

## Toetsing en motivatie. Synergie en balans in formatief handelen en summatief toetsen beïnvloeden vanuit een systemisch perspectief

C. Krijgsman, L. Borghouts, T. Mainhard, J. van Tartwijk en L. Haerens

**Samenvatting** Leraren in het voortgezet onderwijs die formatief handelen geven informatie over hoe het beoogde doel te bereiken. Leraren die summatief toetsen geven een geïnformeerd oordeel over prestaties. Formatief handelen heeft een motiverende werking, terwijl summatief toetsen niet per se schadelijk is voor de motivatie van leerlingen. Op basis van de resultaten uit het proefschrift van Krijgsman (2021) adviseren we formatief handelen en summatief toetsen te combineren, zodat beide functies elkaar versterken (synergie) zonder eenzijdig de nadruk op een van beiden te leggen (balans). Tot op heden blijft deze synergie en balans uit. Factoren in het gehele onderwijs-ecosysteem beïnvloeden dit. Scholen hebben bijvoorbeeld een grote mate van autonomie op het gebied van toetsing. Tegelijk ontbreekt er een eenduidig landelijk kader voor toetsbeleid en is er behoefte aan professionele ontwikkeling voor schoolleiders, teamleiders en leraren op het gebied van toetsdeskundigheid. Daarnaast worden de behoeften van leerlingen rondom toetsing veelal niet geïnventariseerd bij de ontwikkeling van toetsvisie en -beleid. We pleiten voor een samenwerking tussen leerlingen, leraren, teamleiders, schoolleiders, regionale of nationale leiders, beleidsmakers en wetenschappers, om vanuit een systemisch perspectief dit complexe vraagstuk aan te pakken.

**Kernwoorden** formatief handelen, summatief toetsen, evaluatie, systemisch perspectief, zelf-determinatie theorie

### Artikelgeschiedenis

Ontvangen: 25 januari 2023

Ontvangen in gereviseerde vorm:  
22 mei 2023

Geaccepteerd: 31 augustus 2023

Online: 9 oktober 2023

### Contactpersoon

Christa Krijgsman,  
c.krijgsman@fontys.nl  
c.a.krijgsman@tue.nl

### Copyright

© Author(s); licensed under  
Creative Commons Attribution  
4.0. This allows for unrestricted  
use, as long as the author(s) and  
source are credited.

### Financiering onderzoek

Het promotieonderzoek waarop deze bijdrage is gebaseerd, is gefinancierd door de Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek (NWO) onder projectnummer 023.004.015, en door vereniging Ons Middelbaar Onderwijs.

### Belangen

De auteurs hebben geen belangen te vermelden.

345

PEDAGOGISCHE  
STUDIËN

<https://doi.org/10.59302/ps.v100i3.17635>

org/10.59302/ps.v100i3.17635

ps.v100i3.17635

2023 (100) 345-358

## 1 Inleiding

Toetsing heeft een belangrijke functie in het onderwijs. De *formatieve functie van toetsing* heeft tot doel leerlingen te ondersteunen in hun leerproces (Leahy et al., 2005). Doelen verduidelijken en het geven van informatie waarmee doelen behaald kunnen worden, ondersteunt leerlingen in hun leren (Kingston & Nash, 2011, 2015; Sadler, 1989). Wanneer het leren van leerlingen inzichtelijk wordt voor leraren, kunnen zij bovendien hun lesplan aanpassen op de leerbehoeften van leerlingen (Leahy et al., 2005). De *summatieve functie van toetsing* heeft tot doel een oordeel te geven over het leerresultaat door bijvoorbeeld toekenning van prestatiecijfers. Dit geeft ouders en leerlingen inzicht in de voortgang van het leerproces en is een middel om sturing te geven aan beslissingen over bevordering en diplomering (Stiggins et al., 2007). Daarnaast is toetsing van invloed op de motivatie van leerlingen, zo bleek uit verschillende studies uit het proefschrift van de eerste auteur (Krijgsman, 2021). Wanneer toetsing formatief wordt gebruikt, ervaren leerlingen meer plezier in het leren en zien ze het belang van leren in. Wanneer toetsing summatief wordt ingezet, is het nog onduidelijk of leerlingen minder plezier in het leren ervaren, of zelfs een gebrek aan motivatie voor het leren ervaren. Wel is duidelijk dat leerlingen door summatieve toetsing niet méér plezier in het leren ervaren. We stellen dat de verschillende functies van toetsing even belangrijk zijn in het onderwijs. De aanwezigheid van synergie en balans tussen toetsing met een formatieve en een summatieve functie wordt daarom beschouwd als een van nature gezonde toestand (Black & Wiliam, 2018). *Synergie* refereert naar de meeropbrengst die ontstaat bij het samengaan van de formatieve en summatieve functies van toetsing. *Balans* verwijst naar een evenwicht daartussen. Echter, in het Nederlandse en Vlaamse voortgezet/secundair onderwijs is er beperkt sprake van synergie en balans in toetsing: door de nadruk op summatieve toetsing is te weinig ruimte voor formatief handelen (Maas et al., 2022; Onderwijsinspectie, 2023; Onderwijsraad, 2018). Het potentieel van samenwerking tussen beide functies wordt daarmee niet volledig benut.

Deze discussiebijdrage reflecteert daarom op uitdagingen in het Nederlandse en Vlaamse voortgezet/secundair onderwijs op het gebied van toetsing. We beogen een discussie rondom balans en synergie tussen formatief handelen en summatief toetsen op gang te helpen en eindigen dit betoog met enkele vragen die het startpunt hiervoor kunnen vormen. We baseren ons op de bevindingen uit het bovengenoemde proefschrift, in combinatie met relevante wetenschappelijke en beleidsliteratuur.

# 346

PEDAGOGISCHE  
STUDIËN

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/ps.v100i3.17635)

[org/10.59302/](https://doi.org/10.59302/ps.v100i3.17635)

[ps.v100i3.17635](https://doi.org/10.59302/ps.v100i3.17635)

## 2 Uitdagingen in het onderwijs op het gebied van toetsing

### 2.1 Toetsing en motivatie

Toetsing in het voortgezet/secundair onderwijs blijkt een uitdaging. Onderwijs- en lerarenopleiders vragen zich af hoe toetsing meer relevant en betekenisvol ingericht kan worden (AIESEP, 2020). Leraren vragen zich af hoe ze leerlingen via toetsing meer positieve ervaringen kunnen meegeven (Lucassen & Komen, 2020). Om meer inzicht in dergelijke vragen te krijgen stonden in het proefschrift van Krijgsman (2021) associaties centraal tussen enerzijds summatief toetsen in de vorm van prestatiecijfers, en formatief handelen in de vorm van doelverheldering en op groei gerichte feedback, en anderzijds de motivatie van leerlingen. Voor meer informatie over de vier studies in dit proefschrift<sup>1</sup> zie Tabel 1.

Tabel 1

Studies uit dit Proefschrift (Krijgsman, 2021)

Studie	Onderzoeksdesign	Populatie
Performance grading and motivational functioning and fear in physical education: A self-determination theory perspective	Longitudinaal; twee herhaalde metingen. Kwantitatieve data.	409 Vlaamse leerlingen 12-18 jaar, $M^{\text{leeftijd}}$ 14,73 op tijdpunt één.
How does knowledge about the criteria for an upcoming test relate to adolescents' situational motivation in physical education? A self-determination theory approach	Cross-sectioneel; één meting. Kwantitatieve data.	659 Vlaamse leerlingen 12-18 jaar, $M^{\text{leeftijd}}$ 14,72.
Where to go and how to get there: Goal clarification, process feedback and students' need satisfaction and frustration from lesson to lesson	Longitudinaal; zes herhaalde metingen. Kwantitatieve data.	570 Nederlandse leerlingen 11-18 jaar, $M^{\text{leeftijd}}$ 13,76 op tijdpunt één.
Do goal clarification and process feedback positively affect students' need-based experiences? A quasi-experimental study grounded in self-determination theory	Quasi-experimenteel; één baseline en één effect meting. Kwantitatieve en kwalitatieve data.	492 Nederlandse leerlingen 10-14 jaar, $M^{\text{leeftijd}}$ 12,51 op tijdpunt één.

Uit de studies blijkt dat doelverduidelijking en op groei gerichte feedback motiverend werken: beiden hingen positief samen met de bevrediging van de basisbehoeften aan competentie, autonomie en verbondenheid<sup>2</sup>. De mate waarin een leraar doelen verduidelijkt en op groei gerichte feedback geeft, bleek van les tot les te variëren. Deze variatie verklaarde les-tot-les verschillen in behoeftebevrediging en -frustratie. Dit suggereert dat leraren elke les opnieuw de basisbe-

Toetsing en motivatie. Synergie en balans in formatief handelen en summatief toetsen beïnvloeden vanuit een systemisch perspectief

C. Krijgsman, L. Borghouts, T. Mainhard, J. van Tartwijk en L. Haerens

hoeften van leerlingen kunnen beïnvloeden. Daarnaast geeft het proefschrift een meer gedifferentieerd beeld van hoe prestatiecijfers samenhangen met de motivatie van leerlingen. De resultaten laten niet eenduidig zien dat prestatiecijfers een negatieve impact hebben op behoeftebevrediging en -frustratie en daarmee aan verschillende kwaliteiten van motivatie van leerlingen. Resultaten toonden echter ook geen positieve impact van prestatiecijfers op de basisbehoeften en motivatie van leerlingen.

De suggestie om cijfers in het onderwijs grotendeels af te schaffen (Tannock, 2017) wordt daarmee niet per se ondersteund door de onderzoeksresultaten uit het proefschrift. De bevindingen bieden immers onvoldoende basis om te concluderen dat de aanwezigheid van prestatiecijfers op zichzelf een negatief effect hebben op motivatie van leerlingen. Het lijkt vooral van belang om leerlingen, naast het toekennen van prestatiecijfers, te informeren over doelen en om stap-voor-stap begeleiding te bieden bij de voortgang in hun leren. Dit is belangrijk omdat oordelen over de kwaliteit van hun leerresultaat, zoals prestatiecijfers, voor deze leerlingen dan geen verrassing meer zijn (van der Vleuten et al., 2012). In dat geval hebben cijfers waarschijnlijk geen negatieve invloed op de behoeftebevrediging en motivatie van leerlingen. Gebaseerd op de bevindingen van dit proefschrift adviseren we leraren in het voortgezet/secundair onderwijs daarom formatief handelen en summatief toetsen te combineren, zodat beide functies elkaar versterken (synergie) zonder eenzijdig de nadruk op een van beiden te leggen (balans).

## 2.2 Synergie in functies van toetsing

Uit de samenwerkingsverbanden van Black en Wiliam (2018) met leraren, bleek dat leraren graag het leren van leerlingen willen verbeteren (formatief handelen), en hen willen voorbereiden op het produceren van goede toetsresultaten (summatief toetsen). Hierbij overlappen toetsing met een formatieve en summatieve functie van nature; er bestaat geen scherpe grens tussen beide (Black & Wiliam, 2018). Overlap van functies van toetsing kan ontstaan door bijvoorbeeld een open-vragentoets formatief en summatief in te zetten. Leraren zetten open vragen formatief in wanneer ze uit de antwoorden van leerlingen op een open-vragentoets veelvoorkomende misconcepties destilleren en wanneer ze op basis van deze misconcepties hun planning en instructie aanpassen. Wanneer leerlingen zelf de kans krijgen om te reflecteren op de sterktes en zwaktes van hun gemaakte werk, en zo aanpassingen maken in hun leerstrategieën, heeft dit ook een formatieve functie. Wanneer leraren cijfers toekennen, met het doel het behaalde eindniveau in kaart te brengen en verantwoording af te leggen aan ouders en onderwijsinspectie, heeft dat een summatieve functie. Uit dit voorbeeld blijkt hoe het samengaan van de functies van toetsing een meeropbrengst geeft voor het leren van leerlingen (synergie). Voor een tweede voorbeeld, zie Figuur 1.

348

PEDAGOGISCHE  
STUDIËN

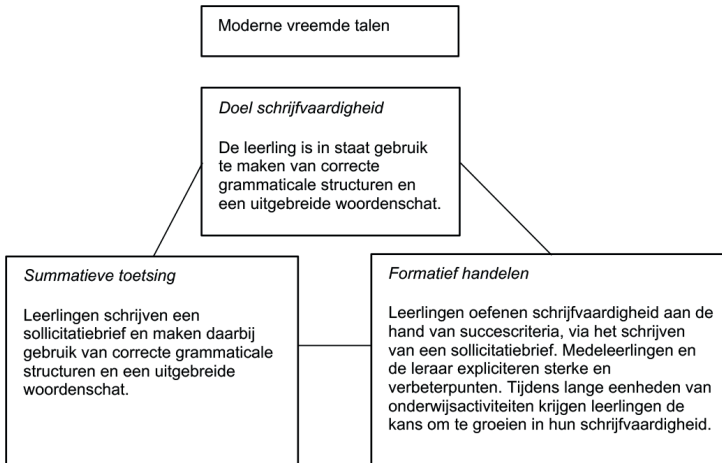
[https://doi.](https://doi.org/10.59302/ps.v100i3.17635)

[org/10.59302/](https://doi.org/10.59302/ps.v100i3.17635)

[ps.v100i3.17635](https://doi.org/10.59302/ps.v100i3.17635)

**Figuur 1**

Synergie tussen Formatief Handelen en Summatief Toetsen: Een Voorbeeld



### 2.3 (Dis)balans in functies van toetsing in het huidige Nederlandse en Vlaamse onderwijs

349

PEDAGOGISCHE  
STUDIËN

<https://doi.org/10.59302/ps.v100i3.17635>

org/10.59302/  
ps.v100i3.17635

Summatieve toetsing heeft een prominente plek in het Nederlandse en Vlaamse gedecentraliseerde voortgezet/secundair onderwijs. Leraren, teamleiders en schoolleiders geven voornamelijk inkleuring aan toetsing; zowel qua functie als qua hoeveelheid.

Zo kent het Nederlandse voortgezet onderwijs naast gecentraliseerde summatieve toetsing zoals het centraal schriftelijk examen, veel gedecentraliseerde summatieve toetsing zoals schoolexamens en toetsen met verschillende wegen. Leraren ontwerpen, op basis van eindtermen, de Programma's van Toetsing en Afsluiting voor de bovenbouw leerlingen. Daarnaast ontwerpen ze een vakwerkplan inclusief toetsing voor onderbouw leerlingen (Commissie Kwaliteit Schoolexaminering, 2019). De Onderwijsraad (2018, p. 21) rapporteerde dat “het veelvuldig summatief toetsen niet alleen dient om beter vast te stellen wat het prestatieniveau is, maar voor sommige leraren ook een stok achter de deur is om leerlingen aan het werk te houden. Omdat de leerlingen ook niet anders verwachten, zijn ze vooral bereid zich in te spannen voor die toetsen die meetellen”. Ook Nederlandse leerlingenonderwijsorganisaties stellen dat summatieve toetsen de spil vormen in de voortgezet onderwijsloopbaan (Maas et al., 2022). Twee toetsen per week lijken in de eerste leerjaren de norm. Het persoonlijke ontwikkelproces en beheersing van de leerstof verdwijnen naar de achtergrond. Leerlingen leren

Toetsing en motivatie. Synergie en balans in formatief handelen en summatief toetsen beïnvloeden vanuit een systemisch perspectief

C. Krijgsman, L. Borghouts, T. Mainhard, J. van Tartwijk en L. Haerens

voor een summatieve toets, terwijl ze willen leren hoe ze hun werk kunnen verbeteren (Maas et al., 2022).

Het Vlaamse secundair onderwijs kent vanaf schooljaar 2023-2024 de gecentraliseerde summatieve “Vlaamse toetsen”. Dit betreft Vlaanderen-brede toetsen voor Nederlands en wiskunde die alle leerlingen op vier momenten in de schoolloopbaan maken (Onderwijsinspectie, 2023). De toetsen dienen als een instrument om leerresultaten te volgen en als ondersteuning van de kwaliteitszorg van scholen. Daarnaast kent het Vlaamse onderwijs veel gedecentraliseerde summatieve toetsing, die leraren ontwerpen voor leerlingen in de eerste, tweede en derde graad. Dit doen zij op basis van de doelen en eindtermen afkomstig uit leerplannen (GO Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, 2023; Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2023). Verder formuleerde de Onderwijsinspectie (2023) ontwikkelingskansen op het gebied van formatief handelen en summatief toetsen. Zo wordt er nog te weinig formatief gehandeld tijdens lessen. Ook bestaat er een gebrek aan afstemming tussen doelen en summatieve toetsen, en kan inbedding van verschillende functies van toetsing in het onderwijsleerproces verbeterd worden.

Deze nadruk op summatieve toetsing in Nederland en Vlaanderen, ongeacht of het gaat om gecentraliseerde of gedecentraliseerde toetsing, brengt het gevaar van *teaching to the test* met zich mee. *Teaching to the test* refereert naar de afstemming van instructie op de toets (Popham, 2001), bijvoorbeeld door het oefenen van eerdere versies van het centraal schriftelijk examen in voorbereiding op het examen. Dit kan onder andere leiden tot versmalling van het onderwijsaanbod en verminderde beheersing van kennis en vaardigheden van leerlingen. Docenten kunnen hier echter voor kiezen omdat ze willen dat leerlingen goed scoren op summatieve toetsen.

Hoewel het dus wenselijk is dat leraren synergie en balans creëren in formatief handelen en summatief toetsen, lukt dit vaak nog niet goed in het Nederlandse en Vlaamse onderwijs. Dit roept de vraag op welke factoren synergie en balans beïnvloeden en welke onderwijsprofessionals hierbij een rol kunnen spelen.

### 3 Synergie en balans beïnvloeden: Oorzaken, factoren en rollen

In wat volgt bespreken we verschillende oorzaken en factoren die de beoogde synergie en balans beïnvloeden, zonder uitputtend te willen zijn. De factoren die we centraal stellen zijn visie en beleid op toetsing, professionele ontwikkeling, facilitering in tijd, en toetsvisie en -beleid opstellen samen met leerlingen. We koppelen deze factoren aan leiderschapsrollen die onderwijsprofessionals op verschillende niveaus kunnen vervullen (zie Tabel 2). We baseren de keuze voor onderstaande oorzaken, factoren en rollen op de literatuur, die overeenkomt met de ruime ervaring van de auteurs als leraren, lerarenopleiders en begeleiders van professionalisering van leraren.

350

PEDAGOGISCHE  
STUDIËN

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/ps.v100i3.17635)

[org/10.59302/](https://doi.org/10.59302/ps.v100i3.17635)

[ps.v100i3.17635](https://doi.org/10.59302/ps.v100i3.17635)

Tabel 2

Synergie en Balans in Functies van Toetsing Beïnvloeden: Oorzaken, Factoren, Rollen en Niveaus

Oorzaken	Factor	Gespreid leiderschap op verschillende niveaus: Rollen	Niveau(s)
Scholen hebben een grote mate van autonomie op het gebied van toetsing. Zonder eenduidige schoolvisie op toetsing ontstaat versnippering van toetsprogramma's.	Visie en beleid op toetsing.	Beleidsmakers ontwerpen in afstemming met schoolleiders, teamleiders, en leraren een landelijk kader voor toetsbeleid. Schoolleiders, teamleiders en vakgroepen werken dit landelijke kader verder uit waarbij de eigen schoolvisie op toetsing leidend is.	School, landelijk.
Schoolleiders, teamleiders en leraren ontwerpen en implementeren toetsprogramma's en toetsing, maar missen veelal toetsdeskundigheid.	Professionele ontwikkeling voor schoolleiders, teamleiders en leraren op het gebied van toetsdeskundigheid.	Schoolleiders, teamleiders en leraren vertalen schoolvisie op toetsing door naar formatief handelen en summatieve toetsing in de klas.	School.
Schoolleiders, teamleiders en leraren hebben een veranderwens, maar ervaren te weinig tijd.	Facilitering in tijd voor professionele ontwikkeling van schoolleiders, teamleiders en leraren.	Overheid, lokale besturen en schoolleiders faciliteren schoolleiders, teamleiders en leraren.	School.
Schoolleiders, teamleiders en leraren ontwerpen toetsing zonder de behoeften van leerlingen te inventariseren.	Visie en beleid op toetsing opstellen in samenspraak met leerlingen.	Leerlingen informeren schoolleiders, teamleiders en leraren over hun behoeften rondom toetsing.	Klas, school, landelijk.

De algemene factor gespreid leiderschap op meerdere niveaus interacteert met de factoren visie en beleid, professionele ontwikkeling, facilitering, en toetsvisie en -beleid opstellen samen met leerlingen. Afstemming van gespreid leiderschap op landelijk, regionaal, school- en klasniveau is essentieel om toe te werken naar synergie en balans (*multilevel distributed leadership*; Alfadala et al., 2022; Krijgsman et al., in revisie). *Gespreid leiderschap op meerdere niveaus* verwijst naar onderwijskundig leiderschap als een systeem breed fenomeen dat onderwijzen en leren ondersteunt (Chapman & Hadfield, 2010). Gespreid leiderschap dat zich situeert op meerdere niveaus is belangrijk, omdat scholen deel uitmaken van een uitgebreider onderwijssysteem (Alfadala et al., 2022). Individen met en zonder een formele leiderschapsbenoeming, die werkzaam zijn op verschillende niveaus, kunnen kansen creëren om toe te werken naar synergie en balans (Krijgsman et al., in revisie). Individen met een formele leiderschapsbenoeming zijn bijvoorbeeld beleidsmakers werkzaam voor het ministerie van

Toetsing en motivatie. Synergie en balans in formatief handelen en summatief toetsen beïnvloeden vanuit een systemisch perspectief

C. Krijgsman, L. Borghouts, T. Mainhard, J. van Tartwijk en L. Haerens

onderwijs, schoolleiders en teamleiders. Individuen zonder een formele leiderschapsbenoeming zijn bijvoorbeeld leraren met expertise in toetsing en leraren in de rol van vakgroepvoorzitter. In wat volgt duiden we waarom afstemming tussen deze (in)formele leiderschapsrollen op meerdere niveaus belangrijk is voor onderstaande factoren.

Een eerste factor is visie en beleid op toetsing. Momenteel krijgen scholen en leraren in Nederland en Vlaanderen veel autonomie op het gebied van toetsing: leraren, teamleiders en schoolleiders ontwerpen veelal zelf toetsing. Wanneer een eenduidige schoolvisie op toetsing mist, kunnen individuele initiatieven van leraren leiden tot versnippering van toetsprogramma's. Een alternatieve aanpak is dat formele en informele leiders gezamenlijk een landelijk kader voor toetsbeleid ontwikkelen. Anders dan momenteel, geeft een dergelijk kader gecentraliseerd sturing aan toetsing in alle leerjaren. Zo'n kader bevat bijvoorbeeld richtlijnen over afstemming tussen onderwijsdoelen, onderwijsactiviteiten en toetsing, en geeft richting aan het zoeken naar passende toetsinhoud en -methoden bij de gestelde doelen en onderwijsactiviteiten (Onderwijsinspectie, 2023; Onderwijsraad, 2018). Door een dergelijk toetskader krijgen scholen sturing, waarbij het van belang is dat het kader ruimte laat voor scholen. Schoolleiders, teamleiders en vakgroepen werken dit landelijke kader verder uit waarbij de eigen schoolvisie op toetsing leidend is. In hun schoolvisie spreken schoolleiders, teamleiders en vakgroepen zich bijvoorbeeld uit over de mate waarin toetsing een formatieve en een summatieve functie heeft (Commissie Kwaliteit Schoolexaminering, 2019; Onderwijsraad, 2018).

Een tweede factor is professionele ontwikkeling voor schoolleiders, teamleiders en leraren op het gebied van toetsdeskundigheid. Zoals aangegeven geniet het Nederlandse en Vlaamse voortgezet/secundair onderwijs een grote mate van autonomie: de beslissingsbevoegdheid rondom toetsvisie en -beleid ligt bij de scholen zelf. Schoolleiders, teamleiders en leraren ontwerpen het grootste deel van toetsprogramma's en de toetsing voor alle leerlingen. Ondanks dat zij via verscheidene (master)opleidingen zich professionaliseren op het gebied van toetsing, is er te weinig toetsdeskundigheid in de scholen (Black & Wiliam, 2018; Onderwijsinspectie, 2023; Onderwijsraad, 2018; Commissie Kwaliteit Schoolexaminering, 2019). Professionele ontwikkeling van schoolleiders, teamleiders en leraren rondom toetsing kan synergie en balans stimuleren. Dit is mogelijk via het volgen van trainingen en opleidingen, en via samenwerkend leren in bijvoorbeeld professionele leergemeenschappen (Jonsson et al., 2015). Schoolleiders, teamleiders en leraren leren schoolvisie op toetsing te vertalen naar een curriculum waarin formatieve en summatieve functies van toetsing expliciet gemaakt worden. Ze leren ook waarom curriculum-onderwijzen (leerlingen leren kennis en vaardigheden te beheersen die beschreven zijn in het curriculum) belangrijk is en waarom *teaching to the test* niet wenselijk is (Popham, 2001).

Een derde factor is facilitering in tijd voor professionele ontwikkeling van

# 352

PEDAGOGISCHE  
STUDIËN

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/ps.v100i3.17635)

[org/10.59302/](https://doi.org/10.59302/ps.v100i3.17635)

[ps.v100i3.17635](https://doi.org/10.59302/ps.v100i3.17635)



schoolleiders, teamleiders en leraren. Er bestaat een veranderwens onder schoolleiders, teamleiders en leraren ten opzichte van toetsing, zo blijkt uit een veelheid aan toetsinitiatieven op scholen. Hierbij tonen leraren interesse en een lerende houding. Tegelijkertijd kost het dagelijks werk van leraren veel tijd en energie. Hierdoor plannen leraren weinig tijd voor kennis vergaren, ontwikkelen van vaardigheden, experimenteren en reflecteren. Dit is problematisch, aangezien dit essentiële factoren zijn waarmee men toewerkt naar de beoogde synergie en balans (DeLuca et al., 2015; Krijgsman et al., in revisie). Door een tekort aan facilitering worden leraar-gedragingen rondom toetsing bepaald door gewoonte, wat momenteel veelal resulteert in een traag tempo van verandering in leraar-gedragingen (Leahy & William, 2012). Facilitering in tijd voor professionele ontwikkeling gericht op toetsing kan synergie en balans stimuleren. Schoolleiders, teamleiders en leraren kunnen in deze tijd bijvoorbeeld, samen met vakgroep collega's, de vertaling van schoolvisie op toetsing naar de klaspraktijk expliciet maken. Experimenteren en reflecteren op toetsing is daarbij belangrijk. Overheid, lokale besturen en schoolleiders, kunnen deze facilitering financieel ondersteunen.

Een vierde factor is toetsvisie en -beleid opstellen in samenspraak met leerlingen. Formele en informele leiders initiëren vaak vernieuwingen rondom toetsing, zoals de implementatie van formatief handelen (Hopfenbeck et al., 2015; Jonsson et al., 2015). De stem van leerlingen wordt daarbij niet of nauwelijks gehoord. Leerlingen vragen echter expliciet om mee te denken rondom toetsvisie en -beleid (Maas et al., 2022). Ze willen minder vaak een kwaliteitsoordeel van hun leerresultaten krijgen, en beter leren begrijpen hoe ze hun werk kunnen verbeteren (Maas et al., 2022). Wanneer schoolleiders, teamleiders en leraren leerlingen betrekken bij de ontwikkeling van schoolvisie en -beleid op toetsing, kunnen leerlingen meedenken. Zo krijgen hun behoeften rondom toetsing een plek in visie en beleid.

#### 4 Discussie rondom synergie en balans: Een systemisch perspectief

Bovengenoemde factoren geven duidelijk weer dat het toewerken naar een synergie en balans niet een kwestie is van losse, gefragmenteerde factoren. Het gaat om het balanceren van verschillende factoren die met elkaar samenhangen en samen meer bijdragen dan dat ze alleen zouden doen (Krijgsman et al., in revisie). Een aanpak vanuit een systemisch perspectief kan hierbij helpen. Een *systemisch perspectief* refereert naar de onvermijdelijke verbondenheid en betrokkenheid van alle elementen van het voortgezet/secundair onderwijsstelsel (Fullan, 2015). Daarbij is afstemming in het gehele onderwijs-ecosysteem van belang (Fullan, 2015). Immers, het toewerken naar synergie en balans in functies van toetsing gaat om werk van leraren en (in)formele leiders die zich verhouden

Toetsing en motivatie. Synergie en balans in formatief handelen en summatief toetsen beïnvloeden vanuit een systemisch perspectief

C. Krijgsman, L. Borghouts, T. Mainhard, J. van Tartwijk en L. Haerens

tot de elementen buiten zichzelf. Zo wil de leraar bijvoorbeeld wel vernieuwen, maar heeft hij van (in)formele leiders facilitering in tijd nodig om te ontwikkelen, experimenteren en reflecteren. Leiders die werkzaam zijn bij de overheid en schoolleiders kunnen bijvoorbeeld meer kansen creëren om overheidsvisie en -beleid op het gebied van toetsing af te stemmen op schoolvisie en -beleid. Daarnaast kunnen leraren, teamleiders en schoolleiders zelf de schoolvisie rondom toetsing formuleren, waarbij ze de behoeften van leerlingen beluisteren en integreren. Onderwijswetenschappers kunnen onderzoek uitvoeren naar toetsprogramma's waarin synergie en balans centraal staan. Dit onderzoek kan tot doel hebben inzicht te creëren in de werking van dergelijke toetsprogramma's en dit inzicht kan gebruikt worden om toetsprogramma's te verbeteren. In co-creatie met leraren en leiders kan dergelijk onderzoek ontworpen en uitgevoerd worden. Interactie tussen actoren zoals leerlingen, leraren, teamleiders, schoolleiders, regionale of nationale leiders, beleidsmakers en wetenschappers, werkend vanuit een systemische benadering, is bij bovenstaande voorbeelden essentieel (vgl. Fullan, 2015).

In deze discussiebijdrage betogen we dat synergie en balans tussen formatief handelen en summatief toetsen wenselijk is. We stellen een aantal factoren voor die dit kunnen beïnvloeden en pleiten voor een systemisch perspectief. Er resteren echter nog veel vragen die beantwoord moeten worden om dit te realiseren. We beëindigen ons betoog met een aantal van deze vragen, die het startpunt kunnen vormen om de discussie hierover verder te voeren.

- Wat vraagt het van (in)formele leiders op verschillende niveaus om visie en beleid op toetsing beter op elkaar af te stemmen?
- Welke professionalisering hebben leraren en (in)formele leiders nodig om schoolbreed visie en beleid op toetsing te ontwikkelen en vervolgens door te vertalen naar een werkbaar curriculum?
- Op welke manier kan het dagelijkse werk van leraren en (in)formele leiders efficiënter worden ingericht, waardoor tijd ontstaat voor professionele ontwikkeling op het gebied van toetsing?
- Wat vraagt toewerken naar synergie en balans in formatief handelen en summatief toetsen van de samenwerking tussen leerlingen, leraren en (in)formele leiders?

## Noten

- <sup>1</sup> Data voor de vier studies uit dit proefschrift werden verzameld in lessen lichamelijke opvoeding (LO), zowel in de Nederlandse als Vlaamse onderwijscontext. Summatieve toetsing in de les LO weegt minder zwaar of telt niet mee in de selectie naar een volgend schooljaar of voor diplomering. Toch verwachtten we – zeker door de zichtbaarheid van prestaties tijdens de les LO – dat deelname aan summatieve toetsing geassocieerd kan worden met negatieve motivationele ervaringen zoals een ervaren gebrek aan bekwaamheid en externe druk om mee te doen aan de les. Het uitblijven van deze zichtbaarheid van prestaties bij cognitieve vakken zoals wiskunde, betekent niet dat de aanwezigheid van summatieve toetsing bij cognitieve vakken geen invloed heeft op de motivatie van leerlingen. Immers heeft summatieve toetsing een prominente plek in het Nederlandse en Vlaamse voortgezet/secundair onderwijs. Gezien deze gemeenschappelijkheid zijn bevindingen uit dit proefschrift mogelijk generaliseerbaar naar de bredere onderwijscontext (zie bijvoorbeeld Pulfrey et al., 2011). We benaderen ons betoog daarom vanuit een onderwijsbreed perspectief.
- <sup>2</sup> Gezien het doel van deze bijdrage geven we geen uitgebreide toelichting over de concepten die centraal staan in dit proefschrift, zoals behoeftebevrediging en -frustratie, en motivatie. De lezer die behoefte heeft aan meer uitleg, verwijzen we naar Krijgsman (2021).

355

PEDAGOGISCHE  
STUDIËN

<https://doi.org/10.59302/ps.v100i3.17635>

## Literatuur

- AIESEP. (2020). *Position Statement on Physical Education Assessment*. AIESEP. <https://aiesep.org/scientific-meetings/position-statements/>
- Alfadala, A., Paquin Morel, R., & Spillane, J. (2022). Multilevel distributed leadership: From why to how. In D. Netolicky (Ed.), *Future alternatives for educational leadership* (1st ed., pp. 79–92). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003131496>
- Black, P., & Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 25(6), 551–575. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807>
- Chapman, C., & Hadfield, M. (2010). Realising the potential of school-based networks. *Educational Research*, 52(3), 309–323. <https://doi.org/10.1080/00131881.2010.504066>
- Commissie Kwaliteit Schoolexaminering. (2019). *Schoolexaminering in het voortgezet onderwijs: Naar een zorgvuldig verloop en een betere kwaliteitsbewaking*. Inspectie van het Onderwijs. <https://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/onderwijsinspectie/documenten/rapporten/2020/01/31/schoolexaminering-in-het-voortgezet-onderwijs/Rapport+Schoolexaminering+in+het+voortgezet+onderwijs.pdf>
- DeLuca, C., Klinger, D., Pyper, J., & Woods, J. (2015). Instructional Rounds as a professional

Toetsing en motivatie. Synergie en balans in formatief handelen en summatief toetsen beïnvloeden vanuit een systemisch perspectief

C. Krijgsman, L. Borghouts, T. Mainhard, J. van Tartwijk en L. Haerens

learning model for systemic implementation of Assessment for Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 22(1), 122–139. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2014.967168>

- Fullan, M. (2015). *The new meaning of educational change* (5th ed.). Teacher College Press.
- GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap. (2023). *Leerplan derde graad secundair onderwijs. Basisvorming: doorstroom*. <https://pro.g-o.be/pedagogische-begeleiding-leerplannen-nascholing/leerplannen/leerplannen-so/leerplannen-3de-graad>
- Hopfenbeck, T., Flórez Petour, M., & Tolo, A. (2015). Balancing tensions in educational policy reforms: large-scale implementation of Assessment for Learning in Norway. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 22(1), 44–60. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2014.996524>
- Jonsson, A., Lundahl, C., & Holmgren, A. (2015). Evaluating a large-scale implementation of Assessment for Learning in Sweden. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 22(1), 104–121. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2014.970612>
- Katholiek Onderwijs Vlaanderen. (2023). *Evaluatie in het secundair onderwijs*. Katholiek Onderwijs Vlaanderen. <https://pro.katholiekonderwijs.vlaanderen/evaluatie-in-het-secundair-onderwijs/evaluatiebeleid>
- Kingston, N., & Nash, B. (2011). Formative assessment: A meta-analysis and a call for research. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 30(4), 28–37. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2011.00220.x>
- Kingston, N., & Nash, B. (2015). Erratum. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 34(2), 55. <https://doi.org/10.1002/tea.20163>
- Krijgsman, C. (2021). *Assessment and Motivation. A Self-Determination Theory Perspective on Performance Grading, Goal Clarification and Process Feedback in Physical Education*. Dissertatie. Universiteit Utrecht. <https://doi.org/10.33540/463>
- Krijgsman, C., Snoek, M., & Thurlings, M. (in revisie). A systematic literature review on sustainable educational innovations: The role of multilevel distributed leadership. In revisie bij *Review of Educational Research*, ID RER-22-May-MS-261.R1.
- Leahy, S., Lyon, C., Thompson, M., & Wiliam, D. (2005). Classroom minute by assessment minute, day by day. *Educational Leadership*, 63(3), 19–24.
- Leahy, S., & Wiliam, D. (2012). From teachers to schools: Scaling up professional development for formative assessment. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and Learning* (pp. 49–71). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781446250808.n4>
- Lucassen, J., & Komen, A. (2020). *Vraagverkenning 2020 Goed leren bewegen: kennisagenda Sport en Bewegen - thema onderwijs in bewegen en sport*. KVLO. [https://www.kenniscentrumsportenbewegen.nl/kennisbank/publicaties/?kvlo-vraagverkenning-2020-goed-leren-bewegen&kb\\_id=25878](https://www.kenniscentrumsportenbewegen.nl/kennisbank/publicaties/?kvlo-vraagverkenning-2020-goed-leren-bewegen&kb_id=25878)
- Maas, I., Blokzijl, Q., de Roos, J., & Blom, B. (2022). Maak van de mand een vangnet. In *Jongeren en het zorgen voor hun morgen* (pp. 58–73). LAKS, JOB, SLVb, ISO. <https://www.onderwijsraad.nl/binaries/onderwijsraad/documenten/publicaties/2022/05/23/bijdrage-jongerenonderwijsorganisaties/Bijdrage+bundel+jongerenonderwijsorganisaties.pdf>
- Onderwijsinspectie. (2023). *Onderwijsspiegel. Jaarlijks rapport van de onderwijsinspectie*

# 356

**PEDAGOGISCHE  
STUDIËN**

<https://doi.org/10.59302/ps.v100i3.17635>

2023. Onderwijsinspectie. [https://www.onderwijsinspectie.be/sites/default/files/2023-03/Onderwijsspiegel 2023.pdf](https://www.onderwijsinspectie.be/sites/default/files/2023-03/Onderwijsspiegel%202023.pdf)

- Onderwijsraad. (2018). *Toets wijzer*. Onderwijsraad. <https://www.onderwijsraad.nl/binaries/onderwijsraad/documenten/adviezen/2018/12/13/toets-wijzer/Toets-wijzer-internet.pdf>
- Pulfrey, C., Buchs, C., & Butera, F. (2011). Why grades engender performance-avoidance goals: The mediating role of autonomous motivation. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 683–700. <https://doi.org/10.1037/a0023911>
- Sadler, R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119–144.
- Stiggins, R., Arter, J., Chappuis, J., & Chappuis, S. (2007). Assessment for and of learning. In *Classroom assessment for student learning. Doing it right - using it well* (pp. 29–46). Pearson Education, Inc.
- Tannock, S. (2017). No grades in higher education now! Revisiting the place of graded assessment in the reimagining of the public university. *Studies in Higher Education*, 42(8), 1345–1357. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1092131>
- van der Vleuten, C., Schuwirth, L., Driessen, E., Dijkstra, J., Tigelaar, D., Baartman, L., & van Tartwijk, J. (2012). A model for programmatic assessment fit for purpose. *Medical Teacher*, 34(3), 205–214. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2012.652239>

## Auteurs

357

PEDAGOGISCHE  
STUDIËN

<https://doi.org/10.59302/ps.v100i3.17635>

**Christa Krijgsman** is lerarenopleider bij Fontys Sporthogeschool en postdoctoraal onderzoeker bij Eindhoven School of Education, de lerarenopleiding van Technische Universiteit Eindhoven. Haar interesse gaat uit naar toetsing, motivatie en duurzame innovaties in het onderwijs.

**Lars Borghouts** is lerarenopleider en onderzoeker bij Fontys Sporthogeschool.

**Tim Mainhard** is hoogleraar bij de programmagroep onderwijswetenschappen aan de Universiteit Leiden.

**Jan van Tartwijk** is hoogleraar bij de afdeling educatie aan de Universiteit Utrecht.

**Leen Haerens** is hoogleraar bij de vakgroep bewegings- en sportwetenschappen van Universiteit Gent. Zij coördineert binnen de Faculteit Geneeskunde en Gezondheidswetenschappen van de Universiteit Gent de educatieve master gezondheidswetenschappen en de educatieve master lichamelijke opvoeding en is zo intensief betrokken bij de lerarenopleiding.

*Correspondentieadres:* Christa Krijgsman, Fontys Hogeschool, Sporthogeschool, Theo Koomenlaan 3, 5644 HZ Eindhoven. Email: [c.krijgsman@fontys.nl](mailto:c.krijgsman@fontys.nl); Technische Universiteit Eindhoven, Eindhoven School of Education, Gebouw Cascade, Groene Loper 3, 5612 AE Eindhoven. E-mail: [c.a.krijgsman@tue.nl](mailto:c.a.krijgsman@tue.nl)

Toetsing en motivatie. Synergie en balans in formatief handelen en summatief toetsen beïnvloeden vanuit een systemisch perspectief

C. Krijgsman, L. Borghouts, T. Mainhard, J. van Tartwijk en L. Haerens

## Abstract

### **Assessment and motivation. Influencing synergy and balance in formative and summative assessments from a systemic perspective**

Teachers who assess formatively provide information on how to achieve the intended goal. Teachers who assess summatively provide an informed assessment of students' performance. Formative assessments have a motivating effect, while summative assessments are not necessarily harmful to students' motivation. Based on the results from Krijgsman's (2021) dissertation, we argue that both functions of assessment are equally important in education and synergy and balance between these functions are essential. To date, synergy and balance have not been effectuated. Factors across the education-ecosystem can influence this. Schools for example have a large degree of autonomy regarding assessment, yet no clear national framework for assessment policy exists. Moreover, professional development for school leaders, middle leaders and teachers focusing on assessment, is needed. We advocate a collaboration between students, teachers, middle leaders, school leaders, regional or national leaders, policy makers, and researchers, to tackle this complex issue from a systemic approach.

**Keywords** assessment for learning, assessment of learning, systemic perspective, motivation, self-determination theory

358

PEDAGOGISCHE  
STUDIËN

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/ps.v100i3.17635)

[org/10.59302/](https://doi.org/10.59302/ps.v100i3.17635)

[ps.v100i3.17635](https://doi.org/10.59302/ps.v100i3.17635)