



Auteur

Bas Agricola¹, Marlies de Vos¹, Liesbeth Baartman¹,
Tamara van Schilt-Mol²

Inlichtingen

1 Lectoraat Beroepsonderwijs / Kenniscentrum Leren
en Innoveren / Hogeschool Utrecht

2 Lectoraat Eigentijds beoordelen en beslissen /
Hogeschool van Arnhem en Nijmegen

Datum

23 juni 2024

Versie

Definitief

Project

NRO Overzichtsstudies voor het Hoger Onderwijs
projectnummer 40.5.22945.016

© Hogeschool Utrecht,
Utrecht, (2024)

Bronvermelding is verplicht.
Verveelvoudigen voor eigen gebruik
of interngebruik is toegestaan.

Naar een nieuwe
balans in toets-
functies:
van formatief en
summatief
naar een
continuüm van
beslissingen

Voorwoord

Voor u ligt het eindrapport van het project Naar een nieuwe balans in toetsfuncties: Van formatief en summatief naar een continuüm van beslissingen.

Dit project is mogelijk gemaakt met financiering vanuit de NRO call Overzichtsstudies voor het Hoger Onderwijs binnen het thema Toetsvormen en toetsfuncties in balans. Het project is alleen tot stand gekomen en afgerond met de tijd en energie van veel mensen die waren betrokken.

Veel dank gaat uit naar de collega's van de 19 opleidingen die hebben meegeschreven aan de praktijkpublicaties die de kern vormden van de eerste deelstudie. Na de analyse van deze praktijkpublicaties is het kijkkader van de 11 specifieke ontwerpkeuzes ontstaan.

Grote dank gaat uit naar de 5 opleidingen die hebben deelgenomen aan het diepte interview van de tweede deelstudie waarmee de overwegingen voor de gemaakte ontwerpkeuzes in kaart konden worden gebracht als ook hun ervaring met de implementatie van programmatisch toetsen.

Aan de hand van de 11 ontwerpkeuzes zijn op deze manier vijf rijke casusbeschrijvingen ontstaan waarin succesfactoren en uitdagingen tijdens de implementatie van programmatisch toetsen zijn beschreven.

Wij hopen dat het kijkkader en de casusbeschrijvingen andere opleidingen kunnen helpen in het maken van bewuste keuzes in hun curriculum dat programmatisch wordt ontworpen.

Dank aan Erica Bouw voor het kritisch meedenken bij het gebruik van het model met de ontwerpperspectieven op leeromgevingen. Die sparringsessies hebben geholpen om het model te vertalen en te gebruiken in dit project.

Tot slot dank aan alle studenten en docenten die ervaringen hebben opgedaan in de curricula die centraal staan in dit rapport. Het inzichtelijk maken van hoe de ontwerpkeuzes zijn gemaakt en hoe ze worden ervaren geven relevante inzichten voor herontwerp en toekomstig onderzoek.

Bas Agricola, Marlies de Vos, Liesbeth Baartman en Tamara van Schilt-Mol

Samenvatting

Een groeiend aantal hbo-opleidingen in Nederland heeft programmatisch toetsen geïmplementeerd als een nieuwe benadering van toetsen. De theoretische principes die als basis kunnen dienen voor het ontwerp van programmatisch toetsen zijn bekend uit de literatuur. Onderzoek naar het ontwerpen van leeromgevingen laat zien welke verschillende ontwerp perspectieven ingenomen kunnen worden bij het ontwerpen van een leeromgeving waarin programmatisch toetsen wordt ingebed. Dit ontwerp perspectief op programmatisch toetsen wordt echter vaak niet geëxpliciteerd. Hierdoor is er beperkt inzicht in welke ontwerpkeuzes worden gemaakt bij het implementeren van programmatisch toetsen.

Opleidingen maken op basis van de theoretische principes van programmatisch toetsen verschillende specifieke ontwerpkeuzes, passend bij hun eigen context. Dit onderzoek geeft inzicht in de ontwerpkeuzes die hbo-opleidingen maken bij het implementeren van programmatisch toetsen. Elf ontwerpkeuzes waarop de geanalyseerde opleidingen verschilden worden gepresenteerd. Vijf casusbeschrijvingen geven vervolgens een rijke beschrijving van de ontwerpkeuzes, onderliggende overwegingen en praktijkervaringen met de gemaakte ontwerpkeuzes.

Het onderzoeksrapport bespreekt 11 ontwerpkeuzes die worden gemaakt bij het implementeren van programmatisch toetsen in verschillende opleidingen. Elk van deze keuzes heeft diverse benaderingen en implicaties. De ontwerpkeuzes gaan achtereenvolgens over keuzevrijheid bij datapunten, feedbackperspectieven, feedbackmomenten, self-assessments, kennis in datapunten, feedbackformulieren, medium-stakes beslissingen, holistische beslissingen, prestaties tijdens high-stakes beslissingen, de rol van mentoren bij high-stakes beslissingen, en de grootte van high-stakes beslissingen.

De praktische implicaties voor curriculumontwerp worden besproken voor elke ontwerpkeuze, waarbij de overwegingen die opleidingen kunnen gebruiken bij het implementeren van programmatisch toetsen worden benadrukt. Deze implicaties hebben

betrekking op onder andere het bevorderen van verantwoordelijkheid bij studenten, het stimuleren van diverse perspectieven bij feedback, het vinden van de juiste balans tussen flexibiliteit en structuur, en het beoordelen van kennis op een effectieve manier. De wetenschappelijke en maatschappelijke implicaties van deze ontwerpkeuzes worden ook aangestipt, waarbij wordt benadrukt dat verder onderzoek nodig is om de impact van deze ontwerpkeuzes op het onderwijs en de leerresultaten van studenten te begrijpen. De ontwerpkeuzes kunnen dienen als basis voor toekomstig onderzoek en beleidsvorming in het onderwijsveld.

Dit rapport biedt inzicht in de complexiteit van programmatisch toetsen en de verschillende overwegingen die worden gemaakt bij het ontwerpen van dit onderwijsconcept. Het benadrukt het belang van het afstemmen van ontwerpkeuzes op de specifieke behoeften en doelen van elke opleiding.

Inhoudsopgave

1	Introductie	8
1.1	Balans tussen formatieve en summatieve functies van toetsen	9
1.2	Een continuüm van beslissingen in plaats van formatieve en summatieve functies	10
1.3	Programmatisch toetsen als ontwerpvraagstuk	13
1.4	Ontwerpkeuzes	15
1.5	Onderzoeksvragen	16
2	Methode Studie A	17
2.1	Design Studie A-B	18
2.2	Design Studie A	18
2.3	Context	18
2.4	Selectie bronnen	19
2.5	Analyse	19
3	Resultaten Studie A	25
3.1	Ontwerpperspectieven binnen de principes van programmatisch toetsen	26
3.2	Ontwerpkeuzes binnen programmatisch toetsen	28
3.3	Ontwerpkeuze 1 Vaste en vrije datapunten	30
3.4	Ontwerpkeuze 2 Feedbackperspectieven bij datapunten	31
3.5	Ontwerpkeuze 3 Feedbackmomenten bij datapunten	31
3.6	Ontwerpkeuze 4 Self-assessment als datapunt	32
3.7	Ontwerpkeuze 5 Kennis in datapunten	32
3.8	Ontwerpkeuze 6 Feedbackformulieren bij datapunten	33
3.9	Ontwerpkeuze 7 Medium-stakes beslissing	33
3.10	Ontwerpkeuze 8. Holistisch beslissen over leeruitkomsten	33
3.11	Ontwerpkeuze 9 Prestatie bij high-stakes beslissing	34
3.12	Ontwerpkeuze 10 Rol mentor bij high-stakes beslissing	35
3.13	Ontwerpkeuze 11 Grootte van high-stakes beslissing	35
4	Methode Studie B	36
4.1	Design	37
4.2	Participanten	37
4.3	Meetinstrument	39
4.4	Procedure / dataverzameling	39
4.5	Analyse	40
5	Resultaten Studie B	41
5.1	Casusbeschrijvingen	42

6 Toegepaste biologie (HAS)	43
6.1 Opleiding	44
6.2 Ontwerpkeuze 1 Vaste en vrije datapunten	45
6.3 Ontwerpkeuze 5 Kennis in datapunten	46
6.4 Ontwerpkeuze 6 Feedbackformulieren bij datapunten	47
6.5 Ontwerpkeuze 7 Medium-stakes beslissing	48
6.6 Ontwerpkeuze 8 Holistisch beslissen over leeruitkomsten	49
6.7 Ontwerpkeuze 10 Rol mentor bij high-stakes beslissing	50
7 Voeding en Diëtetiek (HAN)	52
7.1 Opleiding	53
7.2 Ontwerpkeuze 1 Vaste en vrije datapunten	54
7.3 Ontwerpkeuze 2 Feedbackperspectieven bij datapunten	55
7.4 Ontwerpkeuze 3 Feedbackmomenten bij datapunten	57
7.5 Ontwerpkeuze 4 Self-assessment als datapunt	58
7.6 Ontwerpkeuze 5 Kennis in datapunten	59
7.7 Ontwerpkeuze 6. Feedbackformulieren bij datapunten	61
7.8 Ontwerpkeuze 7. Medium-stakes beslissing	62
7.9 Ontwerpkeuze 8 Holistische beslissen over leeruitkomsten	63
7.10 Ontwerpkeuze 9 Prestatie bij high-stakes beslissing	64
7.11 Ontwerpkeuze 10 Rol mentor bij high-stakes beslissing	65
8 Master Ontwerpen Van Eigentijds Leren (HAN)	68
8.1 Opleiding	69
8.2 Ontwerpkeuze 1 Vaste en vrije datapunten	70
8.3 Ontwerpkeuze 2 Feedbackperspectieven bij datapunten	71
8.4 Ontwerpkeuze 3 Feedbackmomenten bij datapunten	72
8.5 Ontwerpkeuze 4 Self-assessment als datapunt	73
8.6 Ontwerpkeuze 5 Kennis in datapunten	74
8.7 Ontwerpkeuze 6 Feedbackformulieren bij datapunten	75
8.8 Ontwerpkeuze 7 Medium-stakes beslissing	76
8.9 Ontwerpkeuze 10 Rol mentor bij high-stakes beslissing	77
8.10 Ontwerpkeuze 11 Grootte van high-stakes beslissing	78
9 Pabo (Marnix Academie)	80
9.1 Opleiding	81
9.2 Ontwerpkeuze 1 Vaste en vrije datapunten	82
9.3 Ontwerpkeuze 2 Feedbackperspectieven bij datapunten	83
9.4 Ontwerpkeuze 3 Feedbackmomenten bij datapunten	84
9.5 Ontwerpkeuze 4 Self-assessment als datapunt	85
9.6 Ontwerpkeuze 5 Kennis in datapunten	85
9.7 Ontwerpkeuze 6 Feedbackformulieren bij datapunten	87
9.8 Ontwerpkeuze 7 Medium-stakes beslissing	88
9.9 Ontwerpkeuze 8 Holistische beslissen over leeruitkomsten	89

9.10	Ontwerpkeuze 9 Prestatie bij high-stakes beslissing	90
9.11	Ontwerpkeuze 10 Rol mentor bij high-stakes beslissing	91
9.12	Ontwerpkeuze 11 Grootte van high-stakes beslissing	92
10	Bedrijfskunde (Saxion)	94
10.1	Opleiding	95
10.2	Ontwerpkeuze 1 Vaste en vrije datapunten	96
10.3	Ontwerpkeuze 2 Feedbackperspectieven bij datapunten	97
10.4	Ontwerpkeuze 4 Self-assessment als datapunt	98
10.5	Ontwerpkeuze 5 Kennis in datapunten	99
10.6	Ontwerpkeuze 6 Feedbackformulieren bij datapunten	100
10.7	Ontwerpkeuze 7 Medium-stakes beslissing	101
10.8	Ontwerpkeuze 9 Prestatie bij high-stakes beslissing	102
10.9	Ontwerpkeuze 10 Rol mentor bij high-stakes beslissing	103
10.10	Ontwerpkeuze 11 Grootte van van high-stakes beslissing	103
11	Discussie	104
11.1	Ontwerpkeuze 1 Vaste en vrije datapunten	105
11.2	Ontwerpkeuze 2 Feedbackperspectieven bij datapunten	105
11.3	Ontwerpkeuze 3 Feedbackmomenten bij datapunten	106
11.4	Ontwerpkeuze 4 Self-assessment als datapunt	107
11.5	Ontwerpkeuze 5 Kennis in datapunten	108
11.6	Ontwerpkeuze 6 Feedbackformulieren bij datapunten	109
11.7	Ontwerpkeuze 7 Medium-stakes beslissing	110
11.8	Ontwerpkeuze 8 Holistische beslissen over leeruitkomsten	110
11.9	Ontwerpkeuze 9 Prestatie bij high-stakes beslissing	111
11.10	Ontwerpkeuze 10 Rol mentor bij high-stakes beslissing	112
11.11	Ontwerpkeuze 11 Grootte van van high-stakes beslissing	113
12	Implicaties	115
12.1	Praktische implicaties voor curriculumontwerp	116
12.2	Wetenschappelijke en maatschappelijke implicaties	118
13	Conclusie	120
	Referenties	122
	Bijlage Interview leidraad	125

HOOFDSTUK



INTRODUCTIE

1 Introductie

1.1 Balans tussen formatieve en summatieve functies van toetsen

Toetsen vormen een belangrijk onderdeel van het onderwijs. In het hoger onderwijs wordt het meest gebruik gemaakt van modulair toetsen (van der Vleuten et al., 2018). Onderwijsmodules worden hierbij afgesloten met één of meerdere toetsen (bijvoorbeeld kennistoetsen, reflectieverslagen of praktijkbeoordelingen) die allemaal met een voldoende afgerond moeten worden of gemiddeld tot een voldoende moeten leiden. Dit leidt tot een summatieve toetscultuur en toetsdruk bij zowel studenten als docenten: docenten hebben veel nakijkwerk en 'teachen-to-the-test', studenten richten zich vooral op het halen van toetsen en krijgen een gevoel van 'hoepeltjes springen' (Jessop & Tomas, 2017).

Bij deze manier van toetsen ligt de focus vooral op de summatieve functie van toetsen: informatie uit de toets wordt gebruikt om vast te stellen of de doelen van onderwijs zijn bereikt en om beslissingen te nemen over slagen/zakken/certificering/toelating. De laatste jaren is er toenemende aandacht voor de formatieve functie van toetsen (William, 2011). Bij deze functie wordt informatie uit toetsen gebruikt om het proces van onderwijzen en leren te verbeteren. Deze formatieve functie levert door de rijke feedback positieve bijdragen aan de leerontwikkeling van studenten (Black & William, 1998; Hattie & Timperley, 2007) en biedt de student de mogelijkheid een actievere rol te nemen in het toetsingsproces (Agricola et al., 2019; Molloy et al., 2020).

De toenemende aandacht voor de formatieve functie leidt echter ook tot een zoektocht naar een balans tussen de formatieve en summatieve functies van toetsen (Lau, 2016). Daarbij is vooral de verwevenheid van beide functies onderwerp van onderzoek. Zo stellen Taras (2005) en Barnett (2007) dat feitelijk alle toetsen beide functies in zich

hebben: een toets met primair een summatieve functie geeft ook informatie over waar de student staat en waarmee het proces van onderwijzen en leren kan worden verbeterd. Biggs (1998) stelt daarnaast dat studenten, ook bij toetsen met een summatieve functie, zelf actief op zoek zullen gaan naar feedback als deze summatieve functie is afgestemd op mogelijkheden om te verbeteren.

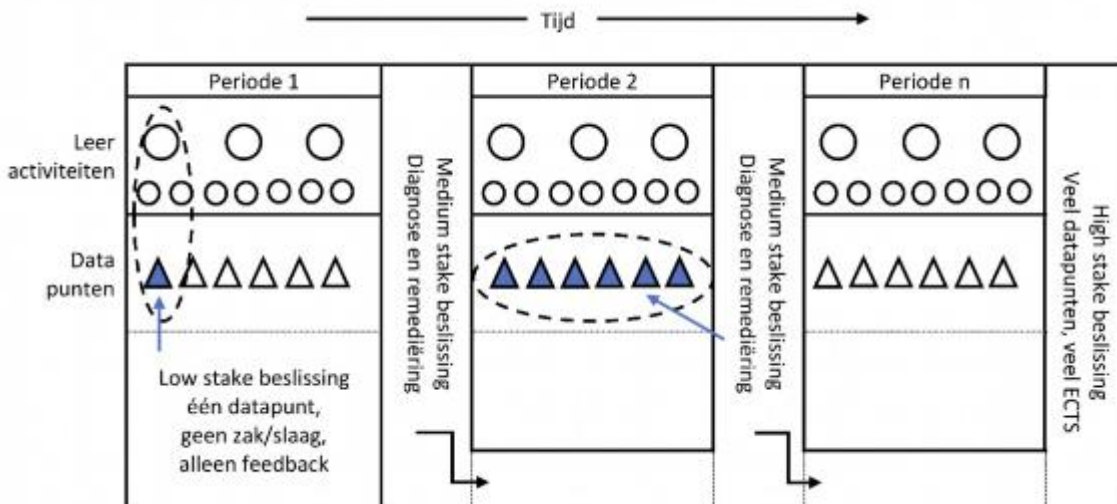
Een toetsconcept waar juist de verwevenheid van beide functies wordt omarmd, is programmatisch toetsen. Een groeiend aantal opleidingen in het hoger onderwijs heeft programmatisch toetsen geïmplementeerd of is bezig met het ontwerp van programmatisch toetsen. Dit blijkt onder meer uit het aantal deelnemende opleidingen aan het landelijk leernetwerk programmatisch toetsen (20 in 2020-2021 en 40 in 2021-2022 (van Schilt-Mol & Baartman, 2022) en aan de grote belangstelling (250+) voor webinars over programmatisch toetsen (van Schilt-Mol et al., 2021).

