscheid gemaakt tussen huidige positie en gewenste positie. De data werd gebruikt om de huidige en toekomstige ontwikkelfase in de weg naar duurzaam werken aan toetsing vast te stellen. Het aantal respondenten per vraag wisselt erg. Dit heeft tot gevolg dat ik spreek over vraagrespondenten als het specifiek over een vraag gaat en over respondenten als het over de gehele groep respondenten gaat.

5 RESULTATEN

In dit hoofdstuk beschrijf ik de keuzes zoals de medewerkers van het van Haestrechtcollege deze hebben gemaakt in het gebruikte onderzoeksinstrument. De resultaten zijn per afzonderlijke toetsentiteit beschreven. Per toetsentiteit is er ingezoomd op de drie afzonderlijke kenmerken van de gestandaardiseerde set van elementen en de bijbehorende fase van ontwikkeling. Er is onderscheid gemaakt tussen de huidige positie en de ambitie die het van Haestrechtcollege heeft ten aanzien van de gewenste kwaliteit van toetsing.

1 Toets(tak)en

a) Ontwerpen

Huidige positie

Toets(tak)en worden in gelijke mate zowel vlak voor de toetsafname als voorafgaand aan het te toetsen hoofdstuk ontwikkeld. In 44,4% van de keuzes ontwikkelen vraagrespondenten de toets(tak)en alleen. In 27,8 % gebeurt het samen met een collega. De toetscyclus wordt in de helft van de gevallen niet (volledig) doorlopen. Twee vraagrespondenten (10%) geven aan de toetscyclus volledig te doorlopen.

Bij de drie stellingen zijn in totaal 56 keuzes aangegeven. Van de gemaakte keuzes behoort de grootste groep (48,2%) bij de activiteiten-georiënteerde fase. Hierbij moet ik wel de kanttekening maken dat er bij Q1 enkel een keuzemogelijkheid was tussen activiteiten-georiënteerde fase of systeem-georiënteerde fase. De kenmerken die gelden voor activiteiten-georiënteerd gelden ook voor proces-georiënteerd. Daarmee rekening houdend zou 39,2% van de keuzes behoren bij de proces-georiënteerde fase.

Ambitie

Ruim de meerderheid van de vraagrespondenten (61,9%) geeft aan de toets(tak)en voorafgaand aan het te toetsen hoofdstuk ontwikkeld te willen hebben. Drie vraagrespondenten (15%) geven aan dit individueel te willen ontwikkelen. De meerderheid van de vraagrespondenten (60%) geeft aan de toets(tak)en samen binnen de vakgroep te willen ontwikkelen. De toetscyclus wordt in de toekomst door alle vraagrespondenten (gedeeltelijk) doorlopen.

Bij de drie stellingen zijn in totaal 60 keuzes aangegeven. Van de keuzes hoort 48,3% bij de systeem-georiënteerde fase. Rekening houdend met hierboven beschreven keuzemogelijkheden zou 38,3% van de keuzes behoren bij de proces-georiënteerde fase.

b) Kwaliteitscriteria

Huidige positie

De vraagrespondenten geven een zeer afwisselend antwoord op de vraag voor wie de gebruikgemaakte kwaliteitscriteria gelden. Het varieert van eigen kwaliteitscriteria van de individuele docent tot aan kwaliteitscriteria die gelden voor de gehele vakgroep, het werkveld en/of externe deskundigen. De grootste groep, 35,5% van de vraagrespondenten,

geeft aan dat de kwaliteitscriteria gelden voor een gedeelte van de vakgroep. De meerderheid van de vraagrespondenten (52,6%) baseert de keuze voor kwaliteitscriteria op (eigen) ervaringen.

Bij de twee stellingen zijn in totaal 36 keuzes aangegeven. Van de gemaakte keuzes behoort de grootste groep (44,4%) tot de proces-georiënteerde fase. De activiteiten-georiënteerde fase krijgt 33,3% van de keuzes.

Ambitie

Meer dan de helft van de vraagrespondenten (60%) geeft aan dat de kwaliteitscriteria voor de gehele vakgroep moeten gaan gelden. Verder vindt 35% van de vraagrespondenten dat de afgesproken kwaliteitscriteria ook gelden voor het werkveld, externe deskundigen en/of vakgroepen van andere scholen. Het merendeel (72,2%) van de vraagrespondenten vindt het belangrijk dat de keuze voor kwaliteitscriteria onderbouwd zijn in de literatuur.

Bij de twee stellingen zijn in totaal 41 keuzes aangegeven. De meeste keuzes (61%) horen bij de systeem-georiënteerde fase.

c) Borgen

Huidige positie

In 60% van de resultaten geven de vraagrespondenten aan dat er in incidentele gevallen spraken is van evaluatie van toet(tak)en. Negen vraagrespondenten (47,4%) geven aan dat op basis van evaluatie van toets(tak)en er incidenteel aanpassingen aan de toets(tak)en worden gemaakt.

Bij de twee stellingen zijn in totaal 39 keuzes gemaakt. Van de aangegeven keuzes hoort 48,7% tot de proces-georiënteerde fase.

Ambitie

Een ruime meerderheid van de vraagrespondenten (71,4%) vindt het belangrijk dat in de toekomst evaluatie van toets(tak)en structureel en systematisch plaats vindt als onderdeel van de toetscyclus. De helft van de respondenten vindt het belangrijk dat op basis van de evaluatie van toets(tak)en het resultaat wordt besproken met alle docenten binnen de vakgroep en dat aanpassingen worden doorgevoerd.

Bij de twee stellingen zijn in totaal 38 keuzes aangegeven. De meeste keuzes (65,9%) horen bij de systeem-georiënteerde fase.

2 Toetsprogramma

a) Ontwerpen

Huidige positie

Slechts 26,1% van de 23 respondenten hebben Q7 beantwoord. Bij 50% van deze vraagrespondenten beschikt de school over een overzicht van alle toetsen per vak en per jaarlaag waarbij er sprake is van afstemming tussen de toetsen per jaarlaag. In 58,8% van de gevallen wordt het toetsprogramma ontwikkeld door de individuele docent. Maar geeft 29,4% van de vraagrespondenten aan dat het toetsprogramma minimaal door de gehele vakgroep is

ontwikkeld. In een drietal gevallen is het toetsprogramma ontwikkeld in samenwerking met het werkveld, externe deskundigen en/of vakgroepen van andere scholen. Bij de helft van het aantal ontwikkelde toetsprogramma's is er geen sprake van samenhang tussen de toetsen.

Bij de drie stellingen zijn in totaal 39 keuzes gemaakt. De meeste keuzes (51,3%) horen bij de activiteiten-georiënteerde fase.

Ambitie

Van de 23 respondenten vinden 47,8% het belangrijk dat de school in de toekomst over toetsprogramma's beschikt. Waarbij is aangegeven dat 78,9% van de vraagrespondenten het belangrijk vindt dat het toetsprogramma minimaal door de gehele vakgroep is ontwikkeld. Hierbij zal in meer of mindere mate afstemming hebben plaatsgevonden over de uitvoerbaarheid van alle af te nemen toetsen.

Bij de drie stellingen zijn in totaal 49 keuzes aangegeven. Van de gemaakte keuzes hoort 57,1% tot de systeem-georiënteerde fase.

b) Kwaliteitscriteria

Huidige positie

De vraagrespondenten geven een zeer divers antwoord op de vraag voor wie de gebruikgemaakte kwaliteitscriteria gelden. Het varieert van eigen kwaliteitscriteria van de individuele docent tot aan kwaliteitscriteria die gelden voor de gehele vakgroep, het werkveld en/of externe deskundigen. De grootste groep, 40% van de vraagrespondenten geeft aan dat de gebruikte kwaliteitscriteria gelden voor een gedeelte van de vakgroep. De meerderheid van de vraagrespondenten (66,7%) baseert de keuze voor kwaliteitscriteria op (eigen) ervaringen.

Bij de twee stellingen zijn in totaal 30 keuzes aangegeven. Van de gemaakte keuzes behoort de grootste groep (53,3%) bij de activiteiten-georiënteerde fase.

Ambitie

Alle vraagrespondenten (100%) geven aan dat de kwaliteitscriteria voor minimaal de gehele vakgroep moeten gaan gelden. Een krappe meerderheid (55,6%) van de vraagrespondenten vindt het belangrijk dat de keuze voor kwaliteitscriteria zijn onderbouwd in de literatuur.

Bij de twee stellingen zijn in totaal 36 keuzes aangegeven. Van de gemaakte keuzes behoort de grootste groep (55,6%) tot de systeem-georiënteerde fase. Hierbij moet ik wel de kanttekening maken dat bij Q12 er enkel een keuzemogelijkheid was tussen activiteiten-georiënteerd, proces-georiënteerd of systeem-georiënteerd. De kenmerken die gelden voor systeem-georiënteerd gelden ook voor keten-georiënteerd en maatschappij-georiënteerd. Daarmee rekening houdend zou 41,7% van de aangegeven keuzes horen bij de keten-georiënteerde fase.

c) Borgen

Huidige positie

In bijna alle gevallen (87,0%) geven respondenten aan dat er op enige wijze sprake is van evaluatie van het toetsprogramma. In 55% van de resultaten geven de vraagrespondenten aan dat er in incidentele gevallen sprake is van evaluatie van toet(tak)en. Acht

vraagrespondenten (53,3%) geven aan dat op basis van evaluatie van toets(tak)en er incidenteel aanpassingen worden gemaakt. Opvallend is dat de wijze waarop het toetsprogramma wordt geëvalueerd erg divers is. Bij 20% vraagrespondenten is er sprake van dat het toetsprogramma wordt geëvalueerd door de gehele vakgroep in samenwerking met het werkveld, externe deskundigen en/of vakgroepen van ander scholen.

Bij de twee stellingen zijn in totaal 35 keuzes aangegeven. Van de gemaakte keuzes behoort de grootste groep (42,9%) bij de activiteiten-georiënteerde fase, maar 40% van de keuzes behoort bij de activiteiten-georiënteerde fase.

Ambitie

Driekwart van de vraagrespondenten (75%) vindt het belangrijk dat in de toekomst evaluatie van toets(tak)en structureel en systematisch plaats vindt als onderdeel van de toetscyclus. Een krappe meerderheid van de vraagrespondenten (52,6%) vindt het belangrijk dat op basis van de evaluatie van toets(tak)en het resultaat wordt besproken met alle docenten binnen de vakgroep en dat aanpassingen worden doorgevoerd.

Bij de twee stellingen zijn in totaal 39 keuzes aangegeven. Van de gemaakte keuzes behoort de grootste groep (64,1%) bij de systeem-georiënteerde fase.

3 Toetsbeleid

a) Ontwerpen

Huidige positie

Het toetsbeleid wordt volgens 56,5% van de vraagrespondenten ontwikkeld door een individuele medewerker van school. Drie medewerkers geven aan dat het toetsbeleid ontwikkeld is in minimaal overleg met alle medewerkers van de school en dat er in bepaalde gevallen overleg is geweest met het werkveld, externe deskundigen en/of andere scholen. Van de vraagrespondenten geeft 58,3% aan dat deze actiepunten zijn vastgesteld na incidentele analyses. De praktische consequenties van de actiepunten voor het toetsbeleid zijn volgens alle vraagrespondenten doordacht. Waarbij 54,5% van de vraagrespondenten aangeeft dat er geen bewijs is dat de actiepunten noodzakelijk zijn.

Bij de drie stellingen zijn in totaal 36 keuzes aangegeven. Zowel de activiteiten-georiënteerde fase als de proces-georiënteerde fase hebben 41,2% van de keuzes. Hierbij valt de duidelijke voorkeur bij Q15 en Q17 voor de activiteiten-georiënteerde fase op en bij Q16 de duidelijke voorkeur voor de proces-georiënteerde fase.

Ambitie

Ruim driekwart van de vraagrespondenten geeft aan het belangrijk te vinden dat in de toekomst het toetsbeleid door meerdere medewerkers van school wordt ontwikkeld. Hierbij is het van groot belang dat het toetsbeleid actiepunten bevat waarvan de praktische consequenties zijn doordacht op basis van structurele analyses. Er moet minimaal gedeeltelijk bewijs zijn dat de actiepunten noodzakelijk zijn.

Bij de drie stellingen zijn in totaal 48 keuzes aangegeven. Zowel de activiteiten-georiënteerde fase als de proces-georiënteerde fase hebben 41,2% van de keuzes. De grootste groep van

47,9% van de keuzes past bij de systeem-georiënteerde fase. Hierbij wil ik de opmerking maken dat dit te maken heeft met het grote aantal gemaakte keuzes bij Q16 voor deze fase. Van de gemaakte keuzes hoort 37,5% tot de proces-georiënteerde fase. Hier is het opvallend te noemen dat dit vooral komt door de gemaakte keuzes bij Q15 en Q17.

b) Kwaliteitscriteria

Huidige positie

De vraagrespondenten geven een zeer divers antwoord op de vraag welke kwaliteitscriteria bij het ontwikkelen van het toetsbeleid worden gebruikt. Van de vraagrespondenten geeft 58,3% aan dat de gebruikte kwaliteitscriteria bij het ontwikkelen van het toetsbeleid door minimaal 2 schoolmedewerkers zijn gebruikt. De meerderheid van de vraagrespondenten (57,1%) geeft aan dat de keuze voor kwaliteitscriteria voor het toetsbeleid gebaseerd zijn op ervaringen van schoolmedewerkers.

Bij de twee stellingen zijn in totaal 26 keuzes aangegeven. Van de gemaakte keuzes behoort 57,7% bij de proces-georiënteerde fase.

Ambitie

Alle vraagrespondenten (100%) geven aan dat bij het ontwikkelen van het toetsbeleid er geen gebruik meer wordt gemaakt van eigen kwaliteitscriteria door de individuele schoolmedewerker die belast is met deze taak. Een meerderheid van 70,6% van de vraagrespondenten geeft aan het belangrijk te vinden dat de gebruikte kwaliteitscriteria bij het ontwikkelen van het toetsbeleid gelden voor alle medewerkers van de school, maar daarnaast ook voor het werkveld, externe deskundigen en/of andere scholen. Een ruime meerderheid van 58,8% van de respondenten vindt het belangrijk dat de keuze voor kwaliteitscriteria onderbouwd zijn in de literatuur.

Bij de twee stellingen zijn in totaal 34 keuzes aangegeven. Van de gemaakte keuzes behoort de grootste groep (44,1%) bij de systeem-georiënteerde fase. Hierbij moet ik wel de kanttekening maken dat bij Q19 er enkel een keuzemogelijkheid was tussen activiteiten-georiënteerd, proces-georiënteerd of systeem-georiënteerd. De kenmerken die gelden voor systeem-georiënteerd gelden ook voor keten-georiënteerd en maatschappij-georiënteerd. Daarmee rekening houdend zou 41,2% van de keuzes behoren bij de maatschappij-georiënteerde fase en 38,2% van de keuzes behoren bij de keten-georiënteerde fase.

c) Borgen

Huidige positie

In 50% van de resultaten geven de vraagrespondenten aan dat er in incidentele gevallen sprake is van evaluatie van het toetsbeleid. De grootste groep van 46,2% geeft aan dat op basis van evaluatie van het toetsbeleid er incidenteel sprake is van aanpassingen.

Bij de twee stellingen zijn in totaal 37 keuzes aangegeven. Van de gemaakte keuzes behoort de grootste groep (32,4%) bij de proces-georiënteerde fase en 27% bij de activiteiten-georiënteerde fase.

Ambitie

Driekwart van de vraagrespondenten vindt het belangrijk dat in de toekomst evaluatie van het toetsbeleid structureel en systematisch plaats gaat vinden als onderdeel van de

toetscyclus. De grootste groep van 7 vraagrespondenten (41,2%) vindt het belangrijk dat in de toekomst op basis van de evaluatie van het toetsbeleid het resultaat wordt besproken met alle betrokken medewerkers binnen de school en dat aanpassingen worden doorgevoerd.

Bij de twee stellingen zijn in totaal 35 keuzes aangegeven. Van de gemaakte keuzes behoort 60% bij de systeem-georiënteerde fase.

4 Toetsorganisatie

a) Ontwerpen

Huidige positie

Bijna driekwart van alle vraagrespondenten geeft aan dat individuele schoolmedewerkers op ad hoc basis toetsactiviteiten uitvoeren. Dit sluit aan op het feit dat 60% van de vraagrespondenten aangeeft dat de wijze waarop het toetsplan, toetsprogramma en toets(tak)en op elkaar aansluiten wordt overgelaten aan de individuele schoolmedewerkers.

Bij de twee stellingen zijn in totaal 30 keuzes aangegeven. Van de gemaakte keuzes behoort 66,7% bij de activiteiten-georiënteerde fase.

Ambitie

Van de vraagrespondenten geeft 88,8% aan het in de toekomst belangrijk te vinden dat rollen, taken en verantwoordelijkheden van alle betrokken schoolmedewerkers zijn vastgelegd. Verder is het belangrijk dat de manier waarop het toetsplan, het toetsprogramma en toets(tak)en op elkaar aansluiten op structurele en systematische wijze in kaart is gebracht.

Bij de twee stellingen zijn in totaal 35 keuzes aangegeven. Van de gemaakte keuzes behoort 60% bij de systeem-georiënteerde fase. Hierbij moet ik wel de kanttekening maken dat bij Q22 er enkel een keuzemogelijkheid was tussen activiteiten-georiënteerd, proces-georiënteerd of systeem-georiënteerd. De kenmerken die gelden voor systeem-georiënteerd gelden ook voor keten-georiënteerd en maatschappij-georiënteerd. Daarmee rekening houdend zou 42,9% van de gemaakte keuzes horen tot de maatschappij-georiënteerde fase.

b) Kwaliteitscriteria

Huidige positie

Volgens 60% van de vraagrespondenten wordt door de individuele schoolmedewerker die belast is met de ontwikkeling van de toetsorganisatie gebruik gemaakt van eigen kwaliteitscriteria. De keuze van de gebruikte kwaliteitscriteria voor de toetsorganisatie is volgens bijna driekwart van de vraagrespondenten gebaseerd op ervaringen van docenten.

Bij de twee stellingen zijn in totaal 29 keuzes aangegeven. De meeste keuzes (48,3%) zijn gemaakt voor de proces-georiënteerde fase. De activiteiten-georiënteerde fase kreeg 37,9% van de keuzes. Hierbij valt duidelijke de voorkeur bij Q24 voor de activiteiten-georiënteerde fase op en bij Q25 voor de proces-georiënteerde fase.

Ambitie

Op de vraag welke kwaliteitscriteria in de toekomst worden gebruikt voor de ontwikkeling van de toetsorganisatie wordt heel divers antwoord gegeven. Het varieert tussen eigen kwaliteitscriteria van de individuele schoolmedewerker tot kwaliteitscriteria die gelden voor alle betrokken schoolmedewerkers, het werkveld, externe deskundigen en/of andere scholen. De grootste groep van 44,4% geeft aan het belangrijk te vinden dat de kwaliteitscriteria die gebruikt worden voor de ontwikkeling van de toetsorganisatie gelden voor alle betrokken schoolmedewerkers. De meerderheid van de vraagrespondenten vindt het belangrijk dat de keuze voor kwaliteitscriteria zijn onderbouwd in de literatuur.

Bij de twee stellingen zijn in totaal 34 keuzes aangegeven. De meeste keuzes (55,9%) zijn gemaakt voor de systeem-georiënteerde fase.

c) Borgen

Huidige positie

In 61,5% van de resultaten geven de vraagrespondenten aan dat er op incidentele wijze sprake is van evaluatie van de toetsorganisatie. De grootste groep van 81,8% geeft aan dat op basis van evaluatie van de toetsorganisatie er sprake is van incidentele aanpassingen of dat het resultaat van de evaluatie met minimaal 1 betrokken schoolmedewerker wordt besproken.

Bij de twee stellingen zijn in totaal 24 keuzes aangegeven. Van de gemaakte keuzes behoort 54,2% tot de proces-georiënteerde fase.

Ambitie

Meer dan tachtig procent van de vraagrespondenten vindt het belangrijk dat in de toekomst de evaluatie van de toetsorganisatie structureel en systematisch plaats gaat vinden als onderdeel van de toetscyclus. De grootste groep van 38,8% vindt het belangrijk dat in de toekomst op basis van de evaluatie van de toetsorganisatie het resultaat wordt besproken met alle betrokken medewerkers binnen de school en dat aanpassingen worden doorgevoerd.

Bij de twee stellingen zijn in totaal 36 keuzes aangegeven. Van de gemaakte keuzes hoort 61,1% bij de systeem-georiënteerde fase.

5 Toetsbekwaamheid

a) Ontwerpen

Huidige positie

Een ruime groep van 84,6% van de vraagrespondenten geeft aan dat schoolmedewerkers toetsactiviteiten uitvoeren zonder dat de vereiste toetsbekwaamheid hiervoor is vastgelegd binnen de toetsorganisatie. Afspraken over professionalisering van de toetsbekwaamheid worden volgens 61,5% van de vraagrespondenten op ad hoc basis gemaakt op initiatief van de individuele betrokken schoolmedewerker.

Bij de twee stellingen zijn in totaal 26 keuzes aangegeven. Van de gemaakte keuzes behoort 73,1% bij de activiteiten-georiënteerde fase.

Ambitie

In de toekomst geven alle vraagrespondenten aan het belangrijk te vinden dat de vereiste toetsbekwaamheid voor alle toetsprocessen voor alle betrokken schoolmedewerkers in kaart zijn gebracht. Volgens 84,6% van de vraagrespondenten zou de toetsbekwaamheid ook vastgelegd moeten zijn en zou deze moeten aansluiten bij specifieke rollen, taken en verantwoordelijkheden. Ten aanzien van afspraken over professionalisering van de toetsbekwaamheid geeft 94,1% van de vraagrespondenten aan dat er door leidinggevende met de betrokken schoolmedewerker afspraken gemaakt moeten worden voor de middellange termijn.

Bij de twee stellingen zijn in totaal 30 keuzes aangegeven. Systeem-georiënteerd kreeg 33,3% van de keuzes, maatschappij-georiënteerd 30% en keten-georiënteerd 26,7%. Hierbij valt op dat bij de systeem-georiënteerde fase en bij de keten-georiënteerde fase de keuzes bij Q28 en Q29 gelijkmatig zijn verdeeld. Bij de maatschappij-georiënteerde fase is de keuze ongelijkmatig verdeelde. De hoge totale score is toe te schrijven aan de gemaakte keuze bij Q29.

b) Kwaliteitscriteria

Huidige positie

De vraagrespondenten geven aan dat in 46,2% van de gevallen eigen kwaliteitscriteria van een individuele schoolmedewerker worden gebruikt en in 46,2% van de gevallen kwaliteitscriteria worden gebruikt die voor minstens twee betrokken schoolmedewerkers gelden. Volgens 38,5% van de vraagrespondenten is er geen sprake van onderbouwing voor de keuze voor kwaliteitscriteria en in 46,2% zou de keuze gebaseerd zijn op ervaringen van docenten.

Bij de twee stellingen zijn in totaal 26 keuzes aangegeven. De proces-georiënteerde fase kreeg 20% van de keuzes. De activiteiten-georganiseerde fase kreeg 36,7% van de gemaakte keuzes.

Ambitie

De grootste groep van 83,3% van de vraagrespondenten geeft aan dat bij het ontwikkelen van de toetsbekwaamheid gebruik gemaakt gaat worden van kwaliteitscriteria die voor alle betrokkenschoolmedewerkers moeten gelden. Deze kwaliteitscriteria zou volgens 62,5% van de vraagrespondenten onderbouwd moeten zijn in de literatuur.

Bij de twee stellingen zijn in totaal 34 keuzes aangegeven. De systeem-georiënteerde fase kreeg 52,9% van de keuzes.

c) Borgen

Huidige positie

Momenteel geeft 71,4% van de vraagrespondenten aan dat er op incidentele wijze sprake is van evaluatie van de toetsbekwaamheid. De grootste groep van 46,2% van de vraagrespondenten geeft aan dat er sprake is van incidentele aanpassingen op het toetsbeleid.

Bij de twee stellingen zijn in totaal 27 keuzes aangegeven. Van de gemaakte keuzes behoort 51,9% bij de proces-georiënteerde fase.

Ambitie

Bijna 90% van de vraagrespondenten geeft aan dat er in de toekomst op structurele en systematische wijze evaluatie van de toetsbekwaamheid moet plaats vinden als onderdeel van de kwaliteitscyclus van toetsing. De meerderheid (68,8%) van de vraagrespondenten geeft aan dat het resultaat van de evaluatie van de toetsbekwaamheid besproken moet worden met alle betrokken schoolmedewerkers en aanpassingen doorgevoerd moeten worden.

Bij de twee stellingen zijn in totaal 34 keuzes aangegeven. Van de gemaakte keuzes behoort 61,8% bij de systeem-georiënteerde fase. Hierbij moet ik wel de kanttekening maken dat bij Q32 er enkel een keuzemogelijkheid was tussen activiteiten-georiënteerd, proces-georiënteerd of systeem-georiënteerd. De kenmerken die gelden voor systeem-georiënteerd gelden ook voor keten-georiënteerd en maatschappij-georiënteerd. Daarmee rekening houdend zou 58,9% van de keuzes behoren tot de maatschappij-georiënteerde fase.

6 CONCLUSIE

Aan het begin van het onderzoek is de onderzoeksvraag gesteld: welke ambitie heeft het Van Haestrechtcollege ten aanzien van kwaliteit van toetsing? Met behulp van de analyse zijn de gegevens van het literatuuronderzoek en vragenlijst gecombineerd om de onderzoeksvraag te beantwoorden.

Uitgangspunten

Bij het onderzoek stond de kwaliteit van toetsing centraal zoals gedefinieerd in de methodiek *De toetsing Getoetst*. Binnen de methodiek is gebruik gemaakt van vier kenmerken: 1) zelfevaluatie, 2) fasen van ontwikkeling, 3 gestandaardiseerde set van elementen en 4) het doorlopen van de PDCA-cyclus. Om de fasen van ontwikkeling vast te stellen heeft er met behulp van de vragenlijst een zelfevaluatie door de schoolmedewerkers plaatsgevonden. Om tot een gegronde uitspraak van de fase van ontwikkeling te kunnen komen per toetsentiteit is de kwaliteit per element van de gestandaardiseerde set van elementen onderzocht. Aan de hand van deze uitspraken is per toetsentiteit de fase van ontwikkeling vastgesteld. Hierbij is gekeken naar de meerderheid van de antwoorden. Uiteindelijk is nadat de vijf fasen van ontwikkeling per toetsentiteit zijn vastgesteld de kwaliteit van toetsing in het algemeen vastgesteld.

Fase van ontwikkeling

Toets(tak)en

Uit tabel 17 blijkt dat de huidige positie van de fase van ontwikkeling van toets(tak)en zich bevindt in de overgang van de activiteiten-georiënteerde fase naar de proces-georiënteerde fase. De gewenste positie van de fase van ontwikkeling van toets(tak)en bevindt zich duidelijk in de overgang van de proces-georiënteerde fase naar de systeem-georiënteerde fase.

Tabel 17 Fase van ontwikkeling toets(tak)en.

| Toets(tak)en | Huidige positie | Gewenste positie |
|--------------|---|--|
| Ontwerpen | Toets(tak)en ontwikkelen gebeurd even vaak vlak voor de toetsafname als voorafgaand aan het te toetsen hoofdstuk. | Toets(tak)en worden voorafgaand aan het te toetsen hoofdstuk ontwikkeld. |
| | Toets(tak)en worden door een individuele docent ontwikkeld. | Toets(tak)en worden in overleg door de gehele vakgroep ontwikkeld. |
| | De toetscyclus wordt niet (volledig) doorlopen. | De toetscyclus wordt grotendeels doorlopen. |

| | | |
|------------------------------|--|--|
| | Activiteiten-georiënteerde fase. | Proces-georiënteerde fase. |
| Kwaliteitscriteria | De kwaliteitscriteria die gebruikt zijn bij de ontwikkeling van toets(tak)en gelden voor een gedeelte van de vakgroep. | De kwaliteitscriteria die gebruikt zijn bij de ontwikkeling van toets(tak)en gelden voor de gehele vakgroep. |
| | De keuze voor gebruikte kwaliteitscriteria is gebaseerd op ervaringen van docenten. | De keuze voor gebruikte kwaliteitscriteria is onderbouwd in de literatuur. |
| | Proces-georiënteerde fase. | Systeem-georiënteerde fase. |
| Borgen | Evaluatie van toets(tak)en vindt incidenteel plaats. | Evaluatie van toets(tak)en vindt structureel en systematisch plaats als onderdeel van de toetscyclus. |
| | Op basis van evaluatie worden incidentele aanpassingen gedaan | Op basis van evaluatie wordt het resultaat besproken met gehele vakgroep en worden aanpassingen doorgevoerd. |
| | Activiteiten-georiënteerde fase. | Systeem-georiënteerde fase. |
| Fase van ontwikkeling | Activiteiten-georiënteerde fase bewegend naar proces-georiënteerde fase. | Proces-georiënteerde fase overgaand naar systeem-georiënteerde fase. |

Toetsprogramma

Uit tabel 18 blijkt dat de huidige positie van de fase van ontwikkeling van het toetsprogramma zich bevindt in de overgang van de activiteiten-georiënteerde fase naar de proces-georiënteerde fase. De gewenste positie van de fase van ontwikkeling van het toetsprogramma bevindt zich in de systeem-georiënteerde fase.

Tabel 18 Fase van ontwikkeling toetsprogramma.

| Toetsprogramma | | |
|-----------------------|--|---|
| | Huidige positie | Gewenste positie |
| Ontwerpen | De school beschikt in een enkel geval over een overzicht van alle toetsen. | De school beschikt over een overzicht van alle toetsen per vak en per jaarlaag, waarbij er sprake is van afstemming tussen de toetsen per jaarlaag. |
| | Het toetsprogramma wordt door een individuele docent ontwikkeld. | Het toetsprogramma wordt in overleg door de gehele vakgroep ontwikkeld. |

| | | |
|------------------------------|--|---|
| | Er is bij de ontwikkeling geen sprake van een samenhangend toetsprogramma. | Bij het ontwikkelen van het toetsprogramma heeft afstemming over de meest geschikte toetsvormen, functies van toetsen en de hoeveelheid toetsen plaatsgevonden. |
| | Activiteiten-georiënteerde fase. | Systeem-georiënteerde fase. |
| Kwaliteitscriteria | De kwaliteitscriteria die gebruikt zijn bij de ontwikkeling van het toetsprogramma gelden voor een gedeelte van de vakgroep. | De kwaliteitscriteria die gebruikt zijn bij de ontwikkeling van het toetsprogramma gelden voor de gehele vakgroep. |
| | De keuze voor gebruikte kwaliteitscriteria is gebaseerd op ervaringen van docenten | De keuze voor gebruikte kwaliteitscriteria zijn onderbouwd in de literatuur. |
| | Proces-georiënteerde fase. | Systeem-georiënteerde fase. |
| Borgen | Evaluatie van het toetsprogramma vindt incidenteel plaats. | Evaluatie van het toetsprogramma vindt structureel en systematisch plaats als onderdeel van de toetscyclus. |
| | Op basis van evaluatie worden incidentele aanpassingen gedaan. | Op basis van evaluatie wordt het resultaat besproken met gehele vakgroep en worden aanpassingen doorgevoerd. |
| | Activiteiten-georiënteerde fase. | Systeem-georiënteerde fase. |
| Fase van ontwikkeling | Activiteiten-georiënteerde fase bewegend naar proces-georiënteerde fase. | Systeem-georiënteerde fase. |

Toetsbeleid

Uit tabel 19 blijkt dat de huidige positie van de fase van ontwikkeling van het toetsbeleid zich nadrukkelijk bevindt in de overgang van de activiteiten-georiënteerde fase naar de proces-georiënteerde fase. De gewenste positie van de fase van ontwikkeling van het toetsbeleid bevindt zich duidelijk in de overgang van de proces-georiënteerde fase naar de systeem-georiënteerde fase.

Tabel 19 Fase van ontwikkeling toetsbeleid.

| Toetsbeleid | | |
|------------------------------|---|--|
| | Huidige positie | Gewenste positie |
| Ontwerpen | Het toetsbeleid wordt door een individuele schoolmedewerker gemaakt. | Het toetsbeleid wordt in overleg door minimaal twee schoolmedewerkers gemaakt. |
| | Het toetsbeleid beschrijft actiepunten die zijn vastgesteld op basis van incidentele analyses van mogelijke knelpunten, | Het toetsbeleid beschrijft actiepunten die zijn vastgesteld op basis van structurele analyses van mogelijke knelpunten, |
| | De praktische consequenties van de actiepunten voor het toetsbeleid zijn doordacht, maar er is geen bewijs voor dat de actiepunten noodzakelijk zijn. | De praktische consequenties van de actiepunten voor het toetsbeleid zijn doordacht, maar er is gedeeltelijk bewijs voor dat de actiepunten noodzakelijk zijn. |
| | Activiteiten-georiënteerde fase. | Proces-georiënteerde fase. |
| Kwaliteitscriteria | De kwaliteitscriteria die gebruikt zijn bij de ontwikkeling van het toetsbeleid gelden voor minimaal twee schoolmedewerkers. | De kwaliteitscriteria die gebruikt zijn bij de ontwikkeling van het toetsbeleid gelden even vaak voor minimaal twee betrokken schoolmedewerkers als voor alle betrokken schoolmedewerkers. |
| | De keuze voor gebruikte kwaliteitscriteria is gebaseerd op ervaringen van schoolmedewerkers. | De keuze voor gebruikte kwaliteitscriteria zijn onderbouwd in de literatuur. |
| | Proces-georiënteerde fase. | Proces-georiënteerde fase. |
| Borgen | Evaluatie van het toetsbeleid vindt incidenteel plaats. | Evaluatie van het toetsbeleid vindt structureel en systematisch plaats als onderdeel van de kwaliteitscyclus van toetsing. |
| | Op basis van evaluatie worden incidentele aanpassingen gedaan. | Op basis van evaluatie wordt het resultaat besproken met alle betrokken schoolmedewerkers en worden aanpassingen doorgevoerd. |
| | Activiteiten-georiënteerde fase. | Systeem-georiënteerde fase. |
| Fase van ontwikkeling | Activiteiten-georiënteerde fase duidelijk bewegend naar proces-georiënteerde fase. | Proces-georiënteerde fase duidelijk bewegend naar systeem-georiënteerde fase. |

Toetsorganisatie

Uit tabel 20 blijkt dat de huidige positie van de fase van ontwikkeling van de toetsorganisatie zich duidelijk bevindt in de overgang van de activiteiten-georiënteerde fase naar de proces-georiënteerde fase. De gewenste positie van de fase van ontwikkeling van de toetsorganisatie is de systeem-georiënteerde fase.

Tabel 20 Fase van ontwikkeling toetsorganisatie.

| Toetsorganisatie | | |
|---------------------------|---|--|
| | Huidige positie | Gewenste positie |
| Ontwerpen | Binnen de toetsorganisatie voren individuele schoolmedewerkers op ad hoc basis toetsactiviteiten uit. | Binnen de toetsorganisatie zijn de rollen, taken en verantwoordelijkheden van alle betrokken schoolmedewerkers vastgelegd. |
| | Binnen de toetsorganisatie wordt de manier waarop het toetsplan, toetsprogramma en toets(tak)en op elkaar aansluiten overgelaten aan individuele schoolmedewerkers. | Binnen de toetsorganisatie is de manier waarop het toetsplan, toetsprogramma en toets(tak)en op elkaar aansluiten op structurele en systematische wijze in kaart gebracht. |
| | Activiteiten-georiënteerde fase. | Systeem-georiënteerde fase. |
| Kwaliteitscriteria | De kwaliteitscriteria die gebruikt zijn bij de ontwikkeling van de toetsorganisatie zijn eigen of bekend verondersteld door de individuele schoolmedewerker. | De kwaliteitscriteria die gebruikt zijn bij de ontwikkeling van de toetsorganisatie gelden voor alle betrokken schoolmedewerkers. |
| | De keuze voor gebruikte kwaliteitscriteria is gebaseerd op ervaringen van schoolmedewerkers. | De keuze voor gebruikte kwaliteitscriteria is onderbouwd in de literatuur. |
| | Activiteiten-georiënteerde fase. | Systeem-georiënteerde fase. |
| Borgen | Evaluatie van het toetsprogramma vindt incidenteel plaats. | Evaluatie van het toetsprogramma vindt structureel en systematisch plaats als onderdeel van de kwaliteitscyclus van toetsing. |
| | Op basis van evaluatie wordt het resultaat besproken met minimaal 1 betrokken schoolmedewerker en worden aanpassingen doorgevoerd. | Op basis van evaluatie wordt het resultaat besproken met alle betrokken schoolmedewerkers en worden aanpassingen doorgevoerd. |
| | Proces-georiënteerde fase. | Systeem-georiënteerde fase. |

| | | |
|------------------------------|--|-----------------------------|
| Fase van ontwikkeling | Activiteiten-georiënteerde fase duidelijk bewegend naar proces-georiënteerde fase. | Systeem-georiënteerde fase. |
|------------------------------|--|-----------------------------|

Toetsbekwaamheid

Uit tabel 21 blijkt dat de huidige positie van de fase van ontwikkeling van de toetsbekwaamheid zich bevindt in de overgang van de activiteiten-georiënteerde fase naar de proces-georiënteerde fase. De gewenste positie van de fase van ontwikkeling van de toetsbekwaamheid is de systeem-georiënteerde fase.

Tabel 21 Fase van ontwikkeling toetsbekwaamheid.

| Toetsbekwaamheid | | |
|---------------------------|---|--|
| | Huidige positie | Gewenste positie |
| Ontwerpen | Binnen de toetsorganisatie voeren individuele schoolmedewerkers activiteiten uit zonder dat de vereiste toetsbekwaamheid hiervoor is vastgelegd. | Binnen de toetsorganisatie zijn voor alle toetsprocessen de vereiste toetsbekwaamheid van alle betrokken schoolmedewerkers in kaart gebracht. |
| | Afspraken over professionalisering van de toetsbekwaamheid worden op ad hoc basis gemaakt op eigen initiatief van de individuele schoolmedewerker. | Afspraken over professionalisering van de toetsbekwaamheid worden door de leidinggevende gemaakt als onderdeel van de kwaliteitscyclus van toetsing met betrokken schoolmedewerkers voor de lange termijn. |
| | Activiteiten-georiënteerde fase | Systeem-georiënteerde fase |
| Kwaliteitscriteria | De kwaliteitscriteria die gebruikt zijn bij de ontwikkeling van de toetsbekwaamheid zijn even vaak eigen of bekend verondersteld door de individuele schoolmedewerker als dat ze voor minimaal twee schoolmedewerkers gelden. | De kwaliteitscriteria die gebruikt zijn bij de ontwikkeling van de toetsbekwaamheid gelden voor alle betrokken schoolmedewerkers. |
| | De keuze voor gebruikte kwaliteitscriteria is gebaseerd op ervaringen van schoolmedewerkers. | De keuze voor gebruikte kwaliteitscriteria is onderbouwd in de literatuur. |
| | Activiteiten-georiënteerde fase Proces-georiënteerde fase | Systeem-georiënteerde fase |

| | | |
|------------------------------|--|--|
| Borgen | Evaluatie van de toetsbekwaamheid vindt incidenteel plaats. | Evaluatie van de toetsbekwaamheid vindt structureel en systematisch plaats als onderdeel van de kwaliteitscyclus van toetsing. |
| | Op basis van evaluatie worden incidentele aanpassingen gedaan. | Op basis van evaluatie wordt het resultaat met alle betrokken schoolmedewerkers besproken en worden aanpassingen doorgevoerd. |
| | Activiteiten-georiënteerde fase | Systeem-georiënteerde fase |
| Fase van ontwikkeling | Activiteiten georiënteerde fase bewegend naar proces-georiënteerde fase. | Systeem-georiënteerde fase |

Toetsing

Uit tabel 22 blijkt dat de huidige positie van de fase van ontwikkeling van toetsing zich bevindt in de overgang tussen activiteiten-georiënteerde fase en proces-georiënteerde fase. De gewenste positie van de fase van ontwikkeling van toetsing bevindt zich voor het grootste deel in de systeem-georiënteerde fase.

Tabel 22 Fase van ontwikkeling toetsing

| | | Ontwikkeling kwaliteit van toetsing | | | | | |
|--------------------------|---------------------|--|---------------------|--|----------------------|--------------------|---------------------------|
| Toetsentiteit | Element | Fasen van ontwikkeling | | | | | |
| | | Activiteiten-georiënteerd | Proces-georiënteerd | | Systeem-georiënteerd | Keten-georiënteerd | Maatschappij-georiënteerd |
| Toets(tak)en | Ontwerp | | | | | | |
| | Kwaliteits-criteria | | | | | | |
| | Borgen | | | | | | |
| Toets-programma | Ontwerp | | | | | | |
| | Kwaliteits-criteria | | | | | | |
| | Borgen | | | | | | |
| Toets-beleid | Ontwerp | | | | | | |
| | Kwaliteits-criteria | | | | | | |
| | Borgen | | | | | | |
| Toets-organisatie | Ontwerp | | | | | | |
| | Kwaliteits- | | | | | | |

| | | | | | | |
|-------------------------------|-------------------------|--|--|--|--|--|
| | criteria | | | | | |
| | Borgen | | | | | |
| Toets- bekwaamheid | Ontwerp | | | | | |
| | Kwaliteits- criteria | | | | | |
| | Borgen | | | | | |

| | | | |
|--|-----------------|--|------------------|
| | Huidige positie | | Gewenste positie |
|--|-----------------|--|------------------|

Uit het onderzoek is gebleken dat op dit moment de kwaliteit van toetsing zich met name bevindt in de fase dat schoolmedewerkers zich er bewust van beginnen te worden dat het niet langer om individuele acties van medewerkers gaat waarbij losstaande activiteiten op ad-hoc basis worden uitgevoerd. Maar dat het gaat over samenwerking tussen betrokken medewerkers in de school waarbij vanuit een korte termijnbeleid toetsactiviteiten worden uitgevoerd die onderling samenhangen.

Tevens is gebleken dat de gewenste kwaliteit van toetsing zich bevindt in de fase waarbij alle betrokken schoolmedewerkers vanuit een middellange termijnbeleid toetsactiviteiten uitvoeren die onderling samenhangen en geïntegreerd zijn in lopende processen in de school.

7 DISCUSSIE

Hiervoor heb ik beschreven wat de huidige en gewenste positie ten aanzien van de kwaliteit van toetsing voor het Van Haestrechtcollege is. In dit hoofdstuk evalueer ik het onderzoeksproces, de methode en de onderzoek opbrengst. Tevens kijk ik vooruit met aanbevelingen en nieuwe vragen die tijdens het onderzoek naar voren zijn gekomen.

Evaluatie

In het schooljaar 2016-2017 heb ik voor de eerste keer praktijkonderzoek gedaan onder begeleiding van de AOS-West-Brabant. Door dit onderzoek werd ik geïnspireerd om de opleiding Master-Toetsdeskundige te gaan volgen. Helaas bleek dit in combinatie met een fulltimebaan te zwaar voor mij. Vandaar dat ik in november ben begonnen met mijn onderzoek. Vorig jaar heb ik me specifiek gericht op het ontwikkelen van een toetsplan. Dit jaar wilde ik graag het niveau van toetsing in het algemeen onderzoeken en ook kijken waar de ambities liggen.

Aan het begin van mijn onderzoek heb ik regelmatig kort overleg gehad met Vanja Goossen (directeur). Gedurende het onderzoek werd dit overleg steeds minder. Dit is wel een aandachtspunt voor mij bij een eventueel volgend onderzoek. Door regelmatig overleg met de directie te hebben en meer informatie aan het schoolteam te geven is het denk ik ook mogelijk om onderzoek doen nadrukkelijker te laten leven binnen de school. Voor mijn gevoel wordt het nu vooral als een persoonlijk iets van mij gezien. Terwijl het fijn zou zijn als onderzoekend bezig zijn met je vak als normaal onderdeel van je werk wordt gezien.

De uitnodiging voor het medewerkers onderzoek zou ik een volgende keer door de directie laten uitgaan. Op deze manier laat de directie zien dat ze het onderzoek belangrijk vinden en steunen. Het liefste zou ik de uitnodiging voorafgaand aan een teambijeenkomst laten uitgaan. Tijdens deze bijeenkomst kan er dan tijd worden ingeruimd om de vragenlijst in te vullen en eventuele vragen te beantwoorden. Op deze wijze zal het aantal respondenten waarschijnlijk hoger zijn en zal het onderzoek betrouwbaarder zijn.

Tijdens de resultatenbeschrijving viel een drietal zaken mij op: 1) het aantal respondenten, 2) consequent gelijke keuzes en 3) mogelijk gebruik van sociaal wenselijke keuzes.

1) Aantal respondenten: De stellingen met betrekking tot de gewenste positie van toetsing zijn door meer respondenten beantwoord dan de stellingen over de huidige positie. Mogelijke oorzaken hiervoor kunnen zijn: a) (des)interesse van collega's ten aanzien van het onderzoeksonderwerp, b) (te) lange vragenlijst en c) mogelijk stonden er geen passende antwoorden bij. In het laatste geval zou dit impliceren dat de activiteiten-georiënteerde fase nog niet bereikt zou zijn.

2) Consequent gelijke keuzes: Een aantal collega's hebben binnen de vragenlijst consequent gelijke antwoorden ingevuld bij de huidige en toekomstige fase. Er werd geen onderscheid gemaakt tussen huidige positie en gewenste positie.

3) Mogelijk gebruik sociaal wenselijke antwoorden: Het viel mij op dat er zeker bij de keuzes van de gewenste positiebepaling mogelijk wenselijke keuzes zijn gemaakt. Die wenselijke keuzes zouden dan horen bij de hoogst bereikbare ontwikkelingsfase. Het is de vraag of dit realistisch mogelijk is in twee jaar gezien de antwoorden die gegeven zijn bij de huidige ontwikkelingsfase.

Met de huidige gegevens is een duidelijke huidige positie en ambitie beschreven en kan het Van Haestrechtcollege vanuit dit punt verder ontwikkelen. Hierbij is een duidelijk standpunt vanuit de directie belangrijk.

Aanbevelingen

Graag zou ik de volgende aanbevelingen willen doen:

- Innemen standpunt ten aanzien van kwaliteit toetsing door directie van Haestrechtcollege;
 - Welke visie op de kwaliteit van de vijf toetsentiteiten heeft het Van Haestrechtcollege?
 - Welke kwaliteitscriteria zijn er per toetsentiteit belangrijk voor het Van Haestrechtcollege?
 - Op basis waarvan zijn de kwaliteitscriteria per toetsentiteit vastgesteld?
 - Hoe en door wie zijn de kwaliteitscriteria per toetsentiteit vastgesteld?
- Prioritering ambities (welke/waarom);
- Borgen gewenste kwaliteit toetsing;
 - Welke rol spelen de kwaliteitscriteria bij het ontwikkelen van de vijf toetsentiteiten?
 - Welke processen zijn ingericht?
 - Welke afspraken zijn gemaakt?
 - Wie zijn de relevante betrokkenen per proces?
 - Hoe worden betrokkenen betrokken bij de inrichting en uitvoering van deze processen?
 - Hoe en door wie wordt de kwaliteit van het toetsprogramma geëvalueerd?
 - Welke rol spelen de kwaliteitscriteria bij het evalueren?
 - Wat wordt er gedaan met de opbrengsten van de evaluatie?
- Instellen kernteam toetsing (alle geledingen van school/schoolbreed gedragen) om PDCA-cyclus toetsing te doorlopen (aangeraden vanuit de literatuur en tevens mogelijkheid om schoolbreed bewust met toetsing om te gaan);
- Structureel inzetten toetscyclus (binnen vakgroep/tussen vakgroepen);
- Toetsbekwaamheid als vast onderdeel van de functioneringsgesprekken;
- Maandelijkse intervisiebijeenkomsten waarbij uitwisseling en samen leren een belangrijke rol spelen.
- Verzamelen bewijsstukken voor onderbouwing huidige positiebepaling;

Vervolgonderzoek

Het onderzoek roept de volgende vervolgvragen bij mij op:

- Hoe worden de kwaliteitscriteria per toetsentiteit vastgesteld die belangrijk zijn voor het Van Haestrechtcollege?
- Hoe worden de gewenste doelstellingen geprioriteerd en geborgd?
- Hoe ontwikkel je een groeiende denkstijl bij medewerkers/team om de gewenste doelstellingen te kunnen bereiken?

8 LITERATUURLIJST

- Beerman, A. (1963, februari 26). *Wet op het voorgezet onderwijs*. Opgeroepen op november 8, 2017, van Overheid.nl: <http://wetten.overheid.nl/BWBR0002399/2017-08-01>
- Bruijns, V., & Kok, M. (2015). Kwaliteit van toetsbeleid. In D. Sluismans, D. Joosten-ten Brinke, & T. van Schilt-Mol, *Kwaliteit van toetsing onder de loep* (pp. 93 - 111). Apeldoorn: Garant.
- Draaijer, S., & Joosten-ten Brinke, D. (2015). Kwaliteit van toetstaken. In D. Sluismans, D. Joosten-ten Brinke, & T. van Schilt-Mol, *Kwaliteit van toetsing onder de loep* (pp. 55 - 77). Apeldoorn: Garant.
- Drost, M., & Verra, P. (2016). *Handboek RTTI*. Bodegraven: Docentplus.
- Heeren-van Ingen, M., & van Pelt, J. (2017). *Toetsplan - Het beste uit leerlingen halen*. Kaatsheuvel. Opgeroepen op oktober 26, 2017
- Inspectie van het Onderwijs. (2015). *Kwaliteitsonderzoek in het kader van het onderwijsverslag. Van Haestrechtcollege*. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Opgeroepen op oktober 26, 2017
- Inspectie van het Onderwijs. (2017). *Onderwijsverslag De staat van het onderwijs 2015-2016*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs. Opgeroepen op oktober 31, 2017
- Inspectie van het Onderwijs. (2017, juni 1). *Onderzoekskader 2017 voor het toezicht op het voortgezet onderwijs*. Opgeroepen op oktober 1, 2017, van www.onderwijsinspectie.nl: <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2016/06/13/onderzoekskader-2017-voor-het-toezicht-op-het-voortgezet-onderwijs>
- Kuhlemeier, H., & van Til, A. (2016). *Toetsen op School Voortgezet onderwijs*. Cito. Arnhem: Cito. Opgeroepen op november 8, 2017, van http://www.cito.nl/onderzoek%20en%20wetenschap/achtergrondinformatie/toetsen_op_school/toetsen_op_school_vo
- OMO Scholengroep de Langstraat. (2016). *Schoolplan 2016-2019*. (J. van Pelt, Red.) Opgeroepen op december 1, 2017, van [vanhaestrechtcollege](http://vanhaestrechtcollege.nl/over-ons/schoolplan-2016-2019/): <https://vanhaestrechtcollege.nl/over-ons/schoolplan-2016-2019/>
- Sluismans, D., Joosten-ten Brinke, D., & Van Schilt-Mol, T. (2015). *Kwaliteit van toetsing onder de loep. Handvatten om de kwaliteit van toetsing in het hoger onderwijs te analyseren, verbeteren en borgen*. Apeldoorn: Garant.
- van Berkel, A., Sluismans, D., & Joosten-ten Brinke, D. (2015). Kwaliteit van toetsbekwaamheid. In D. Sluismans, D. Joosten-ten Brinke, & T. van Schilt-Mol, *Kwaliteit van toetsing onder de loep* (pp. 113-149). Apeldoorn: Garant.

- van Deursen, P., & van Zijl, E. (2015). Kwaliteit van de toetsorganisatie. In D. Sluijsmans, D. Joosten-ten Brinke, & T. van Schilt-Mol, *Kwaliteit van toetsing onder de loep* (pp. 113 - 132). Apeldoorn: Garant.
- van Schilt-Mol, T., & Sluijsmans, D. (2015). Kwaliteit van toetsing geoperationaliseerd. In D. Sluijsmans, D. Joosten-ten Brinke, & T. van Schilt-Mol, *Kwaliteit van toetsing onder de loep* (pp. 151 - 196). Apeldoorn: Garant.
- van Schilt-Mol, T., Jakobs, L., Sluijsmans, D., & Peeters, A. (2016-1). *Handleiding voor de moderator. De toetsing getoetst*. Nijmegen: HAN.
- van Schilt-Mol, T., Jakobs, L., Sluijsmans, D., & Peeters, A. (2016-2). *Werkboek De toetsing getoetst*. Nijmegen: HAN.
- van Schilt-Mol, T., Sluijsmans, D., Peters, M., de Beer, F., & Jakobs, L. (2016, december). De touwtjes in handen: toetskwaliteit in het hbo. *Onderwijsinnovatie*, 15-24. Opgeroepen op december 1, 2017

9 LIJST MET AFBEELDINGEN

| | |
|--|-----|
| Figuur 1 Toetsweb (van Schilt-Mol T. , Jakobs, Sluijmsmans, & Peeters, 2016-1) | 134 |
| Figuur 2 Kwaliteitscyclus analyse, verbetering en borging toetsing (Sluijmsmans, Joosten-ten Brinke, & Van Schilt-Mol, 2015)..... | 167 |
| | |
| Tabel 1 Korte definities van de toetsentiteiten ((Sluijmsmans, Joosten-ten Brinke, & Van Schilt-Mol, 2015) | 12 |
| Tabel 2 Fasen van ontwikkeling in de weg naar duurzaam werken aan toetsing (van Schilt-Mol, Sluijmsmans, Peters, de Beer, & Jakobs, 2016)..... | 14 |
| Tabel 3 Stappen uit de toetscyclus (van Schilt-Mol & Sluijmsmans, 2015) | 17 |
| Tabel 4 Toetstaakcyclus (Draaijer & Joosten-ten Brinke, 2015) | 18 |
| Tabel 5 Kwaliteitscriteria van toetsen (Draaijer & Joosten-ten Brinke, 2015) | 18 |
| Tabel 6 Kwaliteitscriteria van toetsstaken (van Schilt-Mol & Sluijmsmans, 2015)..... | 19 |
| Tabel 7 Samenhang binnen het toetsprogramma (van Schilt-Mol T. , Jakobs, Sluijmsmans, & Peeters, 2016-2)..... | 19 |
| Tabel 8 Kwaliteitscriteria van toetsprogramma (van Schilt-Mol T. , Jakobs, Sluijmsmans, & Peeters, 2016-2)..... | 20 |
| Tabel 9 Samenhang binnen het toetsbeleid (van Schilt-Mol T. , Jakobs, Sluijmsmans, & Peeters, 2016-2)..... | 20 |
| Tabel 10 Interventies toetsbeleid (Bruijns & Kok, 2015) | 21 |
| Tabel 11 Kwaliteitscriteria van toetsbeleid (van Schilt-Mol T. , Jakobs, Sluijmsmans, & Peeters, 2016-2)..... | 21 |
| Tabel 12 Rolbeschrijving betrokkenen binnen een toetsorganisatie (van Deursen & van Zijl, 2015) | 22 |
| Tabel 13 Criteria waaraan een goed ingericht proces voldoet (van Deursen & van Zijl, 2015) | 22 |
| Tabel 14 Kwaliteitscriteria van de toetsorganisatie (van Schilt-Mol T. , Jakobs, Sluijmsmans, & Peeters, 2016-2)..... | 23 |
| Tabel 15 Toetsbekwaamheden (van Berkel, Sluijmsmans, & Joosten-ten Brinke, 2015) | 24 |
| Tabel 16 Kwaliteitscriteria van toetsbekwaamheid (van Schilt-Mol T. , Jakobs, Sluijmsmans, & Peeters, 2016-2)..... | 24 |
| Tabel 17 Fase van ontwikkeling toets(tak)en. | 36 |
| Tabel 18 Fase van ontwikkeling toetsprogramma. | 37 |
| Tabel 19 Fase van ontwikkeling toetsbeleid. | 39 |
| Tabel 20 Fase van ontwikkeling toetsorganisatie..... | 40 |
| Tabel 21 Fase van ontwikkeling toetsbekwaamheid. | 41 |
| Tabel 22 Fase van ontwikkeling toetsing | 42 |

BIJLAGE 1 UITWERKING TOETSENTITEITEN

| Uitwerking toetsentiteit toets(tak)en | | | | |
|--|---|--|--|--|
| Ontwerp | | | | |
| <p>Activiteiten-georiënteerd Toets(tak)en worden vlak voor de toetsafname ontwikkeld door individuele actoren in de opleiding. Waarbij de toetscyclus en het ontwerpproces niet (volledig) wordt doorlopen.</p> | <p>Proces-georiënteerd Toets(tak)en worden vlak voor de toetsafname ontwikkeld door relevante actoren in de opleiding. Waarbij de toetscyclus en het ontwerpproces grotendeels worden doorlopen.</p> | <p>Systeem-georiënteerd Toets(tak)en worden ontwikkeld voorafgaand aan de onderwijseenheid door alle relevante actoren in de opleiding. Waarbij de toetscyclus en het ontwerpproces volledig worden doorlopen.</p> | <p>Keten-georiënteerd Toets(tak)en worden ontwikkeld voorafgaand aan de onderwijseenheid door alle relevante actoren in de opleiding, het werkveld en/of externe deskundigen. Waarbij de toetscyclus en het ontwerpproces volledig worden doorlopen.</p> | <p>Maatschappij-georiënteerd Toets(tak)en worden ontwikkeld voorafgaand aan de onderwijseenheid door alle relevante actoren in de opleiding, het werkveld en/of externe deskundigen en de maatschappij. Waarbij de toetscyclus en het ontwerpproces volledig worden doorlopen.</p> |
| Kwaliteitscriteria | | | | |
| <p>Activiteiten-georiënteerd Er wordt gebruik gemaakt van eigen of impliciet bekend veronderstelde kwaliteitscriteria. De keuze voor deze criteria wordt niet onderbouwd.</p> | <p>Proces-georiënteerd Er wordt gebruik gemaakt van kwaliteitscriteria die op opleidingsniveau zijn vastgesteld. De keuze voor de criteria is gebaseerd op ervaringen van relevante actoren in de opleiding.</p> | <p>Systeem-georiënteerd Er wordt gebruik gemaakt van kwaliteitscriteria die op opleidingsniveau zijn vastgesteld door alle relevante actoren in de opleiding. De keuze voor de criteria is gebaseerd op (wetenschappelijke) literatuur. De keuze is eveneens getoetst aan ervaringen van relevante actoren in de opleiding.</p> | <p>Keten-georiënteerd Er wordt gebruik gemaakt van kwaliteitscriteria die op opleidingsniveau zijn vastgesteld door alle relevante actoren in de opleiding, het werkveld en/of externe deskundigen. De keuze voor de criteria is gebaseerd op (wetenschappelijke) literatuur. De keuze is eveneens getoetst aan ervaringen van relevante actoren in de opleiding.</p> | <p>Maatschappij-georiënteerd Er wordt gebruik gemaakt van kwaliteitscriteria die op opleidingsniveau zijn vastgesteld door alle relevante actoren in de opleiding, het werkveld en/of externe deskundigen en de maatschappij. De keuze voor de criteria is gebaseerd op (wetenschappelijke) literatuur. De keuze is eveneens getoetst aan ervaringen van relevante actoren in de opleiding.</p> |
| Borging | | | | |
| <p>Activiteiten-georiënteerd Evaluatie vindt ad hoc plaats. Op basis van de evaluatie worden incidentele aanpassingen gedaan.</p> | <p>Proces-georiënteerd Evaluatie vindt incidenteel plaats. Het resultaat van de evaluatie wordt besproken met relevante actoren in de opleiding en aanpassingen worden doorgevoerd.</p> | <p>Systeem-georiënteerd Evaluatie vindt structureel en systematisch plaats als onderdeel van de kwaliteitscyclus van toetsing. Het resultaat van de evaluatie wordt besproken met alle relevante actoren in de opleiding en aanpassingen worden doorgevoerd.</p> | <p>Keten-georiënteerd Evaluatie vindt structureel en systematisch plaats als onderdeel van de kwaliteitscyclus van toetsing. Het resultaat van de evaluatie wordt besproken met alle relevante actoren in de opleiding en met ketenpartners en/of externe deskundigen, en aanpassingen worden doorgevoerd.</p> | <p>Maatschappij-georiënteerd Evaluatie vindt structureel en systematisch plaats als onderdeel van de kwaliteitscyclus van toetsing. Het resultaat van de evaluatie wordt besproken met alle relevante actoren in de opleiding en met ketenpartners en/of externe deskundigen en collega-instellingen, en aanpassingen worden doorgevoerd.</p> |

| Uitwerking toetsentiteit toetsprogramma | | | | |
|--|---|--|--|--|
| Ontwerp | | | | |
| <p>Activiteiten-georiënteerd De opleiding beschikt over een overzicht van alle toetsen in de opleiding uitgevoerd door individuele actoren in de opleiding. De relatie tussen de toetsen wordt hierin niet beschreven/onderbouwd. Er vindt, met andere woorden, geen ontwikkeling plaats van een samenhangend toetsprogramma.</p> | <p>Proces-georiënteerd Het programma wordt – horizontaal – ontworpen op basis van de opleidingskwalificaties. Bij het ontwerpen heeft afstemming plaatsgevonden tussen relevante actoren in de opleiding over de uitvoerbaarheid van het programma</p> | <p>Systeem-georiënteerd Het programma wordt – horizontaal en verticaal – ontworpen op basis van de opleidingskwalificaties en de uitwerking daarvan in niveaus. Bij het ontwerpen heeft afstemming plaatsgevonden tussen alle relevante actoren in de opleiding over de balans tussen de uitvoerbaarheid van het programma, de meest geschikte toetsvormen, de functies van deze toetsen en de hoeveelheid toetsen.</p> | <p>Keten-georiënteerd Het programma wordt – horizontaal en verticaal – ontworpen op basis van de opleidingskwalificaties en de uitwerking daarvan in niveaus. Bij het ontwerpen heeft afstemming plaatsgevonden tussen alle relevante actoren in de opleiding, het werkveld en/of externe deskundigen over de balans tussen de uitvoerbaarheid van het programma, de meest geschikte toetsvormen, de functies van deze toetsen en de hoeveelheid toetsen.</p> | <p>Maatschappij-georiënteerd Het programma wordt – horizontaal en verticaal – ontworpen op basis van de opleidingskwalificaties en de uitwerking daarvan in niveaus. Bij het ontwerpen heeft afstemming plaatsgevonden tussen alle relevante actoren in de opleiding, het werkveld en/of externe deskundigen en de maatschappij over de balans tussen de uitvoerbaarheid van het programma, de meest geschikte toetsvormen, de functies van deze toetsen en de hoeveelheid toetsen.</p> |
| Kwaliteitscriteria | | | | |
| <p>Activiteiten-georiënteerd Er wordt gebruik gemaakt van eigen of impliciet bekend veronderstelde kwaliteitscriteria. De keuze voor deze criteria wordt niet onderbouwd.</p> | <p>Proces-georiënteerd Er wordt gebruik gemaakt van kwaliteitscriteria die op opleidingsniveau zijn vastgesteld. De keuze voor de criteria is gebaseerd op ervaringen van relevante actoren in de opleiding.</p> | <p>Systeem-georiënteerd Er wordt gebruik gemaakt van kwaliteitscriteria die op opleidingsniveau zijn vastgesteld door alle relevante actoren in de opleiding. De keuze voor de criteria is gebaseerd op (wetenschappelijke) literatuur. De keuze is eveneens getoetst aan ervaringen van relevante actoren in de opleiding.</p> | <p>Keten-georiënteerd Er wordt gebruik gemaakt van kwaliteitscriteria die op opleidingsniveau zijn vastgesteld door alle relevante actoren in de opleiding, het werkveld en/of externe deskundigen. De keuze voor de criteria is gebaseerd op (wetenschappelijke) literatuur. De keuze is eveneens getoetst aan ervaringen van relevante actoren in de opleiding.</p> | <p>Maatschappij-georiënteerd Er wordt gebruik gemaakt van kwaliteitscriteria die op opleidingsniveau zijn vastgesteld door alle relevante actoren in de opleiding, het werkveld en/of externe deskundigen en de maatschappij. De keuze voor de criteria is gebaseerd op (wetenschappelijke) literatuur. De keuze is eveneens getoetst aan ervaringen van relevante actoren in de opleiding.</p> |
| Borging | | | | |
| <p>Activiteiten-georiënteerd Evaluatie vindt ad hoc plaats. Op basis van de evaluatie worden incidentele aanpassingen gedaan.</p> | <p>Proces-georiënteerd Evaluatie vindt incidenteel plaats. Het resultaat van de evaluatie wordt besproken met relevante actoren in de opleiding en aanpassingen worden doorgevoerd.</p> | <p>Systeem-georiënteerd Evaluatie vindt structureel en systematisch plaats als onderdeel van de kwaliteitscyclus van toetsing. Het resultaat van de evaluatie wordt besproken met alle relevante actoren in de opleiding en aanpassingen worden doorgevoerd.</p> | <p>Keten-georiënteerd Evaluatie vindt structureel en systematisch plaats als onderdeel van de kwaliteitscyclus van toetsing. Het resultaat van de evaluatie wordt besproken met alle relevante actoren in de opleiding en met ketenpartners en/of externe deskundigen, en aanpassingen worden doorgevoerd.</p> | <p>Maatschappij-georiënteerd Evaluatie vindt structureel en systematisch plaats als onderdeel van de kwaliteitscyclus van toetsing. Het resultaat van de evaluatie wordt besproken met alle relevante actoren in de opleiding en met ketenpartners en/of externe deskundigen en collega-instellingen, en aanpassingen worden doorgevoerd.</p> |

| Uitwerking toetsentiteit toetsbeleid | | | | |
|--|---|---|--|--|
| Ontwerp | | | | |
| <p>Activiteiten-georiënteerd Het ontwerp van het toetsbeleid wordt uitgevoerd door individuele actoren in de opleiding. Er wordt niet aangesloten bij het toetskader. Het toetsplan beschrijft interventies die zijn vastgesteld op basis van ad hoc analyses van mogelijke knelpunten. De praktische consequenties van de interventies zijn doordacht en niet evidence-informed.</p> | <p>Proces-georiënteerd Het ontwerp het toetsbeleid wordt uitgevoerd door relevante actoren in de opleiding. Er wordt in grote mate aangesloten bij het toetskader. Het toetsplan beschrijft interventies die zijn vastgesteld op basis van incidentele analyses van mogelijke knelpunten. De praktische consequenties hiervan zijn doordacht en grotendeels evidence-informed.</p> | <p>Systeem-georiënteerd Het ontwerp van het toetsbeleid wordt uitgevoerd door alle relevante actoren in de opleiding. Er wordt volledig aangesloten bij het toetskader. Het toetsplan beschrijft interventies die zijn vastgesteld op basis van structurele analyses van mogelijke knelpunten. De praktische consequenties hiervan zijn door doordacht en grotendeels evidence-informed.</p> | <p>Keten-georiënteerd Het ontwerp van het toetsbeleid wordt uitgevoerd door alle relevante actoren in de opleiding, het werkveld en/of externe deskundigen. Er wordt volledig aangesloten bij het toetskader. Het toetsplan beschrijft interventies die zijn vastgesteld op basis van structurele analyses van mogelijke knelpunten. De praktische consequenties hiervan zijn doordacht en evidence-informed.</p> | <p>Maatschappij-georiënteerd Het ontwerp van het toetsbeleid wordt uitgevoerd door alle relevante actoren in de opleiding, het werkveld en/of externe deskundigen en de maatschappij. Er wordt volledig aangesloten bij het toetskader. Het toetsplan beschrijft interventies die zijn vastgesteld op basis van structurele analyses van mogelijke knelpunten. De praktische consequenties hiervan zijn doordacht en evidence-informed.</p> |
| Kwaliteitscriteria | | | | |
| <p>Activiteiten-georiënteerd Er wordt gebruik gemaakt van eigen of impliciet bekend veronderstelde kwaliteitscriteria. De keuze voor deze criteria wordt niet onderbouwd.</p> | <p>Proces-georiënteerd Er wordt gebruik gemaakt van kwaliteitscriteria die op opleidingsniveau zijn vastgesteld. De keuze voor de criteria is gebaseerd op ervaringen van relevante actoren in de opleiding.</p> | <p>Systeem-georiënteerd Er wordt gebruik gemaakt van kwaliteitscriteria die op opleidingsniveau zijn vastgesteld door alle relevante actoren in de opleiding. De keuze voor de criteria is gebaseerd op (wetenschappelijke) literatuur. De keuze is eveneens getoetst aan ervaringen van relevante actoren in de opleiding.</p> | <p>Keten-georiënteerd Er wordt gebruik gemaakt van kwaliteitscriteria die op opleidingsniveau zijn vastgesteld door alle relevante actoren in de opleiding, het werkveld en/of externe deskundigen. De keuze voor de criteria is gebaseerd op (wetenschappelijke) literatuur. De keuze is eveneens getoetst aan ervaringen van relevante actoren in de opleiding.</p> | <p>Maatschappij-georiënteerd Er wordt gebruik gemaakt van kwaliteitscriteria die op opleidingsniveau zijn vastgesteld door alle relevante actoren in de opleiding, het werkveld en/of externe deskundigen en de maatschappij. De keuze voor de criteria is gebaseerd op (wetenschappelijke) literatuur. De keuze is eveneens getoetst aan ervaringen van relevante actoren in de opleiding.</p> |
| Borging | | | | |
| <p>Activiteiten-georiënteerd Evaluatie vindt ad hoc plaats. Op basis van de evaluatie worden incidentele aanpassingen gedaan.</p> | <p>Proces-georiënteerd Evaluatie vindt incidenteel plaats. Het resultaat van de evaluatie wordt besproken met relevante actoren in de opleiding en aanpassingen worden doorgevoerd.</p> | <p>Systeem-georiënteerd Evaluatie vindt structureel en systematisch plaats als onderdeel van de kwaliteitscyclus van toetsing. Het resultaat van de evaluatie wordt besproken met alle relevante actoren in de opleiding en aanpassingen worden doorgevoerd.</p> | <p>Keten-georiënteerd Evaluatie vindt structureel en systematisch plaats als onderdeel van de kwaliteitscyclus van toetsing. Het resultaat van de evaluatie wordt besproken met alle relevante actoren in de opleiding en met ketenpartners en/of externe deskundigen, en aanpassingen worden doorgevoerd.</p> | <p>Maatschappij-georiënteerd Evaluatie vindt structureel en systematisch plaats als onderdeel van de kwaliteitscyclus van toetsing. Het resultaat van de evaluatie wordt besproken met alle relevante actoren in de opleiding en met ketenpartners en/of externe deskundigen en collega-instellingen, en aanpassingen worden doorgevoerd.</p> |

| Uitwerking toetsentiteit toetsorganisatie | | | | |
|--|--|---|--|--|
| Ontwerp | | | | |
| <p>Activiteiten-georiënteerd Binnen de toetsorganisatie voeren individuele actoren op ad hoc basis toetsactiviteiten uit. Ook de wijze waarop het ontwerp van toetsbeleid en toets(tak)en op elkaar aansluiten wordt overgelaten aan individuele actoren.</p> | <p>Proces-georiënteerd Bij het ontwerpen van de toetsorganisatie worden de rollen, taken en verantwoordelijkheden van alle actoren in toetsing vastgesteld. Ook wordt de wijze waarop het ontwerp van toetsbeleid, toetsprogramma en toets(tak)en op elkaar aansluiten en welke verantwoordelijkheid door welke actor daarin dient te worden genomen in kaart gebracht.</p> | <p>Systeem-georiënteerd Bij het ontwerpen van de toetsorganisatie worden de rollen, taken en verantwoordelijkheden van alle actoren in toetsing op opleidingsniveau vastgesteld. Ook wordt de wijze waarop het ontwerp van toetsbeleid, toetsprogramma en toets(tak)en op elkaar aansluiten en welke verantwoordelijkheid door welke actor daarin dient te worden genomen door alle relevante actoren in de opleiding op structurele en systematische wijze in kaart gebracht.</p> | <p>Keten-georiënteerd Bij het ontwerpen van de toetsorganisatie worden de rollen, taken en verantwoordelijkheden van alle actoren in toetsing op opleidingsniveau vastgesteld gezamenlijk met het werkveld en/of externe deskundigen. De wijze waarop het ontwerp van toetsbeleid, toetsprogramma en toets(tak)en op elkaar aansluiten en welke verantwoordelijkheid door welke actor daarin dient te worden genomen door alle relevante actoren in de opleiding, werkveld en/of externe deskundigen wordt op structurele en systematische wijze in kaart gebracht.</p> | <p>Maatschappij-georiënteerd Bij het ontwerpen van de toetsorganisatie de rollen, taken en verantwoordelijkheden van alle actoren in toetsing op opleidingsniveau vastgesteld gezamenlijk met het werkveld en/of externe deskundigen en collega-instellingen. De wijze waarop het ontwerp van toetsbeleid, toetsprogramma en toets(tak)en op elkaar aansluiten en welke verantwoordelijkheid door welke actor daarin dient te worden genomen door alle relevante actoren in de opleiding, werkveld en/of externe deskundigen en collega-instellingen wordt op structurele en systematische wijze in kaart gebracht.</p> |
| Kwaliteitscriteria | | | | |
| <p>Activiteiten-georiënteerd Er wordt gebruik gemaakt van eigen of impliciet bekend veronderstelde kwaliteitscriteria. De keuze voor deze criteria wordt niet onderbouwd.</p> | <p>Proces-georiënteerd Er wordt gebruik gemaakt van kwaliteitscriteria die op opleidingsniveau zijn vastgesteld. De keuze voor de criteria is gebaseerd op ervaringen van relevante actoren in de opleiding.</p> | <p>Systeem-georiënteerd Er wordt gebruik gemaakt van kwaliteitscriteria die op opleidingsniveau zijn vastgesteld door alle relevante actoren in de opleiding. De keuze voor de criteria is gebaseerd op (wetenschappelijke) literatuur. De keuze is eveneens getoetst aan ervaringen van relevante actoren in de opleiding.</p> | <p>Keten-georiënteerd Er wordt gebruik gemaakt van kwaliteitscriteria die op opleidingsniveau zijn vastgesteld door alle relevante actoren in de opleiding, het werkveld en/of externe deskundigen. De keuze voor de criteria is gebaseerd op (wetenschappelijke) literatuur. De keuze is eveneens getoetst aan ervaringen van relevante actoren in de opleiding.</p> | <p>Maatschappij-georiënteerd Er wordt gebruik gemaakt van kwaliteitscriteria die op opleidingsniveau zijn vastgesteld door alle relevante actoren in de opleiding, het werkveld en/of externe deskundigen en de maatschappij. De keuze voor de criteria is gebaseerd op (wetenschappelijke) literatuur. De keuze is eveneens getoetst aan ervaringen van relevante actoren in de opleiding.</p> |
| Borging | | | | |
| <p>Activiteiten-georiënteerd Evaluatie vindt ad hoc plaats. Op basis van de evaluatie worden incidentele aanpassingen gedaan.</p> | <p>Proces-georiënteerd Evaluatie vindt incidenteel plaats. Het resultaat van de evaluatie wordt besproken met relevante actoren in de opleiding en aanpassingen worden doorgevoerd.</p> | <p>Systeem-georiënteerd Evaluatie vindt structureel en systematisch plaats als onderdeel van de kwaliteitscyclus van toetsing. Het resultaat van de evaluatie wordt besproken met alle relevante actoren in de opleiding en aanpassingen worden doorgevoerd.</p> | <p>Keten-georiënteerd Evaluatie vindt structureel en systematisch plaats als onderdeel van de kwaliteitscyclus van toetsing. Het resultaat van de evaluatie wordt besproken met alle relevante actoren in de opleiding en met ketenpartners en/of externe deskundigen, en aanpassingen worden doorgevoerd.</p> | <p>Maatschappij-georiënteerd Evaluatie vindt structureel en systematisch plaats als onderdeel van de kwaliteitscyclus van toetsing. Het resultaat van de evaluatie wordt besproken met alle relevante actoren in de opleiding en met ketenpartners en/of externe deskundigen en collega-instellingen, en aanpassingen worden doorgevoerd.</p> |

| Uitwerking toetsentiteit toetsbekwaamheid | | | | |
|--|--|---|--|---|
| Ontwerp | | | | |
| <p>Activiteiten-georiënteerd Binnen de toetsorganisatie voeren individuele actoren in de opleiding toetsactiviteiten zonder dat de vereiste toetsbekwaamheid hiervoor is vastgelegd. Zij ontwikkelen op eigen initiatief hun toetsbekwaamheid. Afspraken met de leidinggevende over professionalisering worden op ad hoc basis gemaakt op eigen initiatief van individuele actoren.</p> | <p>Proces-georiënteerd Bij het ontwerpen van toetsbekwaamheid wordt voor alle toetsprocessen de vereiste toetsbekwaamheid van alle actoren in toetsing in kaart gebracht. De leidinggevende maakt met actoren in de opleiding afspraken over de doelen van professionalisering voor de korte termijn.</p> | <p>Systeem-georiënteerd Bij het ontwerpen van toetsbekwaamheid wordt voor alle toetsprocessen de vereiste toetsbekwaamheid van alle actoren in toetsing op opleidingsniveau in kaart gebracht en vastgelegd. Hierbij wordt aangesloten bij de specifieke rollen, taken en verantwoordelijkheden. De leidinggevende maakt met actoren in de opleiding afspraken over de doelen van professionalisering voor de middellange termijn.</p> | <p>Keten-georiënteerd Bij het ontwerpen van toetsbekwaamheid wordt voor alle toetsprocessen de vereiste toetsbekwaamheid van alle actoren in toetsing op opleidingsniveau, werkveld en/of externe deskundigen in kaart gebracht en vastgelegd. Hierbij wordt aangesloten bij de specifieke rollen, taken en verantwoordelijkheden. De leidinggevende maakt als onderdeel van de kwaliteitscyclus van toetsing met actoren in de opleiding afspraken over de doelen van professionalisering voor de middellange termijn.</p> | <p>Maatschappij-georiënteerd Bij het ontwerpen van toetsbekwaamheid wordt voor alle toetsprocessen de vereiste toetsbekwaamheid van alle actoren in toetsing op opleidingsniveau, werkveld en/of externe deskundigen en maatschappij in kaart gebracht en vastgelegd. Hierbij wordt aangesloten bij de specifieke rollen, taken en verantwoordelijkheden. De leidinggevende maakt als onderdeel van de kwaliteitscyclus van toetsing met actoren in de opleiding afspraken over de doelen van professionalisering voor de lange termijn.</p> |
| Kwaliteitscriteria | | | | |
| <p>Activiteiten-georiënteerd Er wordt gebruik gemaakt van eigen of impliciet bekend veronderstelde kwaliteitscriteria. De keuze voor deze criteria wordt niet onderbouwd.</p> | <p>Proces-georiënteerd Er wordt gebruik gemaakt van kwaliteitscriteria die op opleidingsniveau zijn vastgesteld. De keuze voor de criteria is gebaseerd op ervaringen van relevante actoren in de opleiding.</p> | <p>Systeem-georiënteerd Er wordt gebruik gemaakt van kwaliteitscriteria die op opleidingsniveau zijn vastgesteld door alle relevante actoren in de opleiding. De keuze voor de criteria is gebaseerd op (wetenschappelijke) literatuur. De keuze is eveneens getoetst aan ervaringen van relevante actoren in de opleiding.</p> | <p>Keten-georiënteerd Er wordt gebruik gemaakt van kwaliteitscriteria die op opleidingsniveau zijn vastgesteld door alle relevante actoren in de opleiding, het werkveld en/of externe deskundigen. De keuze voor de criteria is gebaseerd op (wetenschappelijke) literatuur. De keuze is eveneens getoetst aan ervaringen van relevante actoren in de opleiding.</p> | <p>Maatschappij-georiënteerd Er wordt gebruik gemaakt van kwaliteitscriteria die op opleidingsniveau zijn vastgesteld door alle relevante actoren in de opleiding, het werkveld en/of externe deskundigen en de maatschappij. De keuze voor de criteria is gebaseerd op (wetenschappelijke) literatuur. De keuze is eveneens getoetst aan ervaringen van relevante actoren in de opleiding.</p> |
| Borging | | | | |
| <p>Activiteiten-georiënteerd Evaluatie vindt ad hoc plaats. Op basis van de evaluatie worden incidentele aanpassingen gedaan.</p> | <p>Proces-georiënteerd Evaluatie vindt incidenteel plaats. Het resultaat van de evaluatie wordt besproken met relevante actoren in de opleiding en aanpassingen worden doorgevoerd.</p> | <p>Systeem-georiënteerd Evaluatie vindt structureel en systematisch plaats als onderdeel van de kwaliteitscyclus van toetsing. Het resultaat van de evaluatie wordt besproken met alle relevante actoren in de opleiding en aanpassingen worden doorgevoerd.</p> | <p>Keten-georiënteerd Evaluatie vindt structureel en systematisch plaats als onderdeel van de kwaliteitscyclus van toetsing. Het resultaat van de evaluatie wordt besproken met alle relevante actoren in de opleiding en met ketenpartners en/of externe deskundigen, en aanpassingen worden doorgevoerd.</p> | <p>Maatschappij-georiënteerd Evaluatie vindt structureel en systematisch plaats als onderdeel van de kwaliteitscyclus van toetsing. Het resultaat van de evaluatie wordt besproken met alle relevante actoren in de opleiding en met ketenpartners en/of externe deskundigen en collega-instellingen, en aanpassingen worden doorgevoerd.</p> |

BIJLAGE 2 OPBOUW VRAGENLIJST

| Toets(tak)en | | |
|---|---------------------------|---|
| Ontwerp | Activiteiten-georiënteerd | Toets(tak)en worden vlak voor de toetsafname ontwikkeld. |
| | | Toets(tak)en worden door een individuele docent ontwikkeld. |
| | | Bij het ontwikkelen van toets(tak)en wordt de toetscyclus niet (volledig) doorlopen. |
| | | Bij het ontwikkelen van toets(tak)en wordt het ontwerpproces niet (volledig) doorlopen. |
| | Proces-georiënteerd | Toets(tak)en worden in overleg door minimaal twee docenten ontwikkeld. |
| | | Bij het ontwikkelen van toets(tak)en wordt de toetscyclus grotendeels doorlopen. |
| | | Bij het ontwikkelen van toets(tak)en wordt het ontwerpproces grotendeels doorlopen. |
| | Systeem-georiënteerd | Toets(tak)en worden ontwikkeld voorafgaand aan het te toetsen hoofdstuk. |
| | | Toets(tak)en worden in overleg door gehele vakgroep ontwikkeld. |
| | | Bij het ontwikkelen van toets(tak)en wordt de toetscyclus volledig doorlopen. |
| | | Bij het ontwikkelen van toets(tak)en wordt het ontwerpproces volledig doorlopen. |
| | Keten-georiënteerd | Toets(tak)en worden in overleg door gehele vakgroep samen met het werkveld en/of externe deskundigen ontwikkeld. |
| | Maatschappij-georiënteerd | Toets(tak)en worden in overleg door gehele vakgroep samen met het werkveld, externe deskundigen en/of vakgroepen van andere scholen ontwikkeld. |
| | Kwaliteitscriteria | Activiteiten-georiënteerd |
| De keuze voor kwaliteitscriteria wordt niet onderbouwd. | | |
| Proces-georiënteerd | | Minstens twee leden van de vakgroep gebruiken gezamenlijk opgestelde kwaliteitscriteria bij het ontwikkelen van toets(tak)en. |
| | | Keuze voor kwaliteitscriteria zijn gebaseerd op ervaringen van docenten. |
| Systeem-georiënteerd | | Er wordt bij het ontwikkelen van toets(tak)en gebruik gemaakt van kwaliteitscriteria die voor de gehele vakgroep gelden. |
| | | Keuze voor kwaliteitscriteria zijn in de literatuur onderbouwd. |

| | | |
|---------------------------|---|---|
| | Keten-georiënteerd | Er wordt bij het ontwikkelen van toets(tak)en gebruik gemaakt van kwaliteitscriteria die voor de gehele vakgroep, het werkveld en/of externe deskundigen gelden. |
| | Maatschappij-georiënteerd | Er wordt bij het ontwikkelen van toets(tak)en gebruik gemaakt van kwaliteitscriteria die voor de gehele vakgroep, het werkveld, externe deskundigen en/of vakgroepen van andere scholen gelden. |
| Borging | Activiteiten-georiënteerd | Evaluatie van toets(tak)en vindt ad hoc plaats. |
| | | Op basis van de evaluatie van toets(tak)en worden incidentele aanpassingen gedaan. |
| | Proces-georiënteerd | Evaluatie van toets(tak)en vindt incidenteel plaats. |
| | | Het resultaat van de evaluatie van toets(tak)en wordt besproken met minimaal 1 docent binnen de vakgroep en aanpassingen worden doorgevoerd. |
| | Systeem-georiënteerd | Evaluatie van toets(tak)en vindt structureel en systematisch plaats als onderdeel van de toetscyclus. |
| | | Het resultaat van de evaluatie van toets(tak)en wordt besproken met alle docenten binnen de vakgroep en aanpassingen worden doorgevoerd. |
| Keten-georiënteerd | Het resultaat van de evaluatie van toets(tak)en wordt besproken met alle docenten binnen de vakgroep, het werkveld en/of externe deskundigen en aanpassingen worden doorgevoerd. | |
| Maatschappij-georiënteerd | Het resultaat van de evaluatie van toets(tak)en wordt besproken met alle docenten binnen de vakgroep, het werkveld, externe deskundigen en/of vakgroepen van andere scholen en aanpassingen worden doorgevoerd. | |

| Toetsprogramma | | |
|---------------------------|---|---|
| Ontwerp | Activiteiten-georiënteerd | De school beschikt over een overzicht van alle toetsen per vak waarbij het overzicht door de individuele docent wordt gemaakt. |
| | | In het overzicht van alle toetsen per vak wordt de relatie tussen de toetsen niet beschreven/onderbouwd. |
| | Proces-georiënteerd | De school beschikt over een overzicht van alle toetsen per vak per jaarlaag, waardoor er sprake is van afstemming tussen de toetsen per jaarlaag. |
| | | Binnen de vakgroep hebben minimaal twee docenten overleg gehad waardoor er afstemming heeft plaatsgevonden over de uitvoerbaarheid van alle af te nemen toetsen. |
| | Systeem-georiënteerd | De school beschikt over een overzicht van alle toetsen per vak per jaarlaag en per niveau, waarbij sprake is van een opbouw in de verschillende cognitieve niveaus vanaf klas 1 naar klas 4. |
| | | Binnen de vakgroep heeft er afstemming plaatsgevonden over de meest geschikte toetsvormen, de functies van toetsen en de hoeveelheid toetsen. |
| | Keten-georiënteerd | In overleg met de vakgroep, het werkveld en/of externe deskundigen heeft er afstemming plaatsgevonden over de meest geschikte toetsvormen, de functies van toetsen en de hoeveelheid toetsen. |
| Maatschappij-georiënteerd | In overleg met de vakgroep, het werkveld, externe deskundigen en vakgroepen van andere scholen heeft er afstemming plaatsgevonden over de meest geschikte toetsvormen, de functies van toetsen en de hoeveelheid toetsen. | |
| Kwaliteitscriteria | Activiteiten-georiënteerd | Er wordt in het toetsprogramma gebruik gemaakt van eigen of bekend veronderstelde kwaliteitscriteria door de individuele docent. |
| | | De keuze voor kwaliteitscriteria van het toetsprogramma wordt niet onderbouwd. |
| | Proces-georiënteerd | Er wordt in het toetsprogramma gebruik gemaakt van kwaliteitscriteria door minstens twee leden van de vakgroep. |
| | | Keuze voor kwaliteitscriteria van het toetsprogramma zijn gebaseerd op ervaringen van docenten. |
| | Systeem-georiënteerd | Er wordt in het toetsprogramma gebruik gemaakt van kwaliteitscriteria die voor de gehele vakgroep gelden. |
| | | Keuze voor kwaliteitscriteria van het toetsprogramma zijn in de literatuur onderbouwd. |

| | | |
|---------|---------------------------|---|
| | Keten-georiënteerd | Er wordt in het toetsprogramma gebruik gemaakt van kwaliteitscriteria die voor de gehele vakgroep, het werkveld en/of externe deskundigen gelden. |
| | Maatschappij-georiënteerd | Er wordt in het toetsprogramma gebruik gemaakt van kwaliteitscriteria die voor de gehele vakgroep, het werkveld, externe deskundigen en/of vakgroepen van andere scholen gelden. |
| Borging | Activiteiten-georiënteerd | Evaluatie van het toetsprogramma vindt ad hoc plaats. |
| | | Op basis van de evaluatie van het toetsprogramma worden incidentele aanpassingen gedaan. |
| | Proces-georiënteerd | Evaluatie van het toetsprogramma vindt incidenteel plaats. |
| | | Het resultaat van de evaluatie van het toetsprogramma wordt besproken met minimaal 1 docent binnen de vakgroep en aanpassingen worden doorgevoerd. |
| | Systeem-georiënteerd | Evaluatie van het toetsprogramma vindt structureel en systematisch plaats als onderdeel van de toetscyclus. |
| | | Het resultaat van de evaluatie van het toetsprogramma wordt besproken met alle docenten binnen de vakgroep en aanpassingen worden doorgevoerd. |
| | Keten-georiënteerd | Het resultaat van de evaluatie van het toetsprogramma wordt besproken met alle docenten binnen de vakgroep en/of externe deskundigen en aanpassingen worden doorgevoerd. |
| | Maatschappij-georiënteerd | Het resultaat van de evaluatie van het toetsprogramma wordt besproken met alle docenten binnen de vakgroep, het werkveld, externe deskundigen en/of vakgroepen van andere scholen en aanpassingen worden doorgevoerd. |

| Toetsbeleid | | |
|---------------------------|--|--|
| Ontwerp | Activiteiten-georiënteerd | Het ontwerp van het toetsplan wordt door een individuele betrokkene op schoolniveau gemaakt. |
| | | Het toetsplan beschrijft actiepunten die zijn vastgesteld op basis van ad hoc analyses van mogelijke knelpunten. |
| | | De praktische consequenties van de actiepunten zijn doordacht, maar er is geen bewijs voor dat de actiepunten noodzakelijk zijn. |
| | Proces-georiënteerd | Het ontwerp van het toetsplan wordt door minimaal twee betrokkenen op schoolniveau gemaakt. |
| | | Het toetsplan beschrijft actiepunten die zijn vastgesteld op basis van incidentele analyses van mogelijke knelpunten. |
| | | De praktische consequenties van de actiepunten zijn doordacht en er is gedeeltelijk bewijs voor dat de actiepunten noodzakelijk zijn. |
| | Systeem-georiënteerd | Het ontwerp van het toetsplan wordt door alle betrokkenen in het schoolteam gemaakt. |
| | | Het toetsplan beschrijft actiepunten die zijn vastgesteld op basis van structurele analyses van mogelijke knelpunten. |
| | Keten-georiënteerd | Het ontwerp van het toetsplan wordt gezamenlijk door alle betrokkenen op schoolniveau, het werkveld en/of externe deskundigen gemaakt. |
| | | De praktische consequenties van de actiepunten zijn doordacht en er is bewijs voor dat de actiepunten noodzakelijk zijn. |
| Maatschappij-georiënteerd | Het ontwerp van het toetsplan wordt gezamenlijk door alle betrokkenen op schoolniveau, het werkveld, externe deskundigen en of andere scholen gemaakt. | |
| Kwaliteitscriteria | Activiteiten-georiënteerd | Er wordt in het toetsbeleid gebruik gemaakt van eigen of bekend veronderstelde kwaliteitscriteria door een individuele betrokkene op schoolniveau. |
| | | De keuze voor kwaliteitscriteria wordt niet onderbouwd. |
| | Proces-georiënteerd | Er wordt gebruik gemaakt van kwaliteitscriteria door minstens twee betrokkenen op schoolniveau. |
| | | Keuze voor kwaliteitscriteria zijn gebaseerd op ervaringen van betrokkenen. |
| | Systeem-georiënteerd | Er wordt gebruik gemaakt van kwaliteitscriteria die voor alle betrokkenen op schoolniveau gelden. |

| | | |
|---|---|---|
| | | Keuze voor kwaliteitscriteria zijn in de literatuur onderbouwd. |
| | Keten-georiënteerd | Er wordt gebruik gemaakt van kwaliteitscriteria die voor alle betrokken op schoolniveau, het werkveld en/of externe deskundigen gelden. |
| | Maatschappij-georiënteerd | Er wordt gebruik gemaakt van kwaliteitscriteria die voor alle betrokkenen op schoolniveau, het werkveld, externe deskundigen en/of andere scholen gelden. |
| Borging | Activiteiten-georiënteerd | Evaluatie vindt ad hoc plaats. |
| | | Op basis van de evaluatie worden incidentele aanpassingen gedaan. |
| | Proces-georiënteerd | Evaluatie vindt incidenteel plaats. |
| | | Het resultaat van de evaluatie wordt besproken met minimaal 1 betrokkene op schoolniveau en aanpassingen worden doorgevoerd. |
| | Systeem-georiënteerd | Evaluatie vindt structureel en systematisch plaats als onderdeel van de toetscyclus. |
| Het resultaat van de evaluatie wordt besproken met alle betrokkenen op schoolniveau en aanpassingen worden doorgevoerd. | | |
| Keten-georiënteerd | Het resultaat van de evaluatie wordt besproken met alle betrokkenen op schoolniveau, het werkveld en/of externe deskundigen en aanpassingen worden doorgevoerd. | |
| | Maatschappij-georiënteerd | Het resultaat van de evaluatie wordt besproken met alle betrokkenen op schoolniveau, het werkveld, externe deskundigen en/of andere scholen en aanpassingen worden doorgevoerd. |

| Toetsorganisatie | | |
|---------------------------|---|--|
| Ontwerp | Activiteiten-georiënteerd | Binnen de toetsorganisatie voeren individuele betrokkenen op schoolniveau op ad hoc basis toetsactiviteiten uit. |
| | | De manier waarop het toetsplan, toetsprogramma en toets(tak)en op elkaar aansluiten wordt overgelaten aan individuele betrokkenen op schoolniveau. |
| | Proces-georiënteerd | Binnen de toetsorganisatie zijn de rollen, taken en verantwoordelijkheden van alle betrokkenen bij toetsing per vakgroep vastgelegd. |
| | | De manier waarop het toetsplan, toetsprogramma en toets(tak)en op elkaar aansluiten is in kaart gebracht. |
| | Systeem-georiënteerd | Binnen de toetsorganisatie zijn de rollen, taken en verantwoordelijkheden van alle betrokkenen bij toetsing op schoolniveau vastgelegd. |
| | | De manier waarop het toetsplan, toetsprogramma en toets(tak)en op elkaar aansluiten is in structurele en systematische wijze in kaart gebracht. |
| Keten-georiënteerd | Binnen de toetsorganisatie zijn de rollen, taken en verantwoordelijkheden van alle betrokkenen bij toetsing op schoolniveau, het werkveld en/of externe deskundigen vastgelegd. | |
| Maatschappij-georiënteerd | Binnen de toetsorganisatie zijn de rollen, taken en verantwoordelijkheden van alle betrokkenen bij toetsing op schoolniveau, het werkveld, externe deskundigen en/of andere scholen vastgelegd. | |
| Kwaliteitscriteria | Activiteiten-georiënteerd | Er wordt gebruik gemaakt van eigen of bekend veronderstelde kwaliteitscriteria door de <u>individuele betrokkene op schoolniveau</u> . |
| | | De keuze voor kwaliteitscriteria wordt niet onderbouwd. |
| | Proces-georiënteerd | Er wordt gebruik gemaakt van kwaliteitscriteria door minstens twee betrokkenen op schoolniveau. |
| | | Keuze voor kwaliteitscriteria zijn gebaseerd op ervaringen van betrokkenen op schoolniveau. |
| | Systeem-georiënteerd | Er wordt gebruik gemaakt van kwaliteitscriteria die op schoolniveau gelden. |
| | | Keuze voor kwaliteitscriteria zijn in de literatuur onderbouwd. |
| Keten-georiënteerd | Er wordt gebruik gemaakt van kwaliteitscriteria die op schoolniveau, het werkveld en/of externe deskundigen gelden. | |
| Maatschappij-georiënteerd | Er wordt gebruik gemaakt van kwaliteitscriteria die op schoolniveau, het werkveld, externe deskundigen en/of andere scholen gelden. | |
| Borging | | Evaluatie vindt ad hoc plaats. |

| | | |
|--|---------------------------|--|
| | Activiteiten-georiënteerd | Op basis van de evaluatie worden incidentele aanpassingen gedaan. |
| | Proces-georiënteerd | Evaluatie vindt incidenteel plaats. |
| | | Het resultaat van de evaluatie wordt besproken met minimaal 1 betrokkene op schoolniveau en aanpassingen worden doorgevoerd. |
| | Systeem-georiënteerd | Evaluatie vindt structureel en systematisch plaats als onderdeel van de kwaliteitscyclus van toetsing. |
| Het resultaat van de evaluatie wordt besproken op schoolniveau en aanpassingen worden doorgevoerd. | | |
| | Keten-georiënteerd | Het resultaat van de evaluatie wordt besproken op schoolniveau, werkveld en/of externe deskundigen en aanpassingen worden doorgevoerd. |
| | Maatschappij-georiënteerd | Het resultaat van de evaluatie wordt besproken op schoolniveau, het werkveld, externe deskundigen en/of andere scholen en aanpassingen worden doorgevoerd. |

| Toetsbekwaamheid | | |
|------------------|---------------------------|--|
| Ontwerp | Activiteiten-georiënteerd | Binnen de toetsorganisatie voeren individuele betrokkenen op schoolniveau op ad hoc basis toetsactiviteiten uit zonder dat de vereiste toetsbekwaamheid hiervoor is vastgelegd. |
| | | De individuele betrokkenen op schoolniveau ontwikkelen op eigen initiatief hun toetsbekwaamheid. |
| | | Afspraken met leidinggevende over professionalisering worden op ad hoc basis gemaakt op eigen initiatief van individuele betrokkenen op schoolniveau. |
| | Proces-georiënteerd | Bij het ontwerpen van toetsbekwaamheid wordt voor alle toetsprocessen de vereiste toetsbekwaamheid van alle betrokken in toetsing op schoolniveau in kaart gebracht. |
| | | De leidinggevende maakt met betrokkenen op schoolniveau afspraken over de doelen van professionalisering voor de korte termijn. |
| | Systeem-georiënteerd | Bij het ontwerpen van toetsbekwaamheid wordt voor alle toetsprocessen de vereiste toetsbekwaamheid van alle betrokkenen in toetsing op schoolniveau in kaart gebracht en vastgelegd en wordt aangesloten bij de specifieke rollen, taken en verantwoordelijkheden. |
| | | De leidinggevende maakt met betrokkenen op schoolniveau afspraken over de doelen van professionalisering voor de middellange termijn. |
| | Keten-georiënteerd | Bij het ontwerpen van toetsbekwaamheid wordt voor alle toetsprocessen de vereiste toetsbekwaamheid van alle betrokkenen in toetsing op schoolniveau, werkveld en/of externe betrokkenen in kaart gebracht en vastgelegd en wordt aangesloten bij de specifieke rollen, taken en verantwoordelijkheden. |
| | | De leidinggevende maakt als onderdeel van de kwaliteitscyclus van toetsing met betrokkenen op schoolniveau afspraken over de doelen van professionalisering voor de middellange termijn. |
| | Maatschappij-georiënteerd | Bij het ontwerpen van toetsbekwaamheid wordt voor alle toetsprocessen de vereiste toetsbekwaamheid van alle betrokkenen in toetsing op schoolniveau, werkveld, externe deskundigen en/of andere scholen in kaart gebracht en vastgelegd en wordt aangesloten bij de specifieke rollen, taken en verantwoordelijkheden. |

| | | |
|---------------------------|--|--|
| | | De leidinggevende maakt als onderdeel van de kwaliteitscyclus van toetsing met betrokkenen op schoolniveau afspraken over de doelen van professionalisering voor de lange termijn. |
| Kwaliteitscriteria | Activiteiten-georiënteerd | Er wordt gebruik gemaakt van eigen of bekend veronderstelde kwaliteitscriteria door de individuele betrokkene op schoolniveau. |
| | | De keuze voor kwaliteitscriteria wordt niet onderbouwd. |
| | Proces-georiënteerd | Er wordt gebruik gemaakt van kwaliteitscriteria door minstens twee betrokkenen op schoolniveau. |
| | | Keuze voor kwaliteitscriteria zijn gebaseerd op ervaringen van docenten. |
| | Systeem-georiënteerd | Er wordt gebruik gemaakt van kwaliteitscriteria die op schoolniveau gelden. |
| | | Keuze voor kwaliteitscriteria zijn in de literatuur onderbouwd. |
| Keten-georiënteerd | Er wordt gebruik gemaakt van kwaliteitscriteria die op schoolniveau, het werkveld en/of externe deskundigen gelden. | |
| Maatschappij-georiënteerd | Er wordt gebruik gemaakt van kwaliteitscriteria die op schoolniveau, het werkveld, externe deskundigen en/of vakgroepen van andere scholen gelden. | |
| Borging | Activiteiten-georiënteerd | Evaluatie vindt ad hoc plaats. |
| | | Op basis van de evaluatie worden incidentele aanpassingen gedaan. |
| | Proces-georiënteerd | Evaluatie vindt incidenteel plaats. |
| | | Het resultaat van de evaluatie wordt besproken met minimaal 1 betrokkene op schoolniveau en aanpassingen worden doorgevoerd. |
| | Systeem-georiënteerd | Evaluatie vindt structureel en systematisch plaats als onderdeel van de toetscyclus. |
| | | Het resultaat van de evaluatie wordt besproken op schoolniveau en aanpassingen worden doorgevoerd. |
| Keten-georiënteerd | Het resultaat van de evaluatie wordt besproken op schoolniveau, het werkveld en/of externe deskundigen en aanpassingen worden doorgevoerd. | |
| Maatschappij-georiënteerd | Het resultaat van de evaluatie wordt besproken op schoolniveau, het werkveld, externe deskundigen en/of andere scholen en aanpassingen worden doorgevoerd. | |

BIJLAGE 3 VRAGENLIJST

In het kader van mijn praktijkonderzoek Toetsing bij de AOS West-Brabant onderzoek ik de ontwikkeling van de kwaliteit van toetsing. Graag wil ik aan de hand van stellingen weten hoe er op dit moment (schooljaar 2017-2018) wordt omgegaan met toetsing. Verder wil ik ook weten welke ambitie (schooljaar 2019-2020) er is om de kwaliteit van toetsing te verbeteren.

In de vragenlijst staan stellingen die komen uit de methodiek De Toetsing Getoetst van de Hogeschool Arnhem-Nijmegen. Mocht je meer over deze methodiek willen weten dan leg ik het je graag uit.

De vragenlijst is opgebouwd uit vijf onderdelen die overeenkomen met de vijf aspecten van toetsing. Bij iedere stelling geef je aan of dit de manier is waarop je op dit moment (schooljaar 2017-2018) met toetsing omgaat en hoe je in het schooljaar 2019-2020 de kwaliteit van toetsing verbeterd wil hebben.

Naast dat de vragenlijst anoniem wordt afgenomen zullen alle antwoorden in vertrouwen worden behandeld en alleen gebruikt worden voor mijn onderzoek.

Toetsen en toetstaken

Definitie: Een toetstaak is een opdracht binnen een toets waarmee leerlingen worden uitgedaagd hun kennis en vaardigheden te tonen. Een toets is een meetinstrument dat in het onderwijs wordt ingezet om na te gaan of de doelen van onderwijs door leerlingen worden en zijn bereikt.

Vink alleen de stellingen aan als deze kloppen voor het huidige schooljaar, 2017-2018. Vink eveneens stellingen aan waarvan je wilt dat deze kloppen in het schooljaar 2019-2020.

Q1 Toets(tak)en worden:

- vlak voor de toetsafname ontwikkeld.
- voorafgaand aan het te toetsen hoofdstuk ontwikkeld.

Q2 Toets(tak)en worden:

- door een individuele docent ontwikkeld.
- in overleg door minimaal twee docenten ontwikkeld.
- in overleg door de gehele vakgroep ontwikkeld.
- in overleg door de gehele vakgroep samen met het werkveld en/of externe deskundigen ontwikkeld.
- in overleg door de gehele vakgroep samen met het werkveld, externe deskundigen en/of vakgroepen van andere scholen ontwikkeld.

Q3 Bij het ontwikkelen van toets(tak)en wordt de toetscyclus (ontwerpen – leerdoelen – construeren – toetsafname – beoordelen – analyseren – evalueren):

- niet (volledig) doorlopen.
- grotendeels doorlopen.
- volledig doorlopen.

Q4 Bij het ontwikkelen van toets(tak)en wordt gebruik gemaakt van kwaliteitscriteria (vb validiteit – betrouwbaarheid – transparantie) die:

- eigen of bekend verondersteld zijn voor de individuele docent.
- voor een gedeelte van de vakgroep gelden.
- voor de gehele vakgroep gelden.
- voor de gehele vakgroep, het werkveld en/of externe deskundigen gelden.
- voor de gehele vakgroep, het werkveld, externe deskundigen en/of vakgroepen van andere scholen gelden.

Q5 De keuze voor kwaliteitscriteria voor toets(tak)en:

- wordt niet onderbouwd.
- zijn gebaseerd op ervaringen van docenten.
- zijn onderbouwd in de literatuur.

Q6 Evaluatie van toets(tak)en vindt:

- ad hoc plaats.
- incidenteel plaats.
- structureel en systematisch plaats als onderdeel van de toetscyclus

Q7 Op basis van de evaluatie van toets(tak)en:

- worden incidentele aanpassingen gedaan.
- wordt het resultaat besproken met minimaal 1 docent binnen de vakgroep en worden aanpassingen doorgevoerd.
- wordt het resultaat besproken met alle docenten binnen de vakgroep en worden aanpassingen doorgevoerd.
- wordt het resultaat besproken met alle docenten binnen de vakgroep, het werkveld en/of externe deskundigen en worden aanpassingen doorgevoerd.
- wordt het resultaat besproken met alle docenten binnen de vakgroep, het werkveld, externe deskundigen en/of vakgroepen van andere scholen en worden aanpassingen doorgevoerd.

Toetsprogramma

Definitie: Een toetsprogramma is een bewuste en beargumenteerde combinatie van toetsen, passend bij de doelen en opbouw van een vak.

Vink alleen de stellingen aan als deze kloppen voor het huidige schooljaar, 2017-2018. Vink eveneens stellingen aan waarvan je wilt dat deze kloppen in het schooljaar 2019-2010.

Q8 De school beschikt over een overzicht:

- van alle toetsen per vak waarbij de relatie tussen de toetsen niet is onderbouwd.
- van alle toetsen per vak en per jaarlaag, waarbij er sprake is van afstemming tussen de toetsen per jaarlaag.
- van alle toetsen per vak, per jaarlaag en per niveau, waarbij er sprake is van een opbouw in de verschillende cognitieve niveaus (reproductie, toepassing, inzicht) vanaf klas 1 naar klas 4.

Q9 Het toetsprogramma wordt:

- door een individuele docent ontwikkeld.
- in overleg door minimaal twee docenten ontwikkeld.
- in overleg door de gehele vakgroep ontwikkeld.
- in overleg door de gehele vakgroep samen met het werkveld en/of externe deskundigen ontwikkeld.

- in overleg door de gehele vakgroep samen met het werkveld, externe deskundigen en/of vakgroepen van andere scholen ontwikkeld.

Q10 Bij het ontwikkelen van het toetsprogramma:

- wordt geen samenhangend toetsprogramma ontwikkeld.
- heeft afstemming over de uitvoerbaarheid van alle af te nemen toetsen plaatsgevonden.
- heeft afstemming over de meest geschikte toetsvormen, de functies van toetsen en de hoeveelheid toetsen plaatsgevonden.

Q11 Bij het ontwikkelen van het toetsprogramma wordt gebruik gemaakt van kwaliteitscriteria (vb authenticiteit – vergelijkbaarheid – haalbaarheid) die:

- eigen of bekend verondersteld zijn voor de individuele docent.
- voor een gedeelte van de vakgroep gelden.
- voor de gehele vakgroep gelden.
- voor de gehele vakgroep, het werkveld en/of externe deskundigen gelden.
- voor de gehele vakgroep, het werkveld, externe deskundigen en/of vakgroepen van andere scholen gelden.

Q12 De keuze voor kwaliteitscriteria voor het toetsprogramma:

- wordt niet onderbouwd.
- zijn gebaseerd op ervaringen van docenten.
- zijn onderbouwd in de literatuur.

Q13 Evaluatie van het toetsprogramma vindt:

- ad hoc plaats.
- incidenteel plaats.
- structureel en systematisch plaats als onderdeel van de toetscyclus

Q14 Op basis van de evaluatie van het toetsprogramma:

- worden incidentele aanpassingen gedaan.
- wordt het resultaat besproken met minimaal 1 docent binnen de vakgroep en worden aanpassingen doorgevoerd.
- wordt het resultaat besproken met alle docenten binnen de vakgroep en worden aanpassingen doorgevoerd.
- wordt het resultaat besproken met alle docenten binnen de vakgroep, het werkveld en/of externe deskundigen en worden aanpassingen doorgevoerd.
- wordt het resultaat besproken met alle docenten binnen de vakgroep, het werkveld, externe deskundigen en/of vakgroepen van andere scholen en worden aanpassingen doorgevoerd.

Toetsbeleid

Definitie: Toetsbeleid is het geheel aan vastgestelde afspraken, zowel inhoudelijk als procedureel, over toetsen en beoordelen.

Vink alleen de stellingen aan als deze kloppen voor het huidige schooljaar, 2017-2018. Vink eveneens stellingen aan waarvan je wilt dat deze kloppen in het schooljaar 2019-2010.

Q15 Het toetsbeleid wordt:

- door een individuele medewerker van de school betrokken bij toetsing.
- in overleg door minimaal twee medewerkers van de school betrokken bij toetsing gemaakt.

- in overleg met alle medewerkers van de school betrokken bij toetsing gemaakt.
- in overleg met alle medewerkers van de school betrokken bij toetsing, het werkveld en/of externe deskundigen ontwikkeld.
- in overleg met alle medewerkers van de school betrokken bij toetsing, het werkveld, externe deskundigen en/of andere scholen ontwikkeld.

Q16 Het toetsbeleid beschrijft actiepunten die zijn vastgesteld op basis van:

- ad hoc analyses van mogelijke knelpunten.
- incidentele analyses van mogelijke knelpunten.
- structurele analyses van mogelijke knelpunten.

Q17 De praktische consequenties van de actiepunten voor het toetsbeleid zijn doordacht, maar:

- er is geen bewijs voor dat de actiepunten noodzakelijk zijn.
- er is gedeeltelijk bewijs voor dat de actiepunten noodzakelijk zijn.
- er is bewijs voor dat de actiepunten noodzakelijk zijn.

Q18 Bij het ontwikkelen van het toetsbeleid wordt gebruik gemaakt van kwaliteitscriteria (vb transparantie – aansluiting – haalbaarheid) die:

- eigen of bekend verondersteld zijn voor de individuele medewerker van de school betrokken bij toetsing.
- voor minstens twee medewerkers van de school betrokken bij toetsing gelden.
- voor alle medewerkers van de school betrokken bij toetsing gelden.
- voor alle medewerkers van de school betrokken bij toetsing, het werkveld en/of externe deskundigen gelden.
- voor alle medewerkers van de school betrokken bij toetsing, het werkveld, externe deskundigen en/of andere scholen gelden.

Q19 De keuze voor kwaliteitscriteria voor het toetsbeleid:

- wordt niet onderbouwd.
- zijn gebaseerd op ervaringen van docenten.
- zijn onderbouwd in de literatuur.

Q20 Evaluatie van het toetsbeleid vindt:

- ad hoc plaats.
- incidenteel plaats.
- structureel en systematisch plaats als onderdeel van de kwaliteitscyclus van toetsing.

Q21 Op basis van de evaluatie van het toetsbeleid:

- worden incidentele aanpassingen gedaan.
- wordt het resultaat besproken met minimaal 1 betrokkene op schoolniveau en worden aanpassingen doorgevoerd.
- wordt het resultaat besproken met alle betrokkenen op schoolniveau en worden aanpassingen doorgevoerd.
- wordt het resultaat besproken met alle betrokkenen op schoolniveau, het werkveld en/of externe deskundigen en worden aanpassingen doorgevoerd.
- wordt het resultaat besproken met alle betrokkenen op schoolniveau, het werkveld, externe deskundigen en/of andere scholen en worden aanpassingen doorgevoerd.

Toetsorganisatie

Definitie: Toetsorganisatie is de wijze waarop docenten, examencommissie, management, ondersteunende medewerkers, het werkveld en externe deskundigen doelgericht met elkaar samenwerken om de gewenste toetskwaliteit te realiseren.

Vink alleen de stellingen aan die kloppen voor het huidige schooljaar 2017 – 2018. Vink eveneens stellingen aan waarvan je wilt dat deze kloppen in het schooljaar 2019 – 2020.

Q22 Binnen de toetsorganisatie:

- voeren individuele medewerkers van de school op ad hoc basis toetsactiviteiten uit.
- zijn de rollen, taken en verantwoordelijkheden van alle docenten betrokken bij toetsing per vakgroep vastgelegd.
- zijn de rollen, taken en verantwoordelijkheden van alle medewerkers betrokken bij toetsing op schoolniveau vastgelegd.
- zijn de rollen, taken en verantwoordelijkheden van alle medewerkers betrokken bij toetsing op schoolniveau, het werkveld en/of externe deskundigen vastgelegd.
- zijn de rollen, taken en verantwoordelijkheden van alle medewerkers betrokken bij toetsing op schoolniveau, het werkveld, externe deskundigen en/of andere scholen vastgelegd.

Q23 Binnen de toetsorganisatie:

- wordt de manier waarop Het toetsplan, toetsprogramma en toets(tak)en op elkaar aansluiten overgelaten aan individuele betrokkenen op schoolniveau.
- is de manier waarop Het toetsplan, toetsprogramma en toets(tak)en op elkaar aansluiten in kaart gebracht.
- is de manier waarop het toetsplan, toetsprogramma en toets(tak)en op elkaar aansluiten op structurele en systematische wijze in kaart gebracht.

Q24 Bij het ontwikkelen van de toetsorganisatie wordt gebruik gemaakt van kwaliteitscriteria (vb doelgerichtheid – afstemming – afdekken van risico's) die:

- eigen of bekend verondersteld zijn voor de individuele medewerker betrokken bij toetsing van de school.
- voor minstens twee medewerkers van de school betrokken bij toetsing gelden.
- voor alle medewerkers van de school betrokken bij toetsing gelden.
- voor alle medewerkers van de school betrokken bij toetsing, het werkveld en/of externe deskundigen gelden.
- voor alle medewerkers van de school betrokken bij toetsing, het werkveld, externe deskundigen en/of andere scholen gelden.

Q25 De keuze voor kwaliteitscriteria voor de toetsorganisatie:

- wordt niet onderbouwd.
- zijn gebaseerd op ervaringen van docenten.
- zijn onderbouwd in de literatuur.

Q26 Evaluatie van de toetsorganisatie vindt:

- ad hoc plaats.
- incidenteel plaats.
- structureel en systematisch plaats als onderdeel van de kwaliteitscyclus van toetsing.

Q27 Op basis van de evaluatie van de toetsorganisatie:

- worden incidentele aanpassingen gedaan.

- wordt het resultaat besproken met minimaal 1 medewerker van de school betrokken bij toetsing en worden aanpassingen doorgevoerd.
- wordt het resultaat besproken met alle medewerkers van de school betrokken bij toetsing en worden aanpassingen doorgevoerd.
- wordt het resultaat besproken met alle medewerkers van de school betrokken bij toetsing, het werkveld en/of externe deskundigen en worden aanpassingen doorgevoerd.
- wordt het resultaat besproken met alle medewerkers van de school betrokken bij toetsing, het werkveld, externe deskundigen en/of andere scholen en worden aanpassingen doorgevoerd.

Toetsbekwaamheid

Definitie: Toetsbekwaamheid is de deskundigheid die bij scholen aanwezig moet zijn om te zorgen voor kwaliteit van toetsing op alle aspecten.

Vink alleen de stellingen aan die kloppen voor het huidige schooljaar, 2017 – 2018. Vink eveneens stellingen aan waarvan je wilt dat deze kloppen in het schooljaar 2019 – 2020.

Q28 Binnen de toetsorganisatie:

- voeren individuele medewerkers van de school betrokken bij toetsing toetsactiviteiten uit zonder dat de vereiste toetsbekwaamheid hiervoor is vastgelegd.
- zijn voor alle toetsprocessen de vereiste toetsbekwaamheid van alle medewerkers van de school betrokken bij toetsing in kaart gebracht.
- zijn voor alle toetsprocessen de vereiste toetsbekwaamheid van alle medewerkers van de school betrokken bij toetsing in kaart gebracht en vastgelegd en wordt aangesloten bij de specifieke rollen, taken en verantwoordelijkheden.
- zijn voor alle toetsprocessen de vereiste toetsbekwaamheid van alle medewerkers van de school betrokken bij toetsing, het werkveld en/of externe deskundigen in kaart gebracht en vastgelegd en wordt aangesloten bij de specifieke rollen, taken en verantwoordelijkheden.
- zijn voor alle toetsprocessen de vereiste toetsbekwaamheid van alle medewerkers van de school betrokken bij toetsing, het werkveld, externe deskundigen en/of andere scholen in kaart gebracht en vastgelegd en wordt aangesloten bij de specifieke rollen, taken en verantwoordelijkheden.

Q29 Afspraken over professionalisering van de toetsbekwaamheid worden:

- op ad hoc basis gemaakt op eigen initiatief van de individuele medewerker van de school betrokken bij toetsing.
- door de leidinggevende gemaakt met medewerkers van de school betrokken bij toetsing voor de korte termijn.
- door de leidinggevende gemaakt met medewerkers van de school betrokken bij toetsing voor de middellange termijn.
- door de leidinggevende gemaakt als onderdeel van de kwaliteitscyclus van toetsing met medewerkers van de school betrokken bij toetsing voor de middellange termijn.
- door de leidinggevende gemaakt als onderdeel van de kwaliteitscyclus van toetsing met medewerkers van de school betrokken bij toetsing voor de lange termijn.

Q30 Bij het ontwikkelen van de toetsbekwaamheid wordt gebruik gemaakt van kwaliteitscriteria (vb transparantie – actualiteit – facilitering) die:

- eigen of bekend verondersteld zijn voor de medewerker van de school betrokken bij toetsing.
- voor minstens twee medewerkers van de school betrokken bij toetsing gelden.
- voor alle medewerkers van de school betrokken bij toetsing gelden.
- voor alle medewerkers van de school betrokken bij toetsing, het werkveld en/of externe deskundigen gelden.
- voor alle medewerkers van de school betrokken bij toetsing, het werkveld, externe deskundigen en/of andere scholen gelden.

Q31 De keuze voor kwaliteitscriteria voor de toetsbekwaamheid:

- wordt niet onderbouwd.
- zijn gebaseerd op ervaringen van docenten.
- zijn onderbouwd in de literatuur.

Q32 Evaluatie van de toetsbekwaamheid vindt:

- ad hoc plaats.
- incidenteel plaats.
- structureel en systematisch plaats als onderdeel van de kwaliteitscyclus van toetsing.

Q33 Op basis van de evaluatie van de toetsbekwaamheid:

- worden incidentele aanpassingen gedaan.
- wordt het resultaat besproken met minimaal 1 medewerker van de school betrokken bij toetsing en worden aanpassingen doorgevoerd.
- wordt het resultaat besproken met alle medewerkers van de school betrokken bij toetsing en worden aanpassingen doorgevoerd.
- wordt het resultaat besproken met alle medewerkers van de school betrokken bij toetsing, het werkveld en/of externe deskundigen en worden aanpassingen doorgevoerd.
- wordt het resultaat besproken met alle medewerkers van de school betrokken bij toetsing, het werkveld, externe deskundigen en/of andere scholen en worden aanpassingen doorgevoerd.

BIJLAGE 4 RESULTATEN VRAGENLIJST

| | | 2017 - 2018 | 2019 - 2020 |
|----|---------------------------|-------------|-------------|
| Q1 | Activiteiten-georiënteerd | 9 | 8 |
| | Systeem-georiënteerd | 9 | 13 |
| Q2 | Activiteiten-georiënteerd | 8 | 3 |
| | Proces-georiënteerd | 5 | 5 |
| | Systeem-georiënteerd | 4 | 7 |
| | Keten-georiënteerd | 1 | 2 |
| | Maatschappij-georiënteerd | 0 | 3 |
| Q3 | Activiteiten-georiënteerd | 10 | 0 |
| | Proces-georiënteerd | 8 | 10 |
| | Systeem-georiënteerd | 2 | 9 |
| Q4 | Activiteiten-georiënteerd | 4 | 1 |
| | Proces-georiënteerd | 6 | 0 |
| | Systeem-georiënteerd | 5 | 12 |
| | Keten-georiënteerd | 2 | 4 |
| | Maatschappij-georiënteerd | 0 | 3 |
| Q5 | Activiteiten-georiënteerd | 2 | 1 |
| | Proces-georiënteerd | 10 | 4 |
| | Systeem-georiënteerd | 7 | 13 |
| Q6 | Activiteiten-georiënteerd | 3 | 1 |
| | Proces-georiënteerd | 12 | 6 |
| | Systeem-georiënteerd | 5 | 15 |
| Q7 | Activiteiten-georiënteerd | 9 | 2 |
| | Proces-georiënteerd | 7 | 6 |
| | Systeem-georiënteerd | 3 | 10 |
| | Keten-georiënteerd | 0 | 1 |
| | Maatschappij-georiënteerd | 0 | 1 |

| | | 2017 - 2018 | 2019 - 2020 |
|-----|---------------------------|-------------|-------------|
| Q8 | Activiteiten-georiënteerd | 2 | 1 |
| | Proces-georiënteerd | 3 | 6 |
| | Systeem-georiënteerd | 1 | 5 |
| Q9 | Activiteiten-georiënteerd | 10 | 1 |
| | Proces-georiënteerd | 2 | 3 |
| | Systeem-georiënteerd | 2 | 9 |
| | Keten-georiënteerd | 2 | 4 |
| | Maatschappij-georiënteerd | 1 | 2 |
| Q10 | Activiteiten-georiënteerd | 8 | 0 |
| | Proces-georiënteerd | 4 | 5 |
| | Systeem-georiënteerd | 4 | 14 |
| Q11 | Activiteiten-georiënteerd | 3 | 0 |
| | Proces-georiënteerd | 6 | 0 |
| | Systeem-georiënteerd | 4 | 10 |
| | Keten-georiënteerd | 0 | 5 |
| | Maatschappij-georiënteerd | 2 | 3 |
| Q12 | Activiteiten-georiënteerd | 2 | 0 |
| | Proces-georiënteerd | 10 | 8 |
| | Systeem-georiënteerd | 3 | 10 |
| Q13 | Activiteiten-georiënteerd | 6 | 0 |
| | Proces-georiënteerd | 11 | 5 |
| | Systeem-georiënteerd | 3 | 15 |
| Q14 | Activiteiten-georiënteerd | 8 | 3 |
| | Proces-georiënteerd | 4 | 3 |
| | Systeem-georiënteerd | 2 | 10 |
| | Keten-georiënteerd | 1 | 3 |
| | Maatschappij-georiënteerd | 0 | 0 |

| | | 2017 - 2018 | 2019 - 2020 |
|-----|---------------------------|-------------|-------------|
| Q15 | Activiteiten-georiënteerd | 6 | 0 |
| | Proces-georiënteerd | 4 | 7 |
| | Systeem-georiënteerd | 1 | 4 |
| | Keten-georiënteerd | 1 | 2 |
| | Maatschappij-georiënteerd | 1 | 4 |
| Q16 | Activiteiten-georiënteerd | 3 | 0 |
| | Proces-georiënteerd | 7 | 3 |
| | Systeem-georiënteerd | 2 | 13 |
| Q17 | Activiteiten-georiënteerd | 6 | 1 |
| | Proces-georiënteerd | 4 | 8 |
| | Systeem-georiënteerd | 1 | 6 |
| Q18 | Activiteiten-georiënteerd | 3 | 0 |
| | Proces-georiënteerd | 7 | 5 |
| | Systeem-georiënteerd | 1 | 5 |
| | Keten-georiënteerd | 1 | 3 |
| | Maatschappij-georiënteerd | 0 | 4 |
| Q19 | Activiteiten-georiënteerd | 2 | 0 |
| | Proces-georiënteerd | 8 | 7 |
| | Systeem-georiënteerd | 4 | 10 |
| Q20 | Activiteiten-georiënteerd | 4 | 1 |
| | Proces-georiënteerd | 7 | 3 |
| | Systeem-georiënteerd | 3 | 14 |
| Q21 | Activiteiten-georiënteerd | 6 | 2 |
| | Proces-georiënteerd | 5 | 2 |
| | Systeem-georiënteerd | 1 | 7 |
| | Keten-georiënteerd | 1 | 3 |
| | Maatschappij-georiënteerd | 0 | 3 |

| | | 2017 - 2018 | 2019 - 2020 |
|-----|---------------------------|-------------|-------------|
| Q22 | Activiteiten-georiënteerd | 11 | 0 |
| | Proces-georiënteerd | 2 | 2 |
| | Systeem-georiënteerd | 2 | 9 |
| | Keten-georiënteerd | 0 | 1 |
| | Maatschappij-georiënteerd | 0 | 5 |
| | | | |
| Q23 | Activiteiten-georiënteerd | 9 | 0 |
| | Proces-georiënteerd | 3 | 6 |
| | Systeem-georiënteerd | 3 | 12 |
| | | | |
| Q24 | Activiteiten-georiënteerd | 9 | 2 |
| | Proces-georiënteerd | 4 | 3 |
| | Systeem-georiënteerd | 2 | 8 |
| | Keten-georiënteerd | 0 | 2 |
| | Maatschappij-georiënteerd | 0 | 3 |
| | | | |
| Q25 | Activiteiten-georiënteerd | 2 | 0 |
| | Proces-georiënteerd | 10 | 5 |
| | Systeem-georiënteerd | 2 | 11 |
| | | | |
| Q26 | Activiteiten-georiënteerd | 3 | 0 |
| | Proces-georiënteerd | 8 | 3 |
| | Systeem-georiënteerd | 2 | 15 |
| | | | |
| Q27 | Activiteiten-georiënteerd | 4 | 1 |
| | Proces-georiënteerd | 5 | 4 |
| | Systeem-georiënteerd | 1 | 7 |
| | Keten-georiënteerd | 1 | 3 |
| | Maatschappij-georiënteerd | 0 | 3 |

| | | 2017 - 2018 | 2019 - 2020 |
|-----|---------------------------|-------------|-------------|
| Q28 | Activiteiten-georiënteerd | 11 | 0 |
| | Proces-georiënteerd | 1 | 2 |
| | Systeem-georiënteerd | 0 | 5 |
| | Keten-georiënteerd | 1 | 4 |
| | Maatschappij-georiënteerd | 0 | 2 |
| | | | |
| Q29 | Activiteiten-georiënteerd | 8 | 0 |
| | Proces-georiënteerd | 2 | 1 |
| | Systeem-georiënteerd | 1 | 5 |
| | Keten-georiënteerd | 2 | 4 |
| | Maatschappij-georiënteerd | 0 | 7 |
| | | | |
| Q30 | Activiteiten-georiënteerd | 6 | 1 |
| | Proces-georiënteerd | 6 | 2 |
| | Systeem-georiënteerd | 0 | 8 |
| | Keten-georiënteerd | 1 | 4 |
| | Maatschappij-georiënteerd | 0 | 3 |
| | | | |
| Q31 | Activiteiten-georiënteerd | 5 | 0 |
| | Proces-georiënteerd | 6 | 6 |
| | Systeem-georiënteerd | 2 | 10 |
| | | | |
| Q32 | Activiteiten-georiënteerd | 3 | 0 |
| | Proces-georiënteerd | 10 | 2 |
| | Systeem-georiënteerd | 1 | 16 |
| | | | |
| Q33 | Activiteiten-georiënteerd | 6 | 1 |
| | Proces-georiënteerd | 4 | 4 |
| | Systeem-georiënteerd | 2 | 5 |
| | Keten-georiënteerd | 1 | 2 |
| | Maatschappij-georiënteerd | 0 | 4 |