1.2 Een continuüm van beslissingen in plaats van formatieve en summatieve functies

Programmatisch toetsen, dat ontwikkeld is in het medisch onderwijsdomein, is ontwikkeld als reactie op de ontstane (summatieve) toetscultuur en heeft als doel om zowel de formatieve als de summatieve functie te optimaliseren (Torre et al., 2020; van der Vleuten et al., 2012). Waarbij in een modulair curriculum naar losse stukjes ontwikkeling van de student wordt gekeken, wordt er bij programmatisch toetsen naar de gehele ontwikkeling van de student gekeken (Baartman et al., 2020). Gedurende het leerproces worden zogenoemde 'datapunten' verzameld: informatiebrokjes over de ontwikkeling van de student. Die datapunten kunnen bestaan uit leeractiviteiten zoals het schrijven van essays of maken van kennistoetsen, maar ook uit observaties in de praktijk, beroepsproducten of feedback van opdrachtgevers, peers en experts. Zwaarwegende beslissingen over een student worden pas genomen op basis van een grote hoeveelheid datapunten, als er voldoende informatie beschikbaar is om een betrouwbare uitspraak te kunnen doen over de beheersing van leeropbrengsten (Figuur 1).

Figuur 1

Continuüm aan beslissingen bij programmatisch toetsen (aangepast Van der Vleuten et al., 2012)



Een belangrijk principe van programmatisch toetsen is dat elk datapunt wordt geoptimaliseerd om van te leren. Eén datapunt wordt daarom niet gekoppeld aan een zak/slaagbeslissing. Datapunten leiden altijd tot feedback, en deze feedback wordt door de student tijdens het leerproces tussentijds geanalyseerd (Heeneman et al., 2015). Datapunten vormen hiermee de basis voor een zogenoemde *low-stakes* beslissing: een beslissing met weinig consequenties (van der Vleuten et al., 2012). Deze *low-stakes* beslissingen richten zich op vervolgstappen in het leren van een student en zijn daarmee gericht op de ontwikkeling van de student. Tijdens *medium-stakes* beslissingen – tussentijdse beslissingen – wordt vastgesteld hoe de student vordert en wat nog kan worden verbeterd. Deze beslissingen richten zich daarmee vooral op diagnose en remediering. Deze beslissingen worden genomen op basis van informatie uit meerdere datapunten. *High-stakes* beslissingen – bijvoorbeeld het toekennen van studiepunten – worden genomen op basis van een veelheid aan informatie uit datapunten (Torre et al., 2020). Op deze manier wordt de dichotomie tussen de formatieve en summatieve functies van toetsen in programmatisch toetsen vervangen door een continuüm van *low*, *medium* en *high-stakes* beslissingen (van der Vleuten et al., 2012).

Uit een recente review (Schut et al., 2021) blijkt dat programmatisch toetsen voldoende informatie levert om de robuuste (high-stakes) beslissingen te nemen zoals hierboven beschreven. Echter, het denken in termen van een continuüm van low-stakes tot high-stakes beslissingen is niet makkelijk voor docenten (Heeneman et al., 2021). Tevens kan de hoeveelheid informatie erg toenemen door het verzamelen van veel datapunten en daarmee ook de geassocieerde toetsdruk (Schut et al., 2021). Ook percipieren sommige studenten datapunten nog steeds als 'summatief', waardoor de beoogde leerwaarde van feedback niet wordt bereikt (Bok et al., 2013; Heeneman et al., 2015). Recent zijn door een expertgroep 12 theoretische principes voor programmatisch toetsen opgesteld (Heeneman et al., 2021). Deze principes worden door medische opleidingen gebruikt als startpunt voor het ontwerp voor hun curricula (zie Tabel 1).

Tabel 1

Twaalf principes van programmatisch toetsen (Heeneman et al., 2021)

-
- | | |
|----|---|
| 1 | Alle toetsvormen zijn slechts datapunten. |
| 2 | Elk datapunt wordt geoptimaliseerd voor leren door betekenisvolle feedback te verstrekken. |
| 3 | Zak/slaag beslissingen worden niet genomen op basis van een enkel datapunt. |
| 4 | Er is een mix aan verschillende soorten datapunten. |
| 5 | De keuze voor datapunten is gebaseerd op de passendheid bij de beoogde leeropbrengsten. |
| 6 | Een low-high-stakes continuüm vervangt het onderscheid tussen formatief en summatief. |
| 7 | Hoe zwaarder de beslissing, hoe meer datapunten nodig zijn als basis voor die beslissing. |
| 8 | Informatie uit datapunten wordt geaggregeerd naar de leeropbrengsten waarover een beslissing wordt genomen. |
| 9 | High-stakes beslissingen zijn holistisch van aard en worden genomen op een robuuste wijze. |
| 10 | Tussentijdse medium-stakes beslissingen hebben als doel voortgang te bespreken en vervolgstappen in leren te bepalen. |
| 11 | Studenten hebben regelmatig gesprekken met docenten waarin verzamelde datapunten worden besproken en geanalyseerd. |
| 12 | Het eigenaarschap van studenten wordt bevorderd doordat studenten eigen keuzes maken voor vervolgstappen in leren, gebaseerd op datapunten. |
-

Uit deze 12 theoretische principes wordt duidelijk dat toetsing moet worden gezien als integraal onderdeel van het ontwerp van een geheel curriculum, waarbij intentionele ontwerpkeuzes worden gemaakt om gericht leerprocessen te stimuleren (Goodyear & Carvalho, 2019; van den Akker, 2004).

1.3 Programmatisch toetsen als ontwerpvoorbeeld

In de literatuur wordt programmatisch toetsen vaak als *ontwerpvoorbeeld* benoemd (Biemond & Baartman, 2021; Torre et al., 2021). Hoewel er, ook bij opleidingen binnen het medisch domein, consensus is over bovenstaande theoretische principes (Heeneman et al., 2021), maken opleidingen op basis van die principes verschillende concrete ontwerpkeuzes, passend bij hun eigen context (Baartman, et al., 2020). Wat in onderzoek en praktijk echter ontbreekt is inzicht in de overwegingen die een rol spelen bij het maken van deze context-specifieke ontwerpkeuzes: het gaat daarbij concreet om ontwerpkeuzes binnen de principes van programmatisch toetsen én passend bij de opleiding specifieke context waarin programmatisch toetsen geïmplementeerd gaat worden.

Om zicht te krijgen op deze ontwerpkeuzes is gebruik gemaakt van het concept 'ontwerpperspectieven'. Dit concept is afkomstig uit onderzoek naar het ontwerpen van leeromgevingen (Bouw et al., 2021a). Ontwerpperspectieven zijn de aspecten van een leeromgeving die expliciet ontworpen kunnen worden om bepaald leren uit te lokken (Bouw et al., 2021a). Hoewel het 'leren' van studenten zelf niet kan worden ontworpen, kunnen leeractiviteiten gesitueerd in een leeromgeving wel worden ontworpen (Carvalho & Goodyear, 2018). Tijdens het ontwerpproces van die leeractiviteiten zijn vier verschillende ontwerpperspectieven in te nemen: 1) een inhoudelijk perspectief; 2) een ruimtelijk en instrumenteel perspectief; 3) een sociaal perspectief; en 4) een temporeel perspectief (Bouw et al., 2021a; Zitter et al., 2016). In dit onderzoek worden

deze vier ontwerpperspectieven gebruikt om te onderzoeken welke ontwerpkeuzes opleidingen maken als ze programmatisch toetsen implementeren.

Bij het *inhoudelijk ontwerpperspectief* op programmatisch toetsen gaat het om de vraag welke beoogde leeruitkomsten centraal staan, welke ontwikkelingsniveaus hierin zichtbaar zijn (de ruggengraat), met welke datapunten studenten zich kunnen ontwikkelen op deze ruggengraat en waarmee zij ontwikkeling kunnen laten zien.

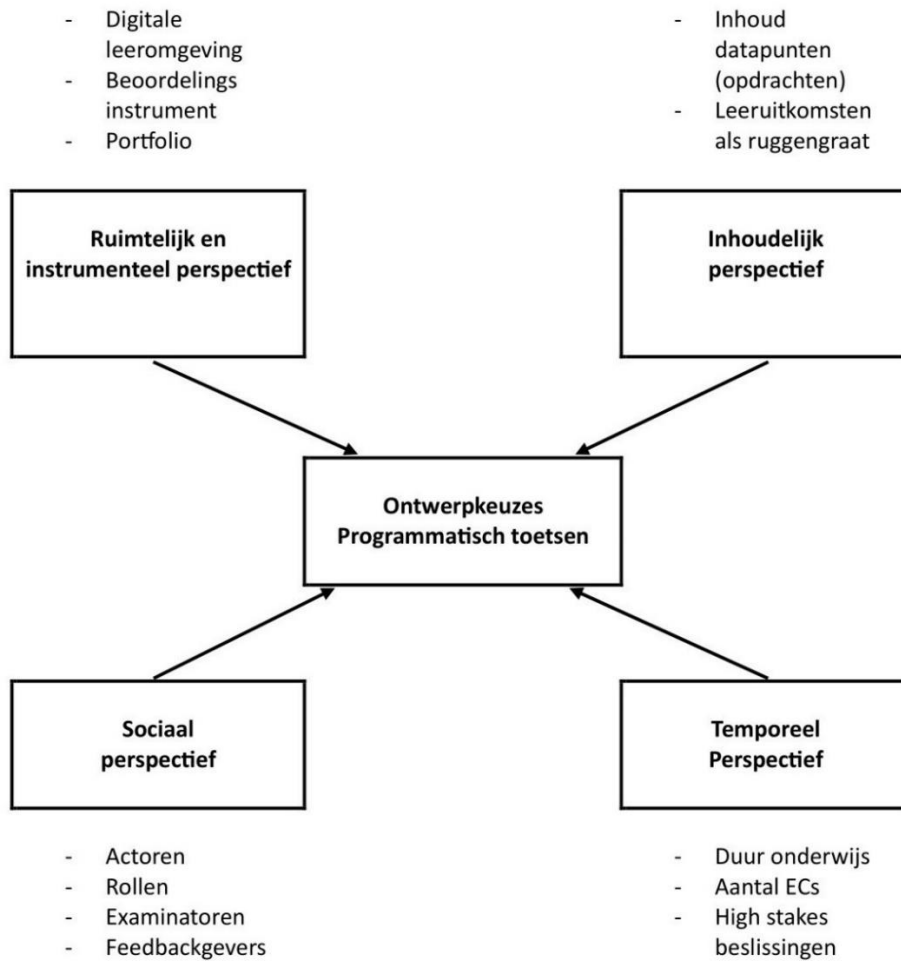
Bij het *ruimtelijk en instrumenteel ontwerpperspectief* op programmatisch toetsen denken opleidingen na over de (digitale) leeromgeving en het portfolio waarmee studenten hun ontwikkeling in leeruitkomsten monitoren en kunnen aantonen. Ook gaat het om de vraag welke feedbackformulieren worden gebruikt om feedback te geven op de datapunten.

Bij het *sociale ontwerpperspectief* gaat het over de actoren die betrokken zijn bij het proces van programmatisch toetsen en wat hun rollen zijn. Het gaat bijvoorbeeld om de rollen van studenten zelf, de feedbackgevers zoals docenten, werkveld en medestudenten en de examinatoren die betrokken zijn bij de high-stakes beslissing.

Tot slot is er het *temporele ontwerpperspectief* waarin wordt gekeken naar tijdsduur, planning, en afwisseling en temporisering daarbinnen. Het gaat om ontwerpkeuzes zoals de duur van onderwijseenheden, de planning van feedbackmomenten en high-stakes beslissingen en de vrijheidsgraden daarbinnen. Deze vier ontwerpperspectieven op programmatisch toetsen zijn samengebracht in een raamwerk (model aangepast aan Bouw et al. (2021); zie Figuur 2). In dit project gebruiken we deze vier perspectieven om te onderzoeken hoe hbo-opleidingen programmatisch toetsen hebben ontworpen.

Figuur 2

Ontwerpperspectieven op programmatisch toetsen (aangepast van Bouw et al., 2021)



1.4 Ontwerpkeuzes

Wanneer opleidingen programmatisch toetsen ontwerpen, staan ze voor tal van ontwerpkeuzes. Voorbeelden zijn: Heeft de docent die de student begeleidt wel of geen rol in het beslissingsproces? Bepaalt de opleiding welke datapunten de student moet verzamelen of heeft de student hier keuzevrijheid in? Bestaande onderzoeken uit het medische domein bieden weliswaar enige handvatten om onderbouwde ontwerpkeuzes te kunnen maken (Heeneman et al., 2021; Torre et al., 2021). Echter, de contextspecifieke kenmerken van medische opleidingen (zoals de vaak grote component

werkplekieren in het curriculum en bovengemiddeld hoog presterende studenten) zijn niet altijd toepasbaar op de context van hbo-opleidingen in andere beroepsdomeinen. Hierdoor worstelen deze opleidingen met de vraag welke ontwerpkeuzes zij het beste kunnen maken passend bij hun eigen context. Contextfactoren zoals beroepsdomein (zorg, onderwijs, ICT, etc.), opleidingsvariant (bijv. voltijd of deeltijd), studentenpopulatie, en het gedeelte van de opleiding waarin programmatisch toetsen geïmplementeerd wordt (opleidingsfase, leerjaar, werkplekieren) zijn richtinggevend voor de ontwerpkeuzes die gemaakt worden binnen de theoretische principes van programmatisch toetsen.

1.5 Onderzoeksvragen

Opleidingen die programmatisch toetsen willen implementeren hebben behoefte aan inzicht in de afwegingen bij alle mogelijke ontwerpkeuzes die passend zijn bij hun eigen context. Het is daarom belangrijk om mogelijke ontwerpkeuzes en afwegingen hierbij inzichtelijk te maken, zodat onderwijsontwerpers onderbouwde en passende ontwerpkeuzes kunnen maken. Voor onderzoeksdoeleinden is een dergelijk overzicht belangrijk omdat zo een kader ontstaat waarmee effecten van verschillende ontwerpkeuzes kunnen worden onderzocht. Passend bij deze vragen uit praktijk en wetenschap wordt in deze overzichtsstudie gekozen voor de onderzoeksvorm van “casereports”. In twee opeenvolgende studies worden de volgende onderzoeksvragen beantwoord:

- Studie A
- 1) Welke ontwerp perspectieven hanteren hbo-opleidingen binnen de principes van programmatisch toetsen?
 - 2) Welke variatie aan ontwerpkeuzes bestaat er binnen hbo-opleidingen die programmatisch toetsen hebben geïmplementeerd?
- Studie B
- 3) Welke overwegingen hebben opleidingen bij hun gemaakte ontwerpkeuzes met betrekking tot programmatisch toetsen?
 - 4) Welke ervaringen hebben opleidingen met de gemaakte ontwerpkeuzes en tot welke heroverwegingen hebben deze (eventueel) geleid?

HOOFDSTUK



METHODE STUDIE A

2 Methode Studie A

2.1 Design Studie A-B

In dit project gebruiken we een sequentieel mixed methode design (Morse, 2010). In studie A werden 19 beschikbare praktijkpublicaties (in de vorm van portretten) van opleidingen die programmatisch toetsen hebben geïmplementeerd kwalitatief geanalyseerd. In studie B werden vervolgens semigestructureerde verdiepende interviews afgenomen om duiding te geven aan de resultaten uit studie A. Studie A resulteerde in een overzicht van gemaakte ontwerpkeuzes die aan de ene kant typerend zijn voor de 19 geanalyseerde praktijkpublicaties en tegelijkertijd variatie laten zien in mogelijke ontwerpkeuzes. Studie B resulteerde in uitgebreide en rijke casusbeschrijvingen van verschillende opleidingen waarin de overwegingen bij de ontwerpkeuzes centraal staan. Hieronder wordt eerst de methode van studie A beschreven, gevolgd door de bijbehorende bevindingen. Daarna beschrijven we de methode en bevindingen van studie B.

2.2 Design Studie A

In studie A werd onderzocht welke ontwerpperspectieven opleidingen hebben ingenomen binnen de theoretische principes van programmatisch toetsen en welke ontwerpkeuzes zij hebben gemaakt voor en tijdens de implementatie van programmatisch toetsen. Met behulp van gepubliceerde praktijkpublicaties is dit in kaart gebracht.

2.3 Context

In het landelijk leernetwerk programmatisch toetsen participeren opleidingen die programmatisch toetsen implementeren. Op de website van het platform Leren van toetsen¹ zijn verschillende praktijkpublicaties in de vorm van portretten over deze opleidingen verschenen. Deze praktijkpublicaties zijn gebaseerd op interviews die afgeno-

¹ www.lerenvantoetsen.nl

men zijn met de deelnemers aan het landelijk leernetwerk programmatisch toetsen tussen mei 2021 en maart 2022. Elke praktijkpublicatie vertegenwoordigt één en soms meerdere opleidingen die programmatisch toetsen aan het ontwerpen of aan het implementeren zijn. Het doel van de praktijkpublicaties was om inzicht te geven in de keuzes die opleidingen maken wanneer ze programmatisch toetsen inzetten of willen inzetten. Deze keuzes kunnen andere opleidingen helpen of inspireren. Deze publicaties gaven daarmee voorbeelden van programmatisch toetsen in het hoger beroepsonderwijs.

2.4 Selectie bronnen

Elke praktijkpublicatie was een momentopname, en gaf weer waar een opleiding op dat moment stond in de ontwikkeling of implementatie van programmatisch toetsen. De gebruikte bronnen voor studie A waren de praktijkpublicaties van 19 hbo-opleidingen die programmatisch toetsen hebben geïmplementeerd (Zie Tabel 2). Deze praktijkpublicaties waren tot stand gekomen op basis van interviews met docenten/ontwerpers, aangevuld met documenten zoals rubrics, overzichten van datapunten, toetsbeleid, richtlijnen voor besliscommissies etc. (Van Schilt-Mol & Baartman, 2022). In alle praktijkpublicaties werd beschreven hoe de opleidingen omgaan met de zes principes van programmatisch toetsen die Baartman, van Schilt-Mol en van der Vleuten (2020) hebben gepubliceerd.

2.5 Analyse

2.5.1 Stap 1. Coderen van principes van programmatisch toetsen

De eerste stap in de analyse bestond uit het coderen van de praktijkpublicaties in Atlas.TI aan de hand van de twaalf principes van programmatisch toetsen van Heeneman et al. (2021) zoals weergegeven in Tabel 1 (Heeneman et al., 2021). Hierbij werd het zinsniveau als betekenisvolle eenheid voor coderen gebruikt. Tijdens de eerste stap van de analyse bleken niet alle principes van Heeneman et al. (2021) even goed toepasbaar

in het coderen van de dataset. Dit gold vooral voor principes 1, 2, 3 en 6, omdat deze principes eerder algemene uitgangspunten van programmatisch toetsen beschrijven, dan een principe waarbinnen nog ontwerpkeuzes worden gemaakt. Bijvoorbeeld principe 1 “alle toetsvormen zijn slechts datapunten” beschrijft een theoretisch uitgangspunt dat omschrijft wat programmatisch toetsen in de kern behelst en daarom terugkwam in alle praktijkpublicaties. Daardoor kregen deze principes niet nadrukkelijk vorm in de gemaakte ontwerpkeuzes zoals blijkend uit de praktijkpublicaties. Er werd daarop besloten om principe 1, 2 en 3 samen te voegen in de codering.

Tabel 2

Overzicht van praktijkpublicaties van opleidingen die programmatisch toetsen hebben geïmplementeerd

Nr	Opleiding	Instelling	Kenmerken	Referentie
1	Communicatie	Hogeschool Utrecht	Bachelor; 240 EC; Economie	(De Vos et al., 2021a)
2	Voeding en Diëtetiek	Hogeschool van Arnhem en Nijmegen	Bachelor; 240 EC; Gezondheidszorg	(Den Tuinder, Kuijpers et al., 2022)
3	Leefstijl	Hogeschool Utrecht	Minor; 30 EC (Bachelor); Gezondheidszorg	(Den Tuinder, de Kwant et al., 2022)
4	ICT	Fontys Hogeschool	Bachelor; 240 EC; Beta-techniek	(De Vos et al., 2021b)
5	Food systems innovation	Aeres Hogeschool	Master; 60 EC; Agro & Food	(De Vos et al., 2022a)
6	Pabo	Marnix Academie	Bachelor; 240 EC; Onderwijs	(Boere, Kenter et al., 2022)
7	Master Ontwerpen Van Eigentijds Leren	Hogeschool van Arnhem en Nijmegen	Master; 60 EC; Onderwijs	(Boere, Jakobs et al., 2022)
8	ICT	Hogeschool van Amsterdam	Bachelor; 240 EC; Beta-techniek	(Baartman, L. et al., 2022)
9	Fysiotherapie, Podotherapie, Logopedie, MBRT & Mens en Techniek	Fontys Paramedische Hogeschool	Bachelor; 240 EC; Gezondheidszorg	(De Vos et al., 2022b)

10	Pedagogiek	Hogeschool Inhol-land	Bachelor; 240 EC; Hoge-re sociale studies	(Boere, De Vos et al., 2022)
11	Bedrijfskunde	Saxion Hogeschool	Bachelor; 240 EC; Eco-nomie	(Den Tuinder, Raat et al., 2022)
12	Business Innovation	Avans Hogeschool	Bachelor; 240 EC; Eco-nomie	(Den Tuinder, Jacobs et al., 2023)
13	Mondzorgkunde	Hogeschool van Arnhem en Nijme-gen	Bachelor; 240 EC; ge-zondheidszorg	(Den Tuinder, Kersber-gen et al., 2023)
14	Voeding en Diëtetiek	Hogeschool van Am-sterdam	Bachelor; 240 EC; Ge-zondheidszorg	(Den Tuinder, Morren et al., 2023)
15	Sportkunde en Alge-mene Lichamelijke Opvoeding	Hogeschool van Arnhem en Nijme-gen	Bachelor; 240 EC; Hoge-re sociale studies	(Boere, Megga Bern-hardt et al., 2023)
16	Toegepaste biologie	Hogeschool HAS Green academy	Bachelor; 240 EC; Agro & Food	(De Vos et al., 2023a)
17	Communicatie	Fontys Hogeschool	Bachelor; 240 EC; Eco-nomie	(Boere, De Vos et al., 2023)
18	Educatief Professional Beroepsonderwijs	Hogeschool van Am-sterdam	Associate Degree; 120 EC; Onderwijs	(De Vos et al., 2023b)
19	Oefentherapie	Hogeschool Win-desheim	Bachelor; 240 EC; Ge-zondheidszorg	(Boere et al., 2023)

Principe 6 van Heeneman et al. (2021) over het ‘continuüm van beslissingen’ kwam wel concreet tot uiting in de ontwerpkeuzes over de datapunten, de medium-stakes beslissingen en de high-stakes beslissingen, maar kwam als op zichzelf staand principe niet expliciet terug in de praktijkpublicaties. Daarop werd besloten dit principe te laten vervallen in de definitieve codering. Tabel 3 laat zien welke negen codes toegepast werden, welk principe bij welke code hoorde en hoe dit samenhangt met de principes van Heeneman et al. (2021).

Tabel 3

Overzicht codes en principes programmatisch toetsen

Code	Beschrijving code	Principes Heeneman et al. (2021)
01_geen zak/slaag_wel feedback	Elke toetsvorm is een datapunt zonder zak/slaag beslissing waarop betekenisvolle feedback wordt verstrekt die het leren optimaliseert.	1, 2 en 3
02_datapunten mix	Er is een mix aan verschillende soorten datapunten.	4
03_ruggengraat	De keuze voor datapunten past bij de ruggengraat van leeruitkomsten.	5
04_begeleiding	Studenten hebben regelmatig gesprekken met docenten waarin verzamelde datapunten worden besproken en geanalyseerd.	11
05_eigenaarschap van studenten	Het eigenaarschap van studenten wordt bevorderd doordat studenten eigen keuzes maken voor vervolgstappen in leren, gebaseerd op datapunten of regie kunnen voeren over hun leren.	12
06_medium-stakes	Tussentijdse medium-stakes beslissingen hebben als doel voortgang te bespreken en vervolgstappen in leren te bepalen.	10
07_proportionaliteit	Hoe zwaarder de beslissing, hoe meer datapunten nodig zijn als basis voor die beslissing.	7
08_aggregatie	Informatie uit datapunten wordt geaggregeerd naar de leeropbrengsten waarover een beslissing wordt genomen. Je beslist over de datapunten heen.	8
09_high-stakes	High-stakes beslissingen zijn holistisch van aard en worden genomen op een robuuste wijze.	9

2.5.2 Stap 2. Coderen van ontwerpperspectieven

De tweede stap van de analyse was gericht op het identificeren van de vier gehanteerde ontwerpperspectieven (inhoudelijk; ruimtelijk/instrumenteel; sociaal; en temporeel). Elke zin waaraan een principe van programmatisch toetsen was toegekend kreeg ook een code voor het betreffende ontwerpperspectief in lijn met het raamwerk uit Bouw et al. (2021). Door de combinatie van codes die op deze manier ontstond, werd

zichtbaar binnen welke principes van programmatisch toetsen welke ontwerpperspectieven werden ingenomen. Zo ontstonden in totaal 36 mogelijke combinaties: negen principes programmatisch toetsen x vier ontwerpperspectieven.

2.5.3 Stap 3. Thematische analyse programmatische ontwerpkeuzes

De combinaties van de principes van programmatisch toetsen en de ontwerpperspectieven vormden de basis voor stap drie in het analyseproces. Alle gecodeerde fragmenten (n = 1525) voor elk van de 36 mogelijke combinaties werden geëxporteerd uit Atlas.TI naar een Excel matrix. Op deze manier ontstond een overzicht van de 36 principe-ontwerpperspectief combinaties met de inhoudelijke gecodeerde fragmenten van alle 19 opleidingen. Deze gecodeerde fragmenten bevatten de programmatische ontwerpkeuzes die opleidingen hadden gemaakt binnen het betreffende perspectief en betreffende principe. Deze matrix werd in de derde stap van de analyse thematisch geanalyseerd om tot de ontwerpkeuzes (thema's) te komen die hbo-opleidingen hebben gemaakt.

De thematische analyse werd gezamenlijk gedaan door de eerste en tweede auteur. In deze analyse was het ontwerpperspectief leidend, en per ontwerpperspectief werden achtereenvolgens de negen principes van programmatisch toetsen doorlopen. De geïdentificeerde thema's werden beschreven als kenmerkende ontwerpkeuzes die opleidingen maken. In totaal werden 11 kenmerkende ontwerpkeuzes geïdentificeerd binnen de verschillende ontwerpperspectieven en principes van programmatisch toetsen. Ter illustratie van de codering (zie ook Tabel 4): er werd gestart met de combinatie 'inhoudelijk ontwerpperspectief' (A) en het principe 'Geen zak/slaag, wel feedback' (1); binnen deze stap werden 53 fragmenten thematisch gecodeerd op gemaakte ontwerpkeuzes. Binnen de combinatie A1 bleek over de 19 opleidingen heen 'de toetsing van kennis' en 'het programmeren van kennistoetsen als datapunten' een terugkomend

thema te zijn. Dit thema heeft vervolgens geleid tot de formulering van de kenmerkende ontwerpkeuze: 'Kennistoetsen worden wel/niet als datapunt geprogrammeerd'.

De resultatensectie hieronder gaat eerst in op de resultaten van analyse stap 1 en 2 door uit te werken hoe de verschillende ontwerpperspectieven binnen de principes van programmatisch toetsen tot uiting komen. Het tweede gedeelte van de resultaten van studie A is gericht op de kenmerkende programmatische ontwerpkeuzes die zijn geïdentificeerd in stap 3 van de analyse.

HOOFDSTUK

3

RESULTATEN STUDIE A

3 Resultaten Studie A

3.1 Ontwerpperspectieven binnen de principes van programmatisch toetsen

Stap 1 en 2 van de analyse lieten zien dat alle vier de ontwerpperspectieven werden gehanteerd binnen elk principe van programmatisch toetsen (zie Tabel 4). Sommige combinaties van principe van programmatisch toetsen en ontwerpperspectief kwamen vaker terug dan andere combinaties.

Tabel 4

Frequenties combinatie principes PT x ontwerpperspectieven

	Ontwerpperspectieven				Totaal
	A. Inhoudelijk	B. Ruimtelijk/ instrumenteel	C. Sociaal	D. Tempo- reel	
Principes Programmatisch Toetsen					
1. Geen zak/slaag, wel feedback	53	65	81	14	213
2. Datapuntenmix	103	62	19	17	201
3. Ruggengraat	176	22	2	9	209
4. Begeleiding	25	7	99	13	144
5. Eigenaarschap van studenten	34	25	81	14	154
6. Medium-stakes	33	31	48	19	131
7. Proportionaliteit	14	9	1	25	49
8. Aggregatie	30	56	2	7	95
9. High-stakes	107	85	103	30	325
Totaal	575	362	436	148	1521

Het *inhoudelijke ontwerpperspectief* werd gecodeerd als opleidingen de leeropbrengsten van de opleiding beschreven (b.v. leeruitkomsten als ruggengraat) en hoe deze een rol speelden in programmatisch toetsen. Het inhoudelijk ontwerpperspectief werd vooral gehanteerd binnen principe 2 'Er is een mix aan verschillende soorten datapunten' (n = 103), binnen principe 3 'De keuze voor datapunten past bij de ruggengraat van

leeruitkomsten' (n = 176) en binnen principe 9 'High-stakes beslissingen zijn holistisch van aard en worden genomen op een robuuste wijze' (n = 107).

Het *ruimtelijke/instrumentele ontwerpperspectief* werd vooral gecodeerd als uit de praktijkpublicaties bleek op welke plekken programmatisch toetsen plaatsvindt (bv. datapunten die worden verzameld in de schoolse context, of tijdens het werkplekleren of stages). Ook ging het om de instrumenten die worden gebruikt, zoals feedbackformulieren waarmee feedback wordt gegeven op datapunten en het portfolio waarin datapunten worden verzameld. Het ruimtelijke/instrumentele ontwerpperspectief werd vooral gehanteerd binnen principe 1 'Elke toetsvorm is een datapunt zonder zak/slaag beslissing waarop betekenisvolle feedback wordt verstrekt die het leren optimaliseert' (n = 65), bijvoorbeeld als het feedbackformulier werd besproken. Ook binnen principe 2 'Er is een mix aan verschillende soorten datapunten' (n = 62), binnen principe 8 'Informatie uit datapunten wordt geaggregeerd naar de leeropbrengsten waarover een beslissing wordt genomen (n = 56) en binnen principe 9 'High-stakes beslissingen zijn holistisch van aard en worden genomen op een robuuste wijze' (n = 85) werd het ruimtelijke/instrumentele ontwerpperspectief vaak gehanteerd.

Het *sociale ontwerpperspectief* werd vooral gecodeerd als opleidingen de actoren beschreven die betrokken zijn in het feedbackproces (bv. verschillende feedbackperspectieven) en de actoren die betrokken zijn bij de high-stakes beslissing (de examinatoren). Het sociale ontwerpperspectief werd vooral gehanteerd binnen principe 1 'Elke toetsvorm is een datapunt zonder zak/slaag beslissing waarop betekenisvolle feedback wordt verstrekt die het leren optimaliseert' (n = 81), binnen principe 4 'Studenten hebben regelmatig gesprekken met docenten waarin verzamelde datapunten worden besproken en geanalyseerd' (n = 99), binnen principe 5 'Het eigenaarschap van studenten wordt bevorderd doordat studenten eigen keuzes maken voor vervolgstappen in leren, gebaseerd op datapunten of op een ander manier regie kunnen voeren over hun leren

binnen het ontwerp' (n = 81) en binnen principe 9 'High-stakes beslissingen zijn holistisch van aard en worden genomen op een robuuste wijze' (n = 103).

Het *temporele ontwerpperspectief* werd vooral gecodeerd als opleidingen beschreven hoe programmatisch toetsen was gepland in het totale curriculum (bv. grootte van de eenheden of aantal EC). Ook ging het om het tempo, bijvoorbeeld de frequentie van medium-stakes gesprekken of high-stakes beslissingen. Het temporele ontwerpperspectief kwam het minst naar voren in de 19 praktijkpublicaties. De meeste ontwerpkeuzes vanuit het temporele perspectief werden gemaakt binnen principe 7 'Hoe zwaarder de beslissing, hoe meer datapunten nodig zijn als basis voor die beslissing' (n = 25) en binnen principe 9 'High-stakes beslissingen zijn holistisch van aard en worden genomen op een robuuste wijze' (n = 31).

3.2 Ontwerpkeuzes binnen programmatisch toetsen

Na het kwantitatief coderen van de ontwerpperspectieven binnen de principes van programmatisch toetsen werd gestart met stap 3: een thematische analyse van de 1521 ontwerpkeuzes die de 19 opleidingen hadden gemaakt. Binnen de 1521 gemaakte ontwerpkeuzes werden overeenkomstige thema's geïdentificeerd. In deze thematische analyses bleken twee soorten ontwerpkeuzes onderscheidbaar: 1) ontwerpkeuzes die alle opleidingen maakten en 2) ontwerpkeuzes waarin opleidingen van elkaar verschilden.

Hieronder volgen drie voorbeelden van ontwerpkeuzes die herkenbaar waren bij alle 19 opleidingen.

- Elk van de 19 opleidingen maakte de ontwerpkeuze om vanuit inhoudelijk perspectief een ruggengraat van leeropbrengsten (leeruitkomsten, competenties, kwalificaties) te hanteren en hieraan datapunten te koppelen. Hierdoor hante-

ren alle opleidingen een mix van datapunten die in de ogen van de opleiding passend is bij de inhoud van deze ruggengraat (principe 2).

- Daarnaast maakten alle opleidingen een vergelijkbare inhoudelijke ontwerpkeuze ten aanzien van de ruggengraat van leeruitkomsten (principe 3). Alle 19 opleidingen hanteren een ruggengraat bestaande uit verschillende lagen waarbij een landelijk opleidingsprofiel werd vertaald naar meer specifieke leeruitkomsten. Zo heeft de masteropleiding Food System Innovations van Aeres Hogeschool een ruggengraat van 14 leeruitkomsten die gebaseerd is op het beroepsprofiel en de vijf eindkwalificaties van de opleiding. De opleiding Sportkunde van Hogeschool Arnhem en Nijmegen (HAN) heeft haar leeruitkomsten geformuleerd per competentiegebied uit het landelijk opleidingsprofiel.
- Tot slot kozen alle opleidingen ervoor om leeruitkomsten op verschillende (oplopende) niveaus te formuleren voor de fases of leerjaren van de opleiding. Zo heeft de opleiding Voeding & diëtetiek van de Hogeschool van Amsterdam de beroepscompetenties vertaald naar 25 leeruitkomsten op drie niveaus: (1) propedeuse, (2) hoofdfase en (3) werkveld-bekwaam.

Naast deze ontwerpkeuzes die door alle opleidingen werden gemaakt, leidde de thematische analyse tot 11 ontwerpkeuzes waarin de 19 opleidingen verschilden (zie Tabel 5). Er ontstond hiermee een diversiteit aan concrete verschijningsvormen van een curriculum ingericht volgens de principes van programmatisch toetsen. De gepresenteerde 11 ontwerpkeuzes worden door opleidingen op veel verschillende manieren vormgegeven. Opvallend is dat zes van bovenstaande ontwerpkeuzes te maken hebben met meer of minder keuzevrijheid voor de student. In Tabel 5 wordt in de laatste twee kolommen duidelijk hoe de 11 ontwerpkeuzes zijn gekoppeld aan de 9 principes van programmatisch toetsen en de 4 ontwerp perspectieven. Onder Tabel 5 worden de 11 ontwerpkeuzes verder toegelicht.

Tabel 5
Elf Ontwerpkeuzes in Programmatisch Toetsen

	Ontwerpkeuzes	Perspectief	Principe
1	Er zijn alleen vaste datapunten in het portfolio of er is ook gelegenheid voor vrije datapunten	B. Ruimtelijk/ instrumenteel	3 en 8
2	Alle feedbackperspectieven zijn vastgelegd of studenten kiezen zelf de feedbackperspectieven	C. Sociaal	1 en 2
3	De inlevermomenten voor feedback liggen vast of de inlevermomenten zijn vrij gelaten	D. Temporeel	1 en 2
4	Er zijn wel of geen self-assessments als datapunt geprogrammeerd	C. Sociaal	1 en 5
5	Kennis wordt wel of niet als datapunt geprogrammeerd	A. Inhoud	1 en 2
6	Er is een feedbackformulier dat verschilt per datapunt of het feedbackformulier is hetzelfde voor alle datapunten	B. Ruimtelijk/ instrumenteel	1 en 3
7	Er is een medium-stakes beslissing ingericht om alleen de ontwikkeling van de student in kaart te brengen of om een beslissing te nemen (bijv. over remediering of go/no go beslissing)	B. Ruimtelijk/ instrumenteel	4 en 6
8	Tijdens de high-stakes beslissing wordt elke leeruitkomst separaat beoordeeld of worden de leeruitkomsten als geheel holistisch beoordeeld	A. Inhoud	9
9	Tijdens high-stakes beslissing wordt naast het portfolio wel of niet een prestatie van de student (cgi en/of presentatie) meegewogen	A. Inhoud	9
10	De docent die het leerproces begeleidt (bv mentor, coach, slb-er) heeft wel of geen rol in de high-stakes beslissing	C. Sociaal	4 en 9
11	De high-stakes beslissingen vinden elke onderwijsperiode plaats (kwartaal) of elk semester of elk jaar	D. Temporeel	7 en 9

3.3 Ontwerpkeuze 1 Vaste en vrije datapunten

Deze ontwerpkeuze heeft betrekking op de vrijheid die studenten krijgen in de keuze voor datapunten door middel van zogenaamde ‘vrije datapunten’. Qua vorm gaat het hier om keuzevrijheid in bijvoorbeeld schriftelijke verslaglegging, beroepsproducten, posters, presentaties etc. Qua inhoud gaat het om de vraag of studenten zelf de koppeling legden tussen de beoogde leeropbrengsten en hun datapunten. Uit de analyse bleek dat sommige opleidingen ervoor hebben gekozen om in hun ontwerp vaste datapunten te programmeren, waarbij studenten dus geen tot heel weinig keuzevrijheid hebben. Andere opleidingen maakten de ontwerpkeuze om in het propedeusejaar vaste datapunten te programmeren en studenten vanaf het tweede jaar meer keuzevrij-

heid te geven. Tenslotte waren er opleidingen die al vanaf het eerste jaar studenten stimuleren om zelf keuzes te maken in de vorm en inhoud van datapunten.

3.4 Ontwerpkeuze 2 Feedbackperspectieven bij datapunten

Ook bij de tweede ontwerpkeuze werd een diversiteit zichtbaar tussen de opleidingen. Deze ontwerpkeuze heeft betrekking op de feedback die wordt gegeven op de verschillende datapunten. De geanalyseerde opleidingen verschilden wat betreft de vrijheid die student krijgt in het bepalen van deze feedbackperspectieven. Sommige opleidingen hebben de feedbackperspectieven vastgelegd, wat wil zeggen dat de opleiding voorschrijft aan wie de student feedback moet vragen bij welk datapunt. Andere opleidingen maakten de ontwerpkeuze om de student zelf feedbackperspectieven te laten kiezen. Dit betekent bijvoorbeeld dat een student zelf kiest of een docent, werkveldbegeleider en/of medestudent feedback geeft. Tot slot bleek dat sommige opleidingen de student een beperkte keuzevrijheid geven wat betreft feedbackperspectieven. Een voorbeeld is dat studenten minimaal feedback moeten vragen bij een docent, maar de feedbackperspectieven daarnaast vrij te kiezen waren.

3.5 Ontwerpkeuze 3 Feedbackmomenten bij datapunten

De derde ontwerpkeuze heeft betrekking op de planning en het vastleggen van feedbackmomenten. Bij programmatisch toetsen verzamelen studenten datapunten waarop zij feedback vragen vanuit verschillende perspectieven (ontwerpkeuze 2). Uit de analyses bleek dat sommige opleidingen in hun ontwerp hebben gekozen voor vaste feedbackmomenten. Dit betekent dat studenten hun datapunten voor/op een bepaalde deadline moeten aanleveren aan de feedbackgever. Uit de ervaringen bleek dat studenten deze planning als drukkend kunnen ervaren. Andere opleidingen kozen er in hun ontwerp voor om de student te laten bepalen wanneer die feedback wil vragen. Hier bleek uit ervaringen dat deze vrijheid kan leiden tot tijdsdruk bij feedbackgevers, omdat zij niet van tevoren weten wanneer ze feedback moeten geven. Sommige oplei-

dingen zochten hierin een middenweg en geven studenten vrijheid in het bepalen wanneer feedback nuttig is, terwijl dit wél moet gebeuren binnen geroosterde onderwijstijd van docenten.

3.6 Ontwerpkeuze 4 Self-assessment als datapunt

Ontwerpkeuze 4 heeft betrekking op de plek van self-assessments binnen het ontwerp van programmatisch toetsen, oftewel een inschatting van de student zelf over het eigen kennen en kunnen. Sommige van de 19 geanalyseerde opleidingen hebben er in hun ontwerp voor gekozen om een self-assessment als apart datapunt op te nemen. Dit self-assessment had dan meestal betrekking op de leeruitkomsten, dus een inschatting van de student zelf over diens ontwikkeling richting de leeruitkomsten. Andere opleidingen programmeerden geen self-assessments als datapunt.

3.7 Ontwerpkeuze 5 Kennis in datapunten

Een ontwerpkeuze waar ook variatie tussen opleidingen zichtbaar werd, was de manier waarop de ontwikkeling van kennis wordt gemonitord en een beslissing wordt genomen over de beheersing van kennis. Binnen deze ontwerpkeuze dachten opleidingen na over de vraag hoe hun ‘body of knowledge’ een plek kon krijgen in programmatisch toetsen. Uit de analyses bleek dat sommige opleidingen de ontwerpkeuze hebben gemaakt om het toetsen van kennis buiten het programma van datapunten te laten. Dit was bijvoorbeeld het geval bij de opleiding Pedagogiek van Hogeschool Inholland, die koos voor summatieve kennistoetsen waar apart studiepunten aan worden toegekend. Aan deze kennistoetsen hangt met andere woorden een direct zak/slaag beslissing, waardoor het geen datapunten zijn die deel uitmaken van een geheel aan datapunten als basis voor een high-stakes beslissing. Andere opleidingen kozen ervoor om het toetsen van kennis te integreren in het programmatisch ontwerp door bijvoorbeeld kennistoetsen als datapunten in te zetten of door kennis te integreren in beroepsgerichte datapunten waarin kennis moet worden toegepast

3.8 Ontwerpkeuze 6 Feedbackformulieren bij datapunten

Een laatste ontwerpkeuze rondom de organisatie van datapunten werd gevonden voor het gebruik van feedbackformulieren. Sommige opleidingen kozen een feedbackformulier dat geschikt was voor alle datapunten. Deze feedbackformulieren waren veelal direct gekoppeld aan de ruggengraat, dus de beoogde leeruitkomsten werden beschreven en uitgewerkt in een aantal criteria. Andere opleidingen kozen een feedbackformulier dat verschilde per datapunt en dat (inhoudelijk) specifiek paste bij elk datapunt. Ook waren er opleidingen die een feedbackformulier hadden dat voor een deel gelijk was voor alle datapunten en een specifiek deel dat verschilde per datapunt.

3.9 Ontwerpkeuze 7 Medium-stakes beslissing

Naast de variatie in de ontwerpkeuzes over de datapunten, werd ook variatie gezien in hoe opleidingen medium-stakes beslissingen vormgaven in hun ontwerp van programmatisch toetsen. De belangrijkste variatie in deze ontwerpkeuze betrof de functie die opleidingen koppelden aan de medium-stakes beslissing. Zo waren er opleidingen die de medium-stakes beslissing inrichtten waarbij enkel en alleen de ontwikkeling van de student ter sprake kwam. Maar er waren ook opleidingen die een specifieke beslissing koppelden aan de medium-stakes beslissing, bijvoorbeeld een positief of negatief advies richting de high-stakes beslissing.

3.10 Ontwerpkeuze 8. Holistisch beslissen over leeruitkomsten

Rondom de high-stakes beslissingen werden vier ontwerpkeuzes geïdentificeerd waarbinnen opleidingen verschillende keuzes maakten. Binnen de ontwerpkeuze van de holistische beslissing waren er opleidingen die kozen voor een beslissing over de leeruitkomsten heen. Bij die opleidingen werd ervoor gekozen om leeruitkomsten 'onder niveau' in de high-stakes beslissing te wegen met leeruitkomsten 'op' of 'boven niveau'. Andere opleidingen kozen ervoor om tijdens de high-stakes beslissing een beslisprocedure te gebruiken waarbinnen elke leeruitkomst 'op niveau' moest zijn vastgesteld.

Ook waren er opleidingen die kozen voor een mix. De Bachelor Voeding en Diëtetiek van de HAN koos er bijvoorbeeld voor om de leeruitkomsten holistisch te wegen in het eerste deel van de hoofdfase, maar in de propedeuse en het tweede deel van de hoofdfase diende elke leeruitkomst op niveau worden vastgesteld. De mate van holistisch beslissen was ook afhankelijk van de verschillende niveaus van leeruitkomsten die in het curriculum werden gehanteerd. Zo waren er opleidingen die hoofdleruitkomsten hanteerden en daaronder ook sub-leeruitkomsten formuleerden, waardoor zogenaamde eenheden van leeruitkomsten ontstonden. Zij lieten bijvoorbeeld op het hoogste niveau de leeruitkomsten niet onderling wegen, maar binnen een eenheid van leeruitkomsten konden sub-leeruitkomsten wel worden gewogen.

3.11 Ontwerpkeuze 9 Prestatie bij high-stakes beslissing

In deze ontwerpkeuze waren er opleidingen die ervoor kozen om tijdens de high-stakes beslissing de student een prestatie te laten leveren. Die prestatie bestond uit een presentatie en/of een criteriumgericht interview waarin de eigen ontwikkeling van de student en de leeruitkomsten centraal stonden. Deze prestaties werden in de high-stakes beslissing meegewogen met de datapunten die verzameld waren in het portfolio. Zo nam de besliscommissie van de opleiding ICT aan de HvA de high-stakes beslissing op basis van het portfolio van de student en een criteriumgericht interview. Ook waren er opleidingen die ervoor kozen om geen prestatie van de student meer te vragen en alleen te beslissen op basis van de datapunten in het portfolio. Tot slot waren er ook opleidingen die studenten wel uitnodigden voor de high-stakes beslissing, maar dan vooral met het doel om de high-stakes beslissing toe te lichten en te verantwoorden, en niet meer om de student een prestatie te laten leveren die nog onderdeel was van de te nemen beslissing.

3.12 Ontwerpkeuze 10 Rol mentor bij high-stakes beslissing

Opleidingen maakten verschillende ontwerpkeuzes over welke informatie meegenomen werd in de high-stakes beslissing en in hoeverre degene die het leerproces van de student heeft begeleid ook een rol had in het nemen van de high-stakes beslissing. Sommige opleidingen kozen voor het strikt gescheiden houden van de begeleidende rol van de mentor en de beslissende rol van de examinerator. De mentor gaf geen advies dat gedeeld werd met de besliscommissie en trad zelf niet op als examinerator. Aan de volledig andere kant stonden opleidingen die de mentor lid lieten zijn van de besliscommissie en wezen de mentor als tweede beoordelaar aan tijdens de high-stakes beslissing. Daar tussen in zaten opleidingen die ervoor kozen om het advies van de mentor wel mee te wegen in de high-stakes beslissing. Dit gebeurde via het portfolio of het advies van de mentor werd direct aan de besliscommissie gestuurd. Zo heeft de opleiding Sportkunde aan de HAN ervoor gekozen dat de besliscommissie in de high-stakes beslissing het advies van de afstudeercoach mee kan nemen. Ook waren er opleidingen die ervoor kozen om de mentor (de docent die het leerproces van de student heeft begeleid) wel lid te laten zijn van de besliscommissie, waarbij de mentor echter de ruimte verliet als eigen studenten werden besproken. Soms werden mentoren wel geconsulteerd als remedieringstrajecten werden voorgesteld.

3.13 Ontwerpkeuze 11 Grootte van high-stakes beslissing

In deze laatste ontwerpkeuze kozen opleidingen voor verschillende groottes van studiepunten (EC's) die konden worden verzilverd door studenten als gevolg van de high-stakes beslissingen. Sommige opleidingen kozen voor het nemen van high-stakes beslissingen over 30 EC gedurende de gehele vierjarige bachelor opleiding. Andere opleidingen kozen ervoor om een high-stakes beslissing te nemen na elke blok van 15 EC. Weer andere opleidingen kozen voor een mix van groottes en namen high-stakes beslissingen in het eerste jaar over 15 EC en in het tweede jaar over 30 EC.

HOOFDSTUK

4

METHODE STUDIE B

4 Methode Studie B

4.1 Design

Het doel van studie B was om inzicht te krijgen in de overwegingen voor de gemaakte ontwerpkeuzes, de ervaringen met betrekking tot de gemaakte ontwerpkeuzes in de praktijk, en de eventuele keuzes voor herontwerp. Daarnaast was het doel om rijke casusbeschrijvingen op te leveren die inspiratie bieden voor andere opleidingen die programmatische ontwerpkeuzes aan het maken zijn of nog gaan maken. Dit werd exploratief onderzocht met behulp van semigestructureerde diepte-interviews met vijf opleidingen uit studie A.

4.2 Participanten

Voor de selectie van opleidingen voor het diepte-interview werd gestreefd naar een variatie van opleidingen op basis van een aantal specifieke kenmerken van de opleiding. De 19 opleidingen uit studie A werden daarvoor gecategoriseerd aan de hand van drie kenmerken: het soort opleiding (associate degree, bachelor en master), het beroepsdomein (Agro&food; Bèta/techniek; Economie; Gezondheidszorg; Hogere sociale studies; en Onderwijs), en de grootte van de opleiding op basis van de instroom aan studenten (klein <50; gemiddeld 50-150; en groot >150). Uit deze categorisatie bleek dat een groot deel van de 19 opleidingen de beroepsdomeinen van Gezondheidszorg en Economie vertegenwoordigden. Daarnaast waren vooral grote opleidingen op bachelor-niveau vertegenwoordigd (zie Tabel 6).

Tabel 6

Kenmerken van opleidingen (n=19) uit studie A op soort opleiding, beroepsdomein en grootte

Soort	Grootte	Beroepsdomein					
		Agro& food	Beta techniek	Economie	Gezondheidszorg	Hogere sociale studies	Onderwijs
Associate degree	Klein						1
	Gemiddeld						
	Groot						
Bachelor	Klein	1			1		
	Gemiddeld		1		2	1	
	Groot		1	4	3	1	1
Master	Klein	1					1
	Gemiddeld						
	Groot						

Voor de selectie van opleidingen werd eerst geselecteerd op opleidingen die ervaring hadden met de implementatie van de door hen gemaakte ontwerpkeuzes (onderzoeksvraag 4). Daarnaast werd gekeken naar een beoogde spreiding over beroepsdomeinen, type opleiding en grootte van opleiding. Met deze selectiecriteria zijn vijf opleidingen geselecteerd voor het semigestructureerde diepte-interview: de opleiding Toegepaste Biologie van de HAS green academy (kleine bachelor, locatie Venlo uit Agro&food domein); de opleiding Master Ontwerpen Van Eigentijds Leren (MOVEL) van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen (HAN) (kleine master uit het onderwijs domein); de opleiding Voeding en Diëtetiek van de HAN (grote bachelor uit gezondheidszorg domein); de opleiding Bedrijfskunde van Saxion hogeschool (grote bachelor uit Economie domein); en de pabo van de Marnix Academie (grote bachelor uit het onderwijs domein). De deelnemers aan het leernetwerk programmatisch toetsen en mede-auteurs van de praktijkpublicaties (uit studie A) van deze opleidingen werden benaderd voor deelname aan het interview. Allen stemden in met deelname en verstrekten informed consent voor de dataverzameling en analyse.

4.3 Meetinstrument

Het interviewprotocol werd ontwikkeld op basis van de analyses en resultaten van studie A (zie Bijlage). Elke geïnterviewde werd bevestigd op de 11 ontwerpkeuzes (zie Tabel 5). Elke ontwerpkeuze waarop de geïnterviewde werd bevestigd werd ingeleid met datgene dat al bekend was uit de praktijkpublicatie van de opleiding. Na een korte inleiding werd voor elk van de 11 ontwerpkeuzes de volgende structuur gebruikt tijdens de interviews, gebaseerd op de ontwerpfases uit het ADDIE-model (Molenda, 2015), zie Figuur 3): 1) de overwegingen en argumenten voor de betreffende ontwerpkeuze, 2) de ervaring die werd opgedaan met de ontwerpkeuze en tot slot naar 3) eventuele overwegingen voor herontwerp op basis van die ervaringen.

Figuur 3

Ontwikkeling interviewprotocol op basis van ADDIE model

	ADDIE fases	Interview constructen
A	Analyse Aanleiding en ‘probleem’ analyse, waarom deze PT ontwerpkeuze	Overwegingen die ten grondslag liggen aan de ontwerpkeuzes zoals die in de praktijkpublicatie (het praktijkpublicatie) zijn geschetst (1)
D	Design Ontwerpkeuzes	Zoals weergegeven in praktijkpublicatie
D	Development Gerealiseerd ontwerp	Zoals weergegeven in praktijkpublicatie
I	Implementation Uitgevoerd ontwerp	Ervaringen met de implementatie van het ontwerp gericht op specifieke ontwerpkeuzes (2)
E	Evaluation Evaluatie van ontwerp	Eventueel heroverwegingen ontwerp (3)

4.4 Procedure / dataverzameling

De interviews werden gehouden op de locatie van de deelnemer en duurden ongeveer een uur tot maximaal anderhalf uur. Opnames werden gemaakt met een audiorecorder. Naast de geïnterviewde waren tijdens het interview twee onderzoekers aanwezig. De eerste vervulde de rol van hoofdinterviewer, de tweede vulde met vragen aan, was toehoorder en maakte aantekeningen. De vijf interviews werden woordelijk getrans-

cribeerd, met interpunctie, bevestigingen (bv. ja, nee) en beurtwisselingen, maar zonder pauzes en eventuele versprekingen. In de transcripten zijn beurtwisselingen tussen sprekers gebruikt als segmentatie; dit past het beste bij het natuurlijk verloop van een conversatie (Chi, 1997).

4.5 Analyse

De ervaringen konden de deelnemers makkelijk verwoorden. Ook konden zij overwegingen voor bepaalde ontwerpkeuzes terughalen en verwoorden, wat soms lastiger was als het ontwerpproces al langer geleden had plaatsgevonden. In de analysefase van studie B werden de uitgewerkte interviewtranscripten onderworpen aan een thematische analyse. Deze analyse begon met een systematische codering van de gegevens, waarbij de relevante passages met betrekking tot de 11 ontwerpkeuzes werden geïdentificeerd en gemarkeerd. Vervolgens werden deze gecodeerde fragmenten georganiseerd en gegroepeerd op basis van gemeenschappelijke thema's en patronen die naar voren kwamen in de reacties van de geïnterviewden. Hierbij werd specifieke aandacht besteed aan de overwegingen en argumenten die werden gegeven voor elke ontwerpkeuze, evenals de ervaringen en mogelijke heroverwegingen die werden genoemd. De thematische analyse hiermee bood een dieper begrip van de overwegingen achter de ontwerpkeuzes.. De resultaten van deze analyse worden in de volgende sectie van dit rapport gepresenteerd als vijf rijke casusbeschrijvingen.

HOOFDSTUK

5

RESULTATEN STUDIE B

5 Resultaten Studie B

5.1 Casusbeschrijvingen

De vijf casusbeschrijvingen bestaan uit vijf opleidingen die deelnamen aan studie B: Bachelor Toegepaste biologie (HAS), Master Ontwerpen van Eigentijds Leren (HAN), Bachelor Voeding en Diëtetiek (HAN), Bachelor Leerkracht basisonderwijs pabo (Marnix Academie) en Bachelor Bedrijfskunde (Saxion).

Elke casus begint met een korte beschrijving van de opleiding, haar programma en studenten. Daarna volgt een beschrijving van elke ontwerpkeuze die de opleiding heeft gemaakt (waar van toepassing), met daarbij de overwegingen voor die ontwerpkeuze, de ervaring die de opleiding heeft opgedaan met de ontwerpkeuzes en als dat van toepassing was ook de heroverweging van de ontwerpkeuze op basis van de ervaring.

Wanneer bij een opleiding een of meerdere ontwerpkeuzes niet zijn opgenomen, dan heeft de opleiding (nog) geen ervaring met deze keuze.

HOOFDSTUK



TOEGEPASTE BIOLOGIE

6 Toegepaste Biologie (HAS)

6.1 Opleiding

Onderstaande introductie is afkomstig van de praktijkpublicatie van De Vos et al. (2023a)². De opleiding Toegepaste Biologie aan de HAS Green Academy leidt studenten op die biologische kennis en onderzoekvaardigheden kunnen inzetten op een breed terrein. Tijdens de opleiding maken studenten zich vaardigheden eigen op het gebied van het opzetten en uitvoeren van een onderzoek, het managen en analyseren van (onderzoeks)resultaten en het geven van adviezen. De opleiding is in september 2022 gestart met het implementeren van programmatisch toetsen in het eerste leerjaar. De opleiding wil graag werken met grote eenheden van EC's. De beoogde leerresultaten van de opleiding zijn vastgelegd in een landelijk opleidingsprofiel uit 2020, die de opleiding heeft vertaald naar vier eigen eindkwalificaties: toegepast praktijkonderzoek, adviseren, zelfmanagement en kennismanagement. Deze eindkwalificaties zijn vertaald naar leeruitkomsten op drie niveaus. Op niveau 1 (propedeuse) werken studenten gedurende kortere tijd en vaker in groepjes aan minder complexe opdrachten. Op niveau 2 (stagebekwaam) werken studenten meer multidisciplinair en neemt de complexiteit toe, vooral bij de eindkwalificaties 'toegepast onderzoek' en 'adviseren'. Niveau 3 is het eindniveau en studenten tonen daarmee aan dat ze afstudeerbekwaam zijn. Studenten werken aan de vier eindkwalificaties binnen de inhoudelijke thema's van de opleiding: dier, ecologie, plant en (humane) voeding. Studenten moeten in jaar 1 zich op alle vier de inhoudelijke thema's de basiskennis eigen maken. Vanaf jaar 2 gaan studenten zich geleidelijk meer specialiseren, waarbij de nadruk ligt op betekenis geven aan en toepassen van de kennis. Voor de beroepsproducten is het belangrijk dat de datapunten gekoppeld zijn aan real life projecten, het liefst met een externe opdrachtgever.

² De volledige tekst van deze praktijkpublicatie is te raadplegen op https://lerenvantoetsen.nl/wp-content/uploads/2022/12/Portret_HAS_toegepaste-biologie_onderlegger.pdf

6.2 Ontwerpkeuze 1 Vaste en vrije datapunten

De docenten/ontwikkelaars van de opleiding Toegepaste Biologie hebben er in hun ontwerp voor gekozen om studenten gedurende de opleiding steeds meer de gelegenheid te geven om vrije datapunten in hun portfolio op te nemen. In jaar één staan de datapunten vast voor alle studenten. De opleiding heeft gekozen voor vaste datapunten in het eerste jaar, omdat veel studenten instromen vanuit de havo:

“De zeventienjarige studenten komen vaak uit een traditioneel onderwijsstelsel. De studenten zijn programmatisch toetsen niet gewend en kunnen nog moeilijk renderen in een systeem waarin ze zelf moeten bedenken hoe – met welke datapunten – zij zich kunnen ontwikkelen op de leeruitkomsten”.

De opleiding heeft daarom besloten veel structuur in het begin van de opleiding aan te brengen met vaste datapunten en studenten zo te laten wennen aan het systeem waarin gewerkt wordt. De opleiding heeft goed nagedacht over de vaste datapunten in het eerste jaar. Als een student de route met vaste datapunten doorloopt, moet het in principe mogelijk zijn om saturatie te bereiken op het moment dat de high-stakes beslissing gaat plaatsvinden. Uit de ervaringen in het eerste jaar van implementatie bleek dat er geen enkele student was die gebruik maakte van een vrij en aanvullend datapunt. Binnen de vaste datapunten namen studenten wel veel vrijheid in het datapunt waarin reflectie centraal staat. Dat datapunt gaat over de eigen ontwikkeling van de student en wat de student heeft gedaan om daaraan te werken. Studenten namen bij dit datapunt veel vrijheid in de vorm. Zo ontwierpen ze bijvoorbeeld Ganzenbordachtige spellen waarmee de eigen ontwikkeling werd aangetoond.

6.3 Ontwerpkeuze 5 Kennis in datapunten

De opleiding heeft besloten om specifieke datapunten te programmeren gericht op kennis. Die kennistoetsen worden in jaar één als datapunten georganiseerd in de vorm van vier digitale voortgangstoetsen. Deze voortgangstoetsen hoeven niet met een voldoende afgerond te worden. In die voortgangstoetsen worden verschillende kennisdomeinen getoetst. De opleiding legt eerst een brede biologische basis, met een aantal biologische begrippen die elke student moet kennen. In de loop van de opleiding mag de student in de verschillende domeinen de diepte in en mag de student zich specialiseren en kiezen welke domeinen wel en niet aan bod komen. De opleiding heeft voor deze constructie gekozen omdat zij vindt dat een brede kennisbasis erg belangrijk is. De datapunten gericht op kennis zorgen ervoor dat studenten inzicht krijgen in hun brede kennisbasis wat betreft biologie én zorgen ervoor dat de besliscommissie zicht krijgt op de ontwikkeling van die kennis. Uit ervaringen in het eerste jaar blijkt dat de studenten de voortgangstoetsen goed maken. De studenten benutten de resultaten op de toetsen daadwerkelijk om inzicht te krijgen in hun ontwikkeling en hun leren te sturen:

“Daar waar vroeger alleen de studenten die tussen de 5 en 5,5 scoorden naar de toetsinzage kwamen, vragen studenten nu naar de toetsinzage omdat ze de toets nog een keer willen inzien en willen kijken welke domeinen ze op welke manier scoorden”.

Na elke voortgangstoets krijgen de studenten feedback:

“Sommige studenten blinken heel erg uit op bepaalde kennisdomeinen en andere studenten niet. We bespreken met beide groepen studenten hoe dat komt. Zit dat in de persoonlijke interesse van de student? Zit dat in hoe de student het leerproces heeft vormgegeven? Wat is er nou anders gegaan in die periode waardoor je dat verschil in die resultaten zo duidelijk terugziet in die voortgangstoetsen?”.

Door deze positieve ervaringen heeft de opleiding besloten om de voortgangstoetsen ook in jaar twee als datapunten te organiseren. Daar zit namelijk ook nog een deel basiskennis.

6.4 Ontwerpkeuze 6 Feedbackformulieren bij datapunten

De opleiding heeft gekozen voor een feedbackformulier dat per datapunt verschilt omdat het studenten meer inzicht geeft in hun prestaties dan wanneer het instrument voor alle datapunten hetzelfde is. De opleiding heeft er wel voor gekozen om feedbackformulieren te ontwerpen die voor een deel gelijk zijn voor alle datapunten. De feedbackformulieren voor alle leeruitkomsten zijn namelijk op dezelfde manier opgebouwd: een opdrachtomschrijving, dan de leeruitkomst waaraan die gekoppeld is, wat algemene gegevens zoals naam, docent en datum en tot slot de beoordeling van de leeruitkomst. Die beoordeling bestaat uit de kwalificatie 'excellent', 'goed', 'voldoende' of 'heeft ontwikkeling nodig'. Naast deze kwalificatie geeft de beoordelaar feedback en feed forward richting de leeruitkomst. Eén feedbackformulier gaat over één leeruitkomst. Wanneer er meerdere leeruitkomsten aan een bepaald datapunt gekoppeld zijn, dient de feedbackgever meerdere feedbackformulieren te gebruiken. Dit gedeelte van het feedbackformulier is dus gelijk voor alle datapunten. Naast het algemene deel in het feedbackformulier is er een deel passend gemaakt voor het datapunt dat centraal staat. Onder het algemene deel is ruimte in het feedbackformulier gemaakt dat gericht is op de opdracht zelf; dit varieert per type datapunt. De feedback is op deze manier meer gericht op het datapunt.

De ervaring leert dat programmatisch toetsen nog veel ontwikkeling vraagt van docenten op het gebied van het geven van feedback. De opleiding heeft vooral onderschat hoe docenten het feedbackformulier zouden gaan gebruiken:

“De docenten die niet vanaf het begin bij het ontwikkelproces van programmatisch toetsen betrokken waren, geven vooral erg hoog-over feedback op de leeruitkomsten, zoals ‘ga door’ en ‘je bent goed bezig’. Studenten kunnen heel weinig met dit soort feedback”.

Er is al geïnvesteerd in anderhalf jaar professionalisering met de docenten over het geven van goede feedback. Positief is dat de opleiding merkt dat er daardoor veel kalibratie plaatsvindt en dat docenten onderling afstemmen of ze op dezelfde manier feedback verwoorden en dezelfde kwalificatie geven. De ervaring leert dat deze professionalisering waardevol was, ook al valt er nog veel te ontwikkelen. Studenten vragen namelijk echt naar de feedback en willen feedback ook echt benutten, dus de kwaliteit van de feedback is belangrijk.

6.5 Ontwerpkeuze 7 Medium-stakes beslissing

De opleiding heeft ervoor gekozen om een medium-stakes beslissing in te richten waarin de ontwikkeling van de student in kaart wordt gebracht. Studenten hebben met hun coach een een-op-een gesprek (een zogenoemde tussen-opname). De student plant halverwege een onderwijsperiode een gesprek van een half uur met de coach. Ter voorbereiding op deze medium-stakes beslissing schrijft de student een zelfreflectie. Deze reflectie vormt samen met het portfolio de basis voor het gesprek dat de student heeft met de coach. De opleiding vindt deze vorm van medium-stakes beslissingen nemen passend bij hun inrichting van programmatisch toetsen, omdat het voor studenten het moment is om bewust stil te staan bij het portfolio, bij de opbouw en bij welke kwaliteiten er worden ingezet tijdens het leerproces. De opleiding heeft gekozen voor het inrichten van deze ‘tussen-opnames’ om echt aandacht te kunnen hebben voor elke student en samen met de student te kunnen kijken hoe het gaat, hoe de student ervoor staat en waar die tegenaan loopt:

“De coach en de student voeren samen het gesprek door het portfolio erbij te pakken en te kijken naar de studievoortgang. Bij een goede ontwikkeling worden vragen beantwoord zoals ‘welke leeruitkomsten gaan heel goed?’, ‘waarom gaan die zo goed?’, ‘welke kwaliteiten zet de student in?’, en ‘waardoor gaat het goed?’. Wanneer het minder goed gaat komen vragen langs zoals ‘welke leeruitkomsten gaan nog niet goed?’, ‘waarom lukt het daar niet?’, ‘hoe pak je het aan?’ en ‘wat zou je daar anders in kunnen doen?’”.

Een andere belangrijke overweging om te kiezen voor een medium-stakes beslissing waarin de ontwikkeling van de student centraal staat ligt in het feit dat de opleiding het belangrijk vindt dat de high-stakes beslissing voor studenten na twintig weken niet als een verrassing komt.

6.6 Ontwerpkeuze 8 Holistisch beslissen over leeruitkomsten

De opleiding heeft ervoor gekozen om op een holistische manier een high-stakes beslissing te nemen over de leeruitkomsten. Dit betekent dat de opleiding holistisch kijkt naar het geheel en dus over de leeruitkomsten heen. Bij het nemen van een high-stakes beslissing wordt geaccepteerd dat een student de ene leeruitkomst niet op niveau aantoont en een andere leeruitkomst wel. De verschillende gewaardeerde leeruitkomsten worden onderling op een kwalitatieve manier gewogen. De leeruitkomsten zijn in de verschillende datapunten door verschillende feedbackgevers gewaardeerd als ‘excellent’/‘goed’/‘voldoende’ of ‘heeft ontwikkeling nodig’. Zo zal een leeruitkomst die consequent bij alle datapunten is beoordeeld met ‘heeft ontwikkeling nodig’ heel kritisch worden bekeken, maar hoeven studenten – kijkend naar de verschillende datapunten – niet overal ‘voldoende’ te scoren op alle leeruitkomsten om de studiepunten toegekend te krijgen. De opleiding vindt deze holistische beoordeling belangrijk omdat het gaat om de ontwikkeling van de student:

“De ontwikkeling van studenten gaat met vallen en opstaan en het leren gaat met fouten maken en een keertje ergens onderuit gaan. Wanneer je gaat vinken is er minder ruimte voor het maken van fouten door studenten. Het holistisch beoordelen zorgt juist voor die ruimte”

De besliscommissie moet regelmatig een beslissing nemen over een student bij wie één leeruitkomst consequent met een ‘heeft ontwikkeling nodig’ is beoordeeld. Om makkelijker tot een holistische beslissing te komen kijkt de besliscommissie eerst naar de beoordelingen van de individuele datapunten en de datapunten waarbij de student in een groep heeft gewerkt. Wanneer vooral individuele datapunten met een ‘heeft ontwikkeling nodig’ zijn beoordeeld en de groepsdatapunten zijn beoordeeld met een ‘voldoende’, dan weegt de besliscommissie dit mee in de beslissing. De besliscommissie laat dan de individuele datapunten zwaarder meewegen in hun kwalitatieve afweziging. De ervaringen van de opleiding zijn heel positief met het holistisch beslissen. Er vinden zinnige gesprekken plaats waarmee remediëringstrajecten worden vormgegeven die studenten helpen bij hoe ze zich verder moeten ontwikkelen en waarbij ze kunnen worden ondersteund.

6.7 Ontwerpkeuze 10 Rol mentor bij high-stakes beslissing

Bij de opleiding Toegepaste Biologie heeft elke student een coach. Deze coach begeleidt de student in het leerproces en voorziet de student van een advies om op te gaan voor de high-stakes beslissing. In het oorspronkelijk ontwerp had de opleiding ervoor gekozen om dit advies van de coach ook te delen met de besliscommissie. Op basis van de eerste ervaringen in het nemen van high-stakes beslissingen heeft de opleiding er toch voor gekozen om (het advies van) de coach geen rol te geven in de high-stakes beslissing. Uit deze ervaringen bleek dat de datapunten voldoende informatie opleverden voor de besliscommissie om een weloverwogen beslissing te nemen over de beheer-

sing van de leeruitkomsten. Het advies van de coach werd niet gemist voor het kunnen nemen van een beslissing over student, waarna de opleiding besloot geen tijd meer te steken in het formuleren van een dergelijk advies door de coach.

Doordat het docententeam van de opleiding Toegepaste Biologie een klein team betreft, is de coach van een student bijna altijd lid van de besliscommissie. Wanneer de besliscommissie tijdens beslisvergaderingen remediëringstrajecten bespreekt van bepaalde studenten, verlaat de coach van die student het lokaal. Op die manier probeert de opleiding het begeleiden en beslissen heel zuiver uit elkaar te houden. Er kwamen echter voorbeelden langs in deze vergaderingen waarin de rol van de coach toch helpend was voor het nemen van een robuuste beslissing. Dan kreeg de coach bij terugkomst in het lokaal alsnog de vraag 'hoe kijk jij daar nou voor deze student van jou tegenaan?'. Op basis van de antwoorden van de coach, kon de besliscommissie toch een beter remediëringstraject voorstellen. De opleiding denkt nu verder na over de vraag wat de beste rol is voor de coach in de besliscommissie en vooral bij het bepalen van een remedieringstraject voor een student. Coaches hebben soms meer inzicht in wat een student nodig kan hebben dan de andere leden van de besliscommissie, waardoor een remediëringstraject kan worden opgesteld dat echt aansluit bij de behoeften van een student.

HOOFDSTUK

7

VOEDING EN DIETETIEK

7 Voeding en Diëtetiek (HAN)

7.1 Opleiding

Onderstaande introductie is afkomstig van de praktijkpublicatie van Den Tuinder et al. (2022)³. De opleiding Voeding en Diëtetiek van de Hogeschool Arnhem en Nijmegen leidt in een vierjarige bacheloropleiding studenten op tot diëtist. In 2017 is de opleiding geaccrediteerd en had al kennis genomen van het concept van programmatisch toetsen. Het panel raadde de opleiding aan om programmatisch toetsen in te zetten omdat dit de pedagogiek en didactiek van de opleiding ten goede zou kunnen komen. Op dit moment heeft de opleiding Voeding en Diëtetiek programmatisch toetsen in haar volledige 4-jarig curriculum geïmplementeerd. Landelijk zijn er eindkwalificaties geformuleerd die binnen de opleiding vorm worden gegeven in verschillende beroepsrollen en competenties. De student werkt aan zes (stam)competenties: (1) werken aan kwaliteit, (2) communiceren, (3) samenwerken, (4) ondernemen, (5) onderzoeken en (6) professionaliseren. Deze zes competenties spelen allemaal een rol bij de vier beroepsrollen binnen de opleiding: (1) behandelaar, (2) voorlichter, (3) productontwikkelaar en (4) beleidsadviseur. Per beroepsrol en stamcompetentie zijn de bijbehorende leeruitkomsten op drie verschillende niveaus uitgewerkt. In het propedeusejaar en het tweede jaar (hoofdfase 1) staat per semester meestal één beroepsrol centraal, in het derde jaar (hoofdfase 2) staan er twee beroepsrollen centraal. In de afstudeerfase komen alle beroepsrollen tegelijk aan bod. Kenmerkend van de opleiding is dat er per beroepsrol en stamcompetentie beschrijvingen van de bijbehorende leeruitkomsten op drie verschillende niveaus zijn uitgewerkt. Binnen de drie niveaus neemt de sturing en begeleiding van studenten af naarmate de studenten groeien. Er zijn datapunten per beroepsrol bepaald, waarbij vraagstukken uit de praktijk centraal staan en die leiden tot bewijsmateriaal.

³ De volledige tekst is te raadplegen op https://lerenvantoetsen.nl/wp-content/uploads/2022/09/Portret_HAN-Voeding-Dietetiek_onderlegger.pdf

7.2 Ontwerpkeuze 1 Vaste en vrije datapunten

De opleiding Voeding en Diëtetiek heeft gekozen voor een mix van vaste en vrije datapunten. De vaste datapunten zijn gebaseerd op de minimale eisen waaraan een professional moet voldoen. Die eisen worden bepaald door de beroepspraktijk. Het werken in groepen ziet de opleiding als een goede representatie van de beroepspraktijk, waarin diëtisten ook vaak samenwerken, bijvoorbeeld in een behandelteam. Daarom werkt de opleiding relatief veel met groepswork. Daarnaast heeft de opleiding vrije datapunten, vooral omdat er relatief veel groepswork wordt gevraagd in de vaste datapunten. Die vrije datapunten worden vooral benut om studenten individueel te laten excelleren. In de praktijk ziet de opleiding dat de vrije datapunten alleen worden benut door de echt goede studenten, die het overzicht hebben over het onderwijsprogramma en de link kunnen leggen tussen een bewijsstuk (een mogelijk datapunt) en de leeruitkomsten waar naartoe wordt gewerkt:

“Een student die zelf extra bewijsmateriaal inzette gaf aan dat ze met haar groepje een middelmatig / ruim voldoende niveau had gescoord, maar zelf hoger wilde scoren. Het is fijn en belangrijk dat dat mogelijk is. Deze student stopte daarna allerlei extra bewijzen in haar portfolio”.

De opleiding heeft ook gekozen voor vrije datapunten om de creativiteit van studenten te bevorderen. De creativiteit ziet de opleiding vooral terug bij de vrijheid in vorm van de vaste datapunten en bij het aantonen van de persoonlijke ontwikkeling:

“Voorheen zat die persoonlijke ontwikkeling altijd in een reflectieverslag. Nu is het soms een gedicht, een Canva, een tekening. Dat de student een datapunt verzamelt over de persoonlijke ontwikkeling ligt dan wel vast, maar de vorm die studenten kiezen is heel verschillend”.

Ook al maken studenten relatief weinig gebruik van de mogelijkheid tot het toevoegen van vrije datapunten aan hun portfolio, toch is de opleiding niet van plan de vrije datapunten in te perken. Dat weinig studenten gebruik maken van de vrije datapunten, kan volgens de opleiding ook te maken hebben met het volle onderwijsprogramma:

“Ze hebben al hun handen vol aan wat de opleiding als minimum eis stelt. Studenten hebben niet alleen hun studie, maar ook bijbaantjes. Het voldoen aan de minimale eisen is voor veel studenten al prima. De wens om te excelleren zit er dan niet altijd in”

7.3 Ontwerpkeuze 2 Feedbackperspectieven bij datapunten

De opleiding heeft ervoor gekozen om studenten zelf te laten bepalen aan wie ze feedback vragen op hun datapunten, alhoewel het soort perspectieven wel vast ligt. Zo moeten studenten in elk geval een expertoordeel van een docent vragen, moeten ze een beoordeling van de praktijk en van een peer verzamelen en moet het portfolio een zelfreflectie van de student bevatten. De opleiding Voeding en Diëtetiek gebruikt in al haar lessen het concept van team teaching. Dit betekent dat er altijd drie of vier docenten aanwezig zijn op een grote groep studenten. Binnen het groepje docenten wordt afgestemd wie welke expertise heeft en feedback zal geven op een betreffend datapunt passend bij die expertise. Door dit afstemmen en modereren leren de docenten van elkaar en kan door verbrede expertise de feedbackrol van elkaar worden overgenomen. Er zijn kortom meer geschikte feedbackgevers ontstaan.

De opleiding heeft de literatuur over programmatisch toetsen nauwkeurig bestudeerd. Die literatuur is heel duidelijk over de verschillende perspectieven en dat die veelheid aan perspectieven het juist zo rijk maakt voor de student en de besliscommissie. Dit was dan ook een belangrijke overweging voor het ontwerp van programmatisch toetsen, waarin de verschillende feedbackperspectieven duidelijk terugkomen. De verschil-

lende feedbackperspectieven zijn voor docenten van de opleiding heel begrijpelijk, omdat de beroepspraktijk op dezelfde manier werkt:

“In de beroepspraktijk heeft een client bijvoorbeeld een bepaalde behandeling nodig, een collega vindt daar iets van, twee verschillende artsen vinden daar iets van, de fysiotherapeut ook, maar wat beslist de diëtist op basis van die perspectieven?”.

Uit ervaringen met programmatisch toetsen merkt de opleiding dat ook studenten het belang van de rijkheid aan perspectieven begrijpen. Als de feedbackperspectieven leiden tot tegenstrijdige informatie, vinden studenten dit minder fijn. Hierdoor zijn studenten minder geneigd om deze rijkheid aan perspectieven ook daadwerkelijk op te halen, wanneer zij aan hun datapunten werken. Een voorbeeld is het perspectief van medestudenten, in de vorm van peer feedback op datapunten:

“Peerfeedback is in potentie feedback die een expert niet kan geven. Maar de peerfeedback is bij de opleiding nu nog niet goed ingeregeld. Het is nu vaak een moetje, ‘doe jij het voor mij, dan doe ik het voor jou’. En vink. De opleiding heeft nu de afspraak gemaakt dat de student peer feedback moet hebben ontvangen voordat expert feedback wordt gevraagd”.

Daarnaast denkt de opleiding na over manieren om studenten te leren goede peer feedback te geven. Daarbij wil de opleiding studenten ook bewust maken van de waarde van hun perspectief en wat zij in hun peer feedback beter kunnen aangeven dan bijvoorbeeld een expert. De opleiding wil duidelijker maken dat peers en experts over andere dingen feedback geven, terwijl studenten nu vaak het gevoel hebben dat hun feedback er niet toe doet, omdat het expertoordeel zwaarder weegt.

7.4 Ontwerpkeuze 3 Feedbackmomenten bij datapunten

De opleiding heeft ervoor gekozen om de inlevermomenten voor de datapunten, dus de momenten waarop studenten feedback vragen, vrij te laten:

“We zien het portfolio als een soort winkelmandje dat aan het einde gevuld moet zijn. Maar wat de student er als eerste inlegt, dat bepaalt de student zelf”.

De opleiding heeft hiervoor gekozen omdat zij onderwijs en feedback als twee communicerende vaten ziet:

“Studenten weten aan het begin van een semester nog niet goed waar ze aan toe zijn. Ze zijn veel bezig met het onderwijs en de opdrachten. Maar gedurende het semester wordt de dichtheid van het onderwijs in het rooster lager en komt er ruimte en tijd voor de feedback”.

De opleiding roostert al haar onderwijs in dagdelen en de feedbacktijd heeft de opleiding in de dagdelen van het onderwijs ingeroosterd:

“In de praktijk is deze roostering gerealiseerd, zodat alle tijd naar de feedback op de datapunten kan gaan, zonder dat docenten feedback-machines zijn geworden waar alle tijd naar de feedback op de datapunten gaat. Feedback is daarmee onderdeel van het onderwijs geworden”.

In eerste instantie keken niet alle docenten op dezelfde manier naar de functie van feedback, bijvoorbeeld dat feedback een middel is om het leren verder te helpen en daarmee onderdeel is van het onderwijs. Sommige docenten voelen nu wel dat de

feedbacktijd gewoon onderwijstijd is geworden, maar anderen ervaren minder ruimte om aan de inhoud van hun vak te besteden en vinden dat studenten daardoor minder leren.

Wat betreft het vrij laten van de inlevermomenten van datapunten en het vragen van feedback ziet de opleiding dat studenten hier gebruik van maken:

“Zo zit er in het tweede jaar een datapunt ‘innovatief idee’ dat studenten voorheen standaard aan het einde van het onderwijs deden. Door de vrijheid van inlevermomenten zijn er veel meer studenten die zeggen ‘hé maar dit vind ik leuk’, of ‘ik ben hiermee bezig en heb er al ideeën over, ik doe dat nu alvast’”.

Laatst was er een student van de opleiding Voeding en Diëtetiek die bij een andere opleiding op een vast moment een product in een inleverbak moest inleveren. Die student gaf aan:

“Het was zo raar dat er geen gesprek over het product werd gevoerd, dat de student geen uitleg kon geven, ze had er gewoon behoefte aan”.

Dit soort voorbeelden vormen voor de opleiding het bewijs dat vrije inlevermomenten in combinatie met het gesprek over de feedback heel erg waardevol zijn.

7.5 Ontwerpkeuze 4 Self-assessment als datapunt

De opleiding Voeding en Diëtetiek heeft ervoor gekozen om self-assessments als datapunt te programmeren. Het doel is dat studenten door middel van deze self-assessments een realistisch inzicht ontwikkelen in hun eigen ontwikkeling en langzamerhand de regie over hun leerproces kunnen pakken. Daarnaast hebben de self-

assessments ook een meerwaarde voor de docenten. Zij kunnen op basis van de self-assessments inzicht krijgen in welke studenten zichzelf overschatten, en welke studenten zichzelf onderschatten:

“In de praktijk zien docenten verschillende studenten die zichzelf fantastisch vinden, maar waarvan de docent denkt ‘nou, dat weet ik zo net nog niet’. De self-assessments helpen die studenten om inzicht te krijgen in wat kwalitatief goed werk is, en de docent helpt daarbij. Aan de andere kant zien we ook onderschattende studenten die we het vertrouwen kunnen geven dat ze op de goede weg zitten”.

7.6 Ontwerpkeuze 5 Kennis in datapunten

Kennistoetsen worden bij de opleiding Voeding en Diëtetiek als datapunt ingezet. Voor elke onderwijsperiode (30 EC) wordt één datapunt geprogrammeerd dat is gericht op kennis. Studenten moeten over twee meetmomenten een minimaal gemiddeld percentage halen om deel te kunnen nemen aan de high-stakes beslissing. De opleiding heeft de kennistoetsen bewust als datapunt ingezet, zodat ze passen binnen het concept van programmatisch toetsen:

“De kennistoetsen genereren zelf geen studiepunten, maar zijn een onderdeel van het portfolio”.

Hoewel de kennistoetsen onderdeel van het portfolio zijn, moeten studenten wel een gemiddeld percentage behalen op de twee meetmomenten. Minder goed presteren op deze twee datapunten kan tot gevolg hebben dat studenten hun portfolio niet mogen inleveren voor de high-stakes beslissing. Het hanteren van een minimale score op een datapunt (ook al bestaat het uit twee momenten) is niet passend bij het concept van programmatisch toetsen. Binnen programmatisch toetsen wordt aan een enkel data-

punt geen zak/slaag beslissing gekoppeld. De opleiding heeft hier toch voor gekozen omdat docenten en werkveld kennis erg belangrijk vinden en ze kennis een belangrijke plek wilden geven in de high-stakes beslissing:

“Zo geeft het werkveld al jaren aan dat studenten te weinig kennis hebben. De opleiding ziet dat studenten de kennis vaak wel hebben, maar niet op het gewenste moment het juiste laatste kunnen opentrekken”.

In de hoofdfase (vanaf jaar 2) heeft de opleiding voor een iets ander scenario gekozen. Studenten krijgen in de hoofdfase een cijfer per kennistoets en zij mogen compenseren tussen de cijfers van twee lesperiodes. In de praktijk van de hoofdfase gaat het middelen en compenseren van deze datapunten gericht op kennis heel goed:

“Studenten die hoog scoren op het eerste datapunt gericht op kennis, ervaren ruimte en minder druk op het tweede datapunt. En we zien dat studenten die niet zo goed hun best hebben gedaan bij het eerste datapunt, vervolgens gaan versnellen en gaan werken aan hun kennis, en bij het tweede datapunt beter presteren”.

In de praktijk merkt de opleiding dat studenten de kennistoetsen nog niet als datapunten ervaren, omdat er cijfers worden gegeven voor de kennistoetsen. Er zijn bijvoorbeeld studenten die steeds blijven hangen tussen een 5,1 en een 5,4, waarbij de opleiding zich afvraagt of die studenten daadwerkelijk een bepaalde kennisbasis missen, of dat de toetsvorm niet passend is. Incidenteel heeft de opleiding – via een verzoek aan de examencommissie – kennistoetsen mondeling afgenomen, waarop een student wel goed presteerde. Op basis van deze ervaringen overweegt de opleiding of een soort grabbelton voor studenten een oplossing kan zijn. In die grabbelton kunnen allemaal

verschillende soort opdrachten zitten waarmee studenten kennis kunnen aantonen. Studenten kunnen daar zelf een voor hen passende manier uit kiezen:

“Wat heb je er als opleiding aan om studenten steeds door dezelfde molen te halen?”

In het herontwerp is de opleiding momenteel bezig een goed passende oplossing te vinden voor dit probleem, daarbij de balans zoekend tussen studenten vrijheid geven zonder dat ze de kantjes ervan af lopen, kennis een duidelijke plek blijven geven, en voorkomen dat studenten kennis stampen als voorbereiding op een kennistoets.

7.7 Ontwerpkeuze 6. Feedbackformulieren bij datapunten

De opleiding heeft ervoor gekozen om de leeruitkomsten (competenties) centraal te stellen in het feedbackformulier, waarin de leeruitkomsten zijn uitgewerkt in een single point rubric. Dit feedbackformulier wordt gebruikt voor alle datapunten, zodat studenten alle beoordelingen van de datapunten en verkregen feedback gemakkelijker kunnen meenemen naar volgende datapunten. De opleiding heeft gekozen voor een single point rubric omdat diëtisten (in opleiding) en diëtetiekdocenten van nature erg accurate en nauwkeurige mensen zijn. Wanneer de opleiding ervoor had gekozen om naast de single point rubric in het feedbackformulier ook een beschrijving te geven van ‘onder niveau’ en ‘boven niveau’, dan zou zeer uitvoerig worden beschreven wat die niveaus moeten inhouden:

“Dat zou het risico inhouden dat studenten weer door een hoepeltje gaan springen, ‘als ik dat doe, dan heb ik een boven niveau’. Daarom is gekozen voor single point rubric”.

In de praktijk ziet de opleiding dat het feedbackformulier erg bruikbaar is bij bijvoorbeeld een generieke leeruitkomst als samenwerken:

“In de beroepspraktijk moet een diëtist die de behandeling van een client voortzet van een collega vertrouwen op goede dossiervoering. Als je studenten dat samenwerken laat oefenen kan wederkerig leren ontstaan. Wat leer ik van jou en wat leer jij van mij”.

7.8 Ontwerpkeuze 7. Medium-stakes beslissing

De opleiding heeft ervoor gekozen om verschillende medium-stakes beslissingen in te richten. Er zijn drie gesprekken tussen de mentor en de student voorafgaand aan de high-stakes beslissing, wanneer 30 EC wordt toegekend. In het afstudeerjaar werkt de opleiding met een high-stakes beslissing van 60 EC en voorafgaand vier medium-stakes beslissingen in de vorm van gesprekken tussen student en mentor. Tijdens de medium-stakes beslissingen worden student gecompimenteerd, ondersteund en bevestigd in wat er allemaal goed gaat. Maar er wordt ook een alarmklok geluid als er wordt voorzien dat het minder gaat. Samen bespreken de mentor en de student of de student voldoende bewijs heeft verzameld in het portfolio om een high-stakes beslissing aan te vragen. De beslissing voor het wel of niet indienen van het portfolio voor de high-stakes beslissing ligt bij de student. Deze manier van inrichten van de medium-stakes beslissingen helpt de student om een beeld te krijgen van het verwachte niveau en in te schatten of het portfolio daaraan voldoet. In de praktijk merkt de opleiding dat studenten uit de gesprekken met hun mentor heel goed kunnen aanvullen of het wel of niet gaat lukken, dus of de high-stakes beslissing positief zal uitvallen.

Het aantal van drie gesprekken per 30 EC is gekozen omdat twee als net te weinig voelde voor studenten. In het afstudeerjaar van 60 EC zou zes gesprekken dan een logisch vervolg zijn, maar dat vond de opleiding te veel. Het aantal van vier gesprekken in

het afstudeerjaar is gekozen op basis van eerdere ervaringen en wat goed en haalbaar voelde qua aantal. In de praktijk liet de opleiding in eerste instantie alle studenten opgaan voor de high-stakes beslissing. Hierdoor wist een aantal studenten voorgaand aan het beslismoment al dat de beslissing negatief zou uitpakken, en ze een onvoldoende geregistreerd zouden krijgen in het studentenvolgsysteem. Dit zorgde voor discussies binnen de opleiding:

“Als al van tevoren duidelijk is dat het niet gaat lukken, moet deze studenten dan wel opgaan voor de high-stakes beslissing? Dat is nu aangepast en gebeurt dus niet meer. Studenten weten nu zelf heel goed dat ze de 30 studiepunten gaan halen, alleen nog niet met welk cijfer”.

Op dit moment worden de medium-stakes beslissingen geroosterd buiten de dagdelen van het onderwijs om. Dat wil de opleiding in het herontwerp gaan aanpassen, zodat ze onderdeel worden van het onderwijs. Daarnaast had de opleiding de aanname dat elke mentor een verbinder is, die goed kan luisteren en goed persoonlijke problematiek kan bespreken. In de praktijk bleken niet alle docenten zich hier prettig bij te voelen. De opleiding gaat deze rollen splitsen. Er komen mentoren die gesprekken met studenten voeren ten behoeven van de medium-stakes beslissing, en studiebegeleiders die persoonlijke zaken met de student kunnen bespreken.

7.9 Ontwerpkeuze 8 Holistische beslissen over leeruitkomsten

Als het gaat om het nemen van de uiteindelijke beslissing over de leeruitkomsten heeft de opleiding deels gekozen voor een holistische benadering, en deels voor een benadering waarbij elke leeruitkomst afzonderlijk (maar ook holistisch) wordt beschouwd. De opleiding heeft tien leeruitkomsten (competenties) waar de student aan moet voldoen, waarvan er vier hoofdleruitkomsten en zes stamleruitkomsten zijn. De hoofdleruitkomsten moeten allemaal ‘op niveau’ worden aangetoond tijdens de high-stakes be-

slissing, maar de stamleeruitkomsten mogen onderling gecompenseerd worden. Dit compenseren wordt alleen toegepast op niveau 2 (hoofdfase, oftewel het tweede leerjaar). Op niveau 1 (propedeuse) en op het eindniveau 3 kan de student niet compenseren en bekijkt de besliscommissie of alle leeruitkomsten 'op niveau' zijn. Tijdens het ontwerpen van programmatisch toetsen wilde de opleiding kiezen voor een holistische beslissing over alle leeruitkomsten, maar dit zorgde voor veel discussie onder docenten. Zij waren het niet eens met het idee van kunnen compenseren tussen stamleeruitkomsten. Er waren bijvoorbeeld docenten die vonden dat de leeruitkomst 'onderzoeken' niet gecompenseerd mocht worden, maar ook de leeruitkomst 'werken aan kwaliteit' en de leeruitkomst 'samenwerken' mochten niet gecompenseerd worden. Daarom is uiteindelijk besloten dat de zes stamcompetenties gecompenseerd mogen worden op niveau 1 en 2. In de praktijk staat het nemen van een holistische beslissing nog steeds onder druk omdat nog niet alle docenten er achter kunnen staan. In het herontwerp gaat de opleiding naar een kleiner aantal leeruitkomsten, namelijk vier. De verwachting is dat compenseren tussen deze vier leeruitkomsten dan niet meer gaat plaatsvinden.

7.10 Ontwerpkeuze 9 Prestatie bij high-stakes beslissing

De opleiding Voeding en Diëtetiek heeft ervoor gekozen om geen prestatie meer van haar studenten te verwachten tijdens de high-stage beslissing. De opleiding vindt dat de inspanning door de student al moet zijn geleverd in het halfjaar onderwijs daarvoor en niet in een soort eindsprint tussen de laatste medium-stakes beslissing en high-stakes beslissing. De opleiding heeft bewust niet gekozen voor een Criterium Gericht Interview omdat ze vindt dat dit haar studenten veel stress oplevert:

“Misschien is een interview als onderdeel van de high-stakes beslissing geschikt bij een opleiding Rechten omdat die hoge druk hoort bij het houden van een slotpleidooi, maar bij Voeding en Diëtetiek heeft het geen toegevoegde waarde”.

In de praktijk voelen docenten zich prima bij deze constructie en de opleiding heeft de indruk dat de studenten dit ook zo ervaren:

“Studenten hebben tijdens het onderwijs al heel veel feedbackdialogen gevoerd, zij zullen het studentperspectief tijdens de high-stakes beslissing niet veel meer vinden toevoegen. We willen voorkomen dat de illusie wordt gecreëerd dat de student er nog heel veel bij kan vertellen, waardoor wellicht een beslissing alsnog positief uitvalt”.

7.11 Ontwerpkeuze 10 Rol mentor bij high-stakes beslissing

Bij de opleiding Voeding en Diëtetiek heeft de mentor een rol in de voorbereiding op de high-stakes beslissing en tijdens de high-stakes beslissing in de rol van examinerator. Ter voorbereiding op de high-stakes beslissing kijkt de mentor met de student mee tijdens de gesprekken ten behoeve van de medium-stakes beslissing om samen met de student te bekijken of alles in het portfolio zit. De mentor kijkt mee of het portfolio volledig is, de student niets is vergeten en de student voor alle datapunten genoeg bewijs heeft kunnen verzamelen. De mentor en de student kijken ook samen of de student voldoende bewijs heeft verzameld in het portfolio om een high-stakes beslissing aan te vragen. De student heeft op die verzameling aan bewijzen een reflectie geschreven en daar geeft de mentor feedback op. Die feedback van de mentor komt ook in het portfolio. De opleiding heeft ervoor gekozen om de mentor een rol te geven richting de high-stakes beslissing omdat de student op deze manier feedback krijgt van de mentor, nog aanpassingen kan doen en zich nog verder kan ontwikkelen.

Examinatoren nemen uiteindelijk de high-stakes beslissing. Tijdens de high-stakes beslissing beginnen examinatoren met het lezen van de reflectie van de student en de feedback van de mentor daarop. Daarna beoordelen examinatoren het portfolio. Door deze procedure kunnen examinatoren bepalen of hun oordeel overeenkomt met het advies van de mentor. In de praktijk ziet de opleiding dat het schrijven van de zelfreflectie met de feedback van de mentor heel goed werkt. Studenten beschrijven in het reflectieverslag hun ontwikkeling, bijvoorbeeld een steile leercurve, of een belangrijk moment van inzicht. De mentor kan zo'n geschetste ontwikkeling beamen vanuit diens perspectief op de student en geeft dus vooral feedback op de zelf gerapporteerde ontwikkeling door de student.

Bij het nemen van high-stakes beslissingen zijn alle mentoren zelf ook examiner, maar nemen zij geen beslissing over hun eigen studenten. Tijdens deze bijeenkomst worden de high-stakes beslissingen voor een heel studentcohort in 1 dagdeel uitgesproken. Examinatoren voeren in een koppel de high-stakes beslissingen uit, elk van de examinatoren doet een drietal high-stakes beslissingen achter elkaar. Dan zijn er al zes studenten beoordeeld door dat koppel. Na de eerste ronde komen vier koppels examinatoren bij elkaar in een 'tussenoverleg' waarin dan 24 studenten zijn beoordeeld. De examinatoren overleggen tijdens het tussenoverleg met elkaar over eventuele onduidelijkheden. Tijdens dit tussenoverleg worden indien nodig de mentoren ook geraadpleegd. Wanneer de examinatoren in het tussenoverleg overeenstemming bereiken, wordt de beslissing genomen en worden de cijfers ingevoerd. De opleiding heeft voor deze manier van werken gekozen omdat het zorgt voor veel minder misconcepties. De manier waarop examinatoren enerzijds onderling modereren en anderzijds afstemmen met de mentoren tijdens de high-stakes beslissing zorgt voor een hoge kwaliteit van beslissen. De opleiding heeft eenmalig tijdens de high-stakes beslissing niet kunnen organiseren dat alle examinatoren samen zaten, omdat niet alle collega's op hetzelfde moment aanwezig konden zijn. Het apart van elkaar beoordelen veroorzaakte direct

een discrepantie tussen examinatoren, bijvoorbeeld in de onderbouwing bij beslissingen. De opleiding heeft hierdoor ervaren dat het on-the-spot met elkaar overleggen en beslissen de hoogste kwaliteit oplevert.

HOOFDSTUK

8

MASTER ONTWERPEN VAN EIGENTIJD'S LEREN

8 Master Ontwerpen Van Eigentijds Leren (HAN)

8.1 Opleiding

Onderstaande introductie is afkomstig van de praktijkpublicatie van Boere et al. (2022)⁴. De deeltijd masteropleiding ontwerpen van eigentijds leren (MOVEL) van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen (HAN) leidt ervaren leraren uit verschillende onderwijssectoren op om eigentijds onderwijs te kunnen implementeren in de praktijk. In de opleiding staan drie beroepsrollen centraal: 1. pedagogisch en didactisch vakbekwaam, 2. vakbekwaam in leren en lesgeven met ICT en 3. de professional met stuurkracht. Aan de hand van deze rollen zijn vijf eindkwalificaties uitgewerkt: A. visie, professionele identiteit en stuurkracht, B. onderzoek en evalueren, C. ontwerpen en ontwikkelen, D. uitvoeren en handelen, E. leren en lesgeven met ICT. Deze eindkwalificaties zijn omschreven als beoogde leerresultaten die centraal staan gedurende de gehele opleiding. Vervolgens biedt de opleiding in haar onderwijs vijf thema's aan waarmee studenten in staat worden gesteld om de eindkwalificaties aan te tonen: 1. pedagogisch didactisch handelen, 2. ontwerpen en organiseren van eigentijds onderwijs, 3. monitoren en evalueren van opbrengsten, 4. professionele agency oftewel stuurkracht en 5. onderzoek. Gedurende de studie werken studenten aan een innovatievraagstuk binnen hun eigen beroepspraktijk, gekoppeld aan de inhoud van ontwerpen van eigentijds onderwijs. Thema's 1, 2, en 3 bieden een inhoudelijke verdieping om vanuit de drie beroepsrollen invulling te kunnen geven aan dit innovatievraagstuk. Thema's 4 en 5 bieden de vaardigheden om binnen het innovatievraagstuk systematisch onderwijs-experimenten uit te kunnen voeren. Deze thema's komen terug in alle drie de onderwijseenheden. Binnen de master zijn er twee onderwijseenheden van een half jaar (15 ECT per periode) en één van een jaar (30 ECT).

⁴ De volledige tekst is te raadplegen op https://lerenvantoetsen.nl/wp-content/uploads/2022/06/Portret_HAN-Movel_onderlegger.pdf

8.2 Ontwerpkeuze 1 Vaste en vrije datapunten

De opleiding heeft ervoor gekozen om alleen vaste datapunten te programmeren. Die vaste datapunten bestaan uit beroepsproducten waar studenten tijdens de twee jaar van de opleiding aan werken. Deze datapunten staan centraal in de opleiding en zijn gerelateerd aan het werken aan een innovatievraagstuk in de eigen onderwijspraktijk. Studenten kunnen binnen de thema's die terugkomen in iedere onderwijsperiode laten zien dat ze het eindniveau van die onderwijseenheid beheersen door zeven verschillende datapunten aan te leveren. De eerste zes hiervan zijn verplicht voor alle studenten. Dit zijn een position paper, beroepsproduct, voortgangstoets, videoselfie, criterium gericht interview en een presentatie in de professionele leergemeenschap.

De opleiding heeft ervoor gekozen om het werken aan een praktijkvraagstuk (op basis van ontwerpgericht onderzoek) centraal te stellen in de datapunten omdat dit past bij een professionele master. Op deze manier stelt de opleiding de studenten in staat om het geleerde tijdens de opleiding in de eigen praktijk te brengen. Ook ondersteunen de datapunten de studenten bij het uitwerken van het innovatievraagstuk. Door de datapunten verplicht te stellen krijgen alle studenten op dezelfde manier inhoudelijke houvast om het proces te doorlopen. Daardoor schrijven alle studenten een position paper en ontwikkelen alle studenten een visie op onderwijs.

De ruimte en de vrijheid zit in de uitvoering van de datapunten. Een laatste overweging om vooral vaste datapunten te gebruiken is de organiseerbaarheid. De opleiding wordt verzorgd door veel docenten met kleine aanstellingen. De vaste datapunten zorgen ervoor dat het programma zowel voor studenten als docenten uitvoerbaar is. In de praktijk merkt de opleiding dat de meeste studenten het heel prettig vinden dat zij houvast krijgen door de vaste datapunten:

“Studenten waarderen de duidelijkheid over welk proces ze ingaan en welke producten of prestaties worden verwacht bij bijvoorbeeld een ontwerpgericht onderzoek”.

De keuze voor de vaste datapunten vinden studenten over het algemeen prettig. In de praktijk heeft om die reden wel een enkele student de opleiding verlaten:

“Die student gaf aan dat het teveel hoepeltje springen is en had behoefte aan een creatievere manier van onderzoek doen”.

De docenten voelen nog weinig ruimte om de vastgelegde datapunten los te laten omdat ze zich moeten verhouden tot het masterniveau:

“Docenten vinden het heel spannend om bijvoorbeeld de geschreven producten los te laten en het dus helemaal open te gooien”.

Studenten kunnen in de praktijk aanvullend bewijsmateriaal in de vorm van vrije datapunten aanleveren maar in de praktijk gebeurt dit niet vaak.

8.3 Ontwerpkeuze 2 Feedbackperspectieven bij datapunten

De opleiding heeft ervoor gekozen om de feedbackperspectieven grotendeels vast te leggen. Studenten krijgen bij het begin van hun studie een vaste beroepsproductbegeleider aangewezen. Dat is degene die alle datapunten, zeker rondom het ontwerpgerichte onderzoek, van feedback voorziet. De student heeft daarnaast nog themadocenten die (de datapunten in) het portfolio van feedback voorzien. Studenten zijn verplicht om naast de beroepsproductbegeleider, ook een peer (medestudent) te vragen om feedback te geven. Tot slot moeten ze ook collega's op de werkplek vragen.

De opleiding heeft gekozen om de feedbackperspectieven vast te leggen omdat de datapunten die studenten maken gekoppeld zijn aan een lang ontwikkelproces in de opleiding. Dat gehele proces wordt begeleid door dezelfde beroepsproductbegeleider die is gekoppeld aan de student. Deze docent is betrokken bij het gehele proces. Het is vooral de beroepsproductbegeleider die bijna alle producten ziet. In de praktijk is de verscheidenheid aan perspectieven dus vrij beperkt. De opleiding heeft het nu niet zo georganiseerd dat ook andere docenten vanuit hun expertise feedback geven. Een voordeel van de beroepsproductbegeleider is dat deze heel goed kan zien welke keuzes een student maakt en wat er gedaan is met de feedback. Een belangrijk nadeel is dat de master besliscommissie vooral de feedback van één docent ziet op het omvangrijke datapunt van ontwerpgericht onderzoek (naast de feedback van medestudenten en collega's uit het werkveld).

De opleiding overweegt om feedback meer te integreren in het onderwijs en hier ruimte voor te maken in het onderwijs. Op deze manier wil de opleiding veel meer feedback genereren tijdens de contactmomenten. Zo kunnen docenten op dat moment bijvoorbeeld ook samen een gesprek met studenten voeren, waarbij die collega om een nieuw perspectief kan worden bevroegd. De opleiding moet nog verder uitwerken hoe ze de feedback wil vastleggen, bijvoorbeeld in het e-portfolio. In ieder geval wil de opleiding de lead voor het vastleggen van de feedback veel meer bij de studenten gaan leggen (waarbij de docenten wel meekijken). De opleiding denkt dat het waardevoller als de student zelf uit de feedback haalt wat relevant is en wil zo ook de werkdruk voor docenten verlichten.

8.4 Ontwerpkeuze 3 Feedbackmomenten bij datapunten

De inlevermomenten voor feedback liggen vast. De opleiding heeft ervoor gekozen om de feedback momenten vast te leggen omdat dit in lijn is met het hanteren van vaste

datapunten. Studenten en docenten weten op die manier waar ze aan toe zijn en het onderwijs is beter te organiseren. In de praktijk ziet de opleiding dat er studenten zijn die het lastig vinden dat het tempo zo vaststaat. De meeste studenten hebben namelijk een eigen tempo:

“Studenten geven aan dat het fijn is dat ze een beetje weten wanneer in dat jaar het handig is om het vooronderzoek gereed te hebben, maar ze willen er niet helemaal op vastgepind worden zoals dat nu is”.

Daarom wil de opleiding volgend jaar het tempo en de momenten waarop de studenten feedback vragen loslaten. De opleiding denkt dat het niet meer zo vast hoeft, omdat er dan veel meer recht gedaan kan worden aan de ontwikkelingsprocessen van de verschillende studenten en op maat kan worden gewerkt. Daarnaast kan het loslaten van de vaste inlevermomenten ook de werkdruk van de docenten verlagen, doordat voorkomen wordt dat zes tot zeven studenten gelijktijdig een omvangrijk product inleveren bij hun beroepsproduct-begeleider.

8.5 Ontwerpkeuze 4 Self-assessment als datapunt

De opleiding heeft ervoor gekozen om geen self-assessments als datapunt te programmeren, maar wel een self-assessment op te nemen als input voor de master beslisc commissie. De opleiding heeft voor deze plek van de self-assessment gekozen omdat ze de self-assessment ziet als een start voor het gesprek over de high-stakes beslissing en niet zo zeer als informatie over de ontwikkeling. Wel schrijven studenten voor elk datapunt een reflectie langs de vijf eindkwalificaties. Die reflectie is een onderdeel van elk datapunt, omdat de opleiding vindt dat een masterstudent in staat moet zijn om te kunnen reflecteren op eigen handelen. In de praktijk werkt het schrijven van de self-assessment door studenten goed:

“Studenten schrijven een onderbouwing vanuit de feedback die ze hebben gekregen aan het einde van hun leerproces, en geven zo het startpunt van de high-stakes beslissing vorm en geven input aan de master besliscommissie”.

De master besliscommissie kijkt of zij zich kunnen vinden in de self-assessment van de student of dat er een andere keuze moet worden gemaakt. Op deze manier is de self-assessment de opmaat en leidend voor de high-stakes beslissing:

“Het is daarmee niet passend dat deze self-assessment een datapunt wordt”.

8.6 Ontwerpkeuze 5 Kennis in datapunten

Een van de datapunten in de opleiding is een kennistoets. De opleiding heeft ervoor gekozen om de analyse van deze kennistoets en een reflectie op de gemaakte kennistoets als datapunt op te nemen. De opleiding heeft ervoor gekozen om de kennistoets zelf, die eenmaal per studiejaar wordt afgenomen, niet te gebruiken als datapunt omdat ze de nadruk wil leggen op het ontwikkelen van kennis. Studenten hoeven geen minimale score op de kennistoets te halen. Als blijkt uit de kennistoets dat studenten op bepaalde kennisgebieden nog wat te ontwikkelen hebben, dan moeten ze dat op een andere manier aantonen. Studenten kunnen dan aanvullend bewijsmateriaal aanleveren. De student analyseert de resultaten van de voortgangstoets, schrijft hier een reflectie op en eventueel een plan van aanpak. De analyse van de resultaten op de kennistoetsen kunnen studenten ook opnemen in het self-assessment die de opmaat vormt voor de high-stakes beslissing. In de praktijk zijn studenten positief over de manier waarop de kennistoets ingezet wordt:

“De studenten kijken naar de uitslag van de kennistoets en naar hun kennisontwikkeling en maken met de gegevens uit de toets en hun eigen drijfveer en motivatie een inschatting van waar ze staan, en wat ze nog aanvullend gaan doen”.

De opleiding wil ook in de toekomst de kennistoets niet als datapunt gaan programmeren, maar de kennistoets wel behouden. Doordat het innovatievraagstuk waaraan de studenten werken een groot deel is van het toetsprogramma, bestaat het risico dat studenten aan een beperkt deel van de body of knowledge werken. De kennistoets zorgt ervoor dat alle inhoudelijke thema's aan bod komen.

8.7 Ontwerpkeuze 6 Feedbackformulieren bij datapunten

De opleiding heeft voor alle datapunten in een onderwijseenheid eenzelfde feedbackformulier. Voor elke eindkwalificatie zijn op begin-, tussen- en eindniveau één of twee beoordelingscriteria uitgewerkt. Voor elk beoordelingscriterium is een set van drie tot vijf indicatoren omschreven die een richtlijn vormen voor het niveau dat per datapunt op een vijfpuntschaal beoordeeld wordt. Bij het beoordelen van de datapunten en het geven van feedback gebruikt de feedbackgever de eindkwalificaties waarover dat product feedback kan genereren. De eindkwalificaties zijn gekoppeld aan de datapunten in het e-portfolio en de feedbackgever geeft op het niveau van de beoordelingscriteria feedback. De opleiding heeft gekozen voor een vijfpuntschaal om de ontwikkeling van de student goed in beeld te kunnen brengen. Het doel van de schaal is om de ontwikkeling visueel zichtbaar te kunnen maken. Bij het geven van de narratieve feedback vindt de opleiding die schaal niet zo belangrijk. De feedback die wordt gegeven op de indicatoren is gekoppeld aan de eindkwalificaties omdat de opleiding wil dat de eindkwalificaties de ruggengraat zijn die steeds in de feedbackdialoog op tafel komt te liggen. In de praktijk werkt de vijfpuntschaal nog niet optimaal:

“Als het goede studenten zijn die echt al heel stevig in het innovatievraagstuk zitten, alle stappen doorlopen, het onderzoek goed neerzetten, dan zitten zij al heel snel op een drie of een vier”.

De opleiding constateerde dat deze studenten hierdoor relatief snel doorgroeiden naar een score van vijf, het hoogste niveau, waardoor niet alleen verdere ontwikkeling niet meer zichtbaar was. Bovendien constateerde de opleiding dat de studenten meer gericht waren op de score in de vijfpuntsschaal dan op de narratieve feedback. Om te voorkomen dat de relatief hoge inschattingen op de vijfpuntsschaal leiden tot ten onrechte hoge cijfers aan het eind van een onderwijseenheid (de opleiding moet vanwege geldend OER cijfers geven per onderwijseenheid) kalibreren de docenten en master besliscommissie gezamenlijk over de interpretatie van de narratieve feedback en de cijfertoekenning op basis van deze feedback.

De opleiding is heel tevreden over hoe de eindkwalificaties centraal zijn gesteld. Alle datapunten zijn verbonden aan de eindkwalificaties die op zichzelf ruimte geven voor gesprek. Dat kan kwetsbaar zijn maar dat maakt ook dat de opleiding met elkaar als team en met de studenten continu over de eindkwalificaties in gesprek is:

“Dus wat bedoelen we hier nu precies mee, hoe zie jij dat, hoe zie ik dat, wat is nou echt kwaliteit?”

8.8 Ontwerpkeuze 7 Medium-stakes beslissing

De opleiding heeft een medium-stakes beslissing, waarin de focus ligt op de voortgang van de student. De opleiding heeft hiervoor gekozen omdat deze beslissing wordt gezien als een opmaat naar de besliscommissie. Door de kleinere onderwijseenheden in leerjaar 1 (2 onderwijseenheden van 15 EC) is de periode van ontwikkeling korter en

wordt alle informatie over de ontwikkeling pas zichtbaar richting het einde van de eerste onderwijseenheid. Hierdoor kan het voortgangsgesprek pas relatief laat in het ontwikkelproces worden gepland. De student beslist aan de hand van dit gesprek of hij/zij wel of niet opgaat voor de high-stakes beslissing. In de praktijk is de medium-stakes beslissing het beginpunt van de high-stakes beslisprocedure. De opleiding wil graag dat het meer een voortgangsgesprek wordt, omdat het dan voor de student sneller duidelijk is wat er nog te doen is in de ontwikkeling en de student ook de ruimte heeft zich verder te ontwikkelen. Daarom wordt volgend studiejaar de medium-stakes beslissing eerder in het studiejaar gepland en wordt er tussentijds vaker met de student naar zijn ontwikkeling gekeken:

“De medium-stakes beslissing vindt nu plaats op basis van de self-assessment die de student schrijft ter voorbereiding op de high-stakes beslissing. Volgend jaar wordt eerder gesproken over de ontwikkeling, daar maakt de student een verslag van. De coach leest dat verslag en geeft daar eventueel feedback op. De student kan zich vervolgens verder ontwikkelen. Het verslag kan de student als startpunt gebruiken bij het schrijven van de self-assessment voor de high-stakes beslissing later in het jaar”.

8.9 Ontwerpkeuze 10 Rol mentor bij high-stakes beslissing

De opleiding had er in eerste instantie voor gekozen om de coach advies te laten geven aan de besliscommissie over de beoordeling van de student. In voorgaande jaren werden in een zogenaamde docentvergadering alle adviesformulieren van de coaches besproken. In die vergadering werd bepaald of het portfolio en het advies akkoord waren. Die input ging naar de besliscommissie, de besliscommissie bestudeerde vervolgens de adviezen en de portfolio's. De opleiding had ervoor gekozen om de coach een advies te laten geven omdat de coach goed zicht heeft op de ontwikkeling van de student. Zo kreeg de besliscommissie alle rijke informatie vanuit het hele leerproces mee. De input

van de coach zorgde er ook voor dat er informatie bij de besliscommissie kwam die anders niet in beeld kwam. Enkel de feedback op de datapunten was onvoldoende om een weloverwogen beslissing te kunnen nemen. In de praktijk bleek dit niet goed te werken. De rol van de coach werd namelijk 'dubbel' en onveilig voor niet alleen de student, maar ook voor de coach zelf. Die coaches zouden eigenlijk begeleider zijn, maar hun advies was leidend voor de beslissing van de besliscommissie. Op basis van deze ervaringen is een nieuwe beslisprocedure ontwikkeld waarbij de self-assessment van de student het startpunt is van de high-stakes beslissing. Alle personen die betrokken zijn bij die student (beroepsproductbegeleider, coach en themadocenten) geven in een bespreekformulier aan of zij zich kunnen vinden in de self-assessment van de student en geven aan waarom die wel of niet het geval is. Er is gekozen voor het bespreekformulier vanwege het kleine aantal datapunten. Aanvullende informatie die niet blijkt uit het portfolio van de student, kan nu worden opgenomen in het bespreekformulier. Dit formulier geeft daarmee de extra informatie die onmisbaar is voor het nemen van de high-stakes beslissing. De master besliscommissie bestudeert de self-assessment van de student, het portfolio van de student en de informatie van docenten en coaches op het bespreekformulier, en neemt op basis van al deze informatie een beslissing. Het bespreekformulier wordt niet aan de student getoond, om te voorkomen dat de relatie tussen student en coach geschaad wordt.

8.10 Ontwerpkeuze 11 Grootte van high-stakes beslissing

De opleiding heeft ervoor gekozen om de high-stakes beslissingen in het eerste jaar van de opleiding per semester te laten plaatsvinden en in het tweede jaar van de opleiding per jaar. In het eerste jaar heeft de opleiding twee onderwijseenheden van 15 EC en in het tweede jaar is een onderwijseenheid van 30 EC. De opleiding heeft hier voor gekozen omdat vrijwel alle studenten met een lerarenbeurs studeren en ze daarvoor aantoonbaar 15 EC moeten behalen in jaar 1 om de beurs te behouden in het tweede jaar. Daarom heeft de opleiding de eerste 30 EC in jaar 1 opgeknipt in twee

momenten van 15 EC. In de praktijk ziet de opleiding best wel wat studenten die het niveau niet goed aankunnen, de opleiding wil dat op tijd kenbaar kunnen maken aan deze studenten. Het (niet) toekennen van studiepunten kan daarbij helpen:

“Zo zijn er studenten die halen én het niveau niet én zijn niet reflectief, die studenten hebben echt dat stukje van die studiepunten nodig om dat dan in beeld te krijgen”.

De opleiding zou vanuit de visie op ontwikkelen het liefst twee beslismomenten van 30 EC hebben, maar kiest er vanwege bovenstaande voor om vooralsnog de opsplitsing van 30 EC in jaar 1 in twee beslismomenten te handhaven.

HOOFDSTUK



PABO

9 Pabo (Marnix Academie)

9.1 Opleiding

Onderstaande introductie is afkomstig van de praktijkpublicatie van Boere et al. (2022)⁵. Bij de pabo opleiding van de Marnix Academie worden studenten opgeleid als leerkracht primair onderwijs. De opleiding hanteert in haar curriculum vijf bekwaamheden die zijn afgeleid van de bekwaamheidseisen leraar primair onderwijs en deze vormen de ruggengraat van de opleiding. Deze vijf bekwaamheden zijn: professionele identiteit, pedagogisch bekwaam, didactisch bekwaam, vakinhoudelijk bekwaam en brede professionalisering. Studenten ontwikkelen de bekwaamheden onder andere door te werken aan leertaken op school en stage te lopen in de praktijk. De student laat met behulp van de leertaken zien dat hij de betreffende kennis, vaardigheden en houding kan toepassen in de praktijk. Binnen de Marnix Academie zijn de datapunten te groeperen onder de noemers: leertaken, praktijkleren, studentleerplan en zelfevaluaties onder andere gericht op beheersing kennisbases. Een semester kent in de propedeutische fase twee onderwijseenheden waarin diverse vakken in samenhang worden aangeboden en betekenisvolle leertaken centraal staan. In totaal zijn er 6 leertaken in het eerste semester en ongeveer 18 bijbehorende datapunten. Hierbij kun je denken aan verslagen, presentaties, filmpjes. In totaal zijn er ongeveer 28 vaste datapunten per semester die worden vastgelegd in een digitaal portfolio. Er twee typen high-stakes beslissingen waarvoor studenten 30 EC kunnen ontvangen: de IAM-assessments en de niveau-assessments. Tijdens de IAM-assessments wordt het portfolio van de student beoordeeld op de groei die de student heeft doorgemaakt richting verwacht niveau en een bepaalde mate van zelfsturing. De niveau-assessments vinden plaats aan het einde van de propedeutische fase, na 2,5 jaar (einde van de hoofdfase, kennisbases afgerond) en aan het einde van de opleiding (de afstudeerfase).

⁵ De volledige tekst is te raadplegen op https://lerenvantoetsen.nl/wp-content/uploads/2022/06/Portret_Marnix-Academie_onderlegger.pdf

9.2 Ontwerpkeuze 1 Vaste en vrije datapunten

De pabo opleiding heeft in haar ontwerp van programmatisch toetsen gekozen voor vaste datapunten én vrije datapunten, waarbij studenten zelf kunnen kiezen wat zij opnemen in hun portfolio. De opleiding heeft gekozen voor vrije datapunten omdat de student zo nog meer verantwoordelijk wordt gemaakt voor het eigen leerproces. De student weet het beste waar die aan wil werken:

“Als de student feedback heeft gehad op het lesontwerp van de docent en het was niet helemaal op orde, dan mag de student zelf gaan nadenken hoe dat verbeterd kan worden”.

In de praktijk ziet de opleiding dat studenten vooral tijdens het werkplekleren gebruik maken van de vrije datapunten, omdat studenten daar kort cyclisch werken, bepaalde taken of bekwaamheidseisen snel weer terugkomen en veel mogelijkheden zijn om te oefenen en daarmee nieuwe datapunten te verzamelen. Studenten zijn helemaal vrij in wat ze willen doen met de vrije datapunten:

“In het tweede jaar hebben studenten helemaal door hoe het werkt met vrije datapunten en gaan ze los met feedback vragen aan de praktijk”.

De praktijkopleiders – de werkplekbegeleiders op de scholen waar de pabo-studenten stage lopen - waren al heel erg gewend dat studenten spontaan om feedback vroegen. De opleiding wil graag dat studenten ook aan de pabo docenten spontaan om feedback gaan vragen. De opleiding verwacht dat als de studenten in korte cycli feedback gaan vragen aan de docenten, ze veel gericht gaan werken en zij het leerproces veel makkelijker kunnen monitoren. Uit ervaringen blijkt dat er enkele studenten zijn die weinig vrije datapunten ophalen uit de praktijk:

“De examinatoren in de besliscommissie geven nu aan dat ze dan een te beperkt beeld krijgen, zeker als de vaste datapunten niet heel sterk zijn”.

Dit is voor de opleiding een beetje een spanningsveld geworden: vrije datapunten zijn niet verplicht, maar als studenten ze niet verzamelen, wordt het beeld van hun ontwikkeling niet overtuigend genoeg. De opleiding is studenten aan het stimuleren om nog meer de vrije datapunten te benutten.

9.3 Ontwerpkeuze 2 Feedbackperspectieven bij datapunten

Als het gaat om verschillende feedback perspectieven op de verzamelde datapunten, dan heeft de pabo opleiding ervoor gekozen om studenten zelf hun feedbackperspectieven te laten kiezen bij de vrije datapunten. Bij de vaste datapunten hebben studenten minder vrijheid. Dat komt omdat de opleiding heeft besloten dat het gebruiken van verschillende feedbackperspectieven verplicht is. Denk aan de feedback vanuit de praktijk (de school waar de pabo-student stageloopt), van de vakdocent, van een medestudent en van de student zelf.

Studenten worden voor hun leerproces begeleid door een studietoetscoach. De opleiding vindt de rol van de studietoetscoach erg belangrijk als het gaat om het verzamelen van feedback vanuit verschillende perspectieven. Bij de high-stakes beslissing kennen de assessoren in de besliscommissie 30 EC toe aan de student of niet. In de praktijk zien de assessoren bij de high-stakes beslissing nog dat sommige studenten bij bepaalde onderdelen nog te weinig feedbackperspectieven laten zien:

“Dan hebben studenten bijvoorbeeld alleen feedback toegevoegd van een medestudent”.

9.4 Ontwerpkeuze 3 Feedbackmomenten bij datapunten

De opleiding heeft ervoor gekozen om vast te leggen wanneer studenten hun datapunten inleveren om feedback te verkrijgen. Voor studenten die een deadline voor inleveren van een datapunt niet halen zijn er geen consequenties, behalve dat ze later feedback ontvangen. De vaste momenten zorgen volgens de opleiding voor een goede organisatie en planning:

“Zo hebben studenten leertaken en daar zit een deadline aan, leertaak 1 met die datum, leertaak 2 met die datum, leertaak 3 met die”.

De gedachte daarbij was dat de datapunten geen summatieve toetsen zijn, dus de opleiding had het vrij los neer gezet. Uit de ervaringen bleek dat studenten sommige deadlines niet haalden:

“Die dachten, ik heb de deadline gemist, maar lever het gewoon drie weken later in. Maar dan wilde die student wel binnen een week feedback, want die had de student weer nodig voor de volgende leertaak. Dat ging dus niet. Die docent gaf dan aan, de student komt er te laat mee en had het niet aan mij verteld”.

Nu heeft de opleiding hele duidelijke afspraken gemaakt met de studenten:

“Er is met studenten afgesproken dat er deadlines zijn en dat je je als student daaraan probeert te houden. Wanneer het niet lukt om de deadline te halen, dan is de afspraak dat de student probeert dit te communiceren met de docent. Van studenten wordt verwacht dat ze docenten niet zo maar onder druk kunnen zetten. De opleiding vindt dit passend bij professioneel gedrag”.

De opleiding hoopt in de toekomst dat studenten beter in staat zijn om te gaan met deze vrijheid zonder harde deadlines maar wel de verantwoordelijkheid leren nemen voor communicatie daarover met de docenten. De opleiding heeft als doel dat studenten de verkregen feedback kunnen benutten in volgende leertaken. Wanneer studenten producten of prestaties te laat inleveren of niet inleveren heeft dit consequenties voor hun leerproces, en daarmee voor de student zelf. Ze kunnen feedback die ze niet of te laat ontvangen niet verwerken in de opvolgende taak. De opleiding stimuleert studenten dit ook in te zien, en het gesprek aan te gaan als studenten dit aan den lijve ervaren.

9.5 Ontwerpkeuze 4 Self-assessment als datapunt

De pabo opleiding heeft ervoor gekozen om self-assessments als datapunt te programmeren. Het gebruik van self-assessments vindt de opleiding passend bij zelfregulerende professionals:

“De student denkt eerst zelf na waar die staat met betrekking tot de vijf bekwaamheden”.

De studietoetscoach en de praktijkopleider (stagebegeleider) kunnen op basis van de self-assessments aanvullingen doen en het gesprek aangaan met de student:

“Bijvoorbeeld ik ben het er mee eens, of je bent veel te streng voor jezelf en je doet het echt al fantastisch goed, of je kunt hier gewoon iets harder aan werken”.

9.6 Ontwerpkeuze 5 Kennis in datapunten

De pabo opleiding heeft in haar ontwerp van programmatisch toetsen kennistoetsen opgenomen als datapunten. Deze kennistoetsen bereiden studenten voor op de lande-

lijke kennistoetsen die behaald moeten worden. De opleiding moet zich - net zoals alle andere pabo's in Nederland - aan de landelijke kennisbases en landelijke kennistoetsen houden. Dit zijn verplichte landelijke toetsen die alle studenten moeten halen, en die daarom niet als datapunt kunnen fungeren (er zit immers vanuit landelijke eisen altijd een zak/slaag beslissing aan deze toetsen vast). De landelijke toetsen bestaan uit de Wiskundige Computergestuurde Adaptieve Toets (WISCAT) dit is de verplichte reken-toets in het eerste jaar en de toets Nederlands en de toets Wiskunde in het derde jaar. De opleiding bereidt haar studenten voor op die landelijke toetsen met behulp van inhoudelijke trainingslijnen. Die trainingslijnen worden afgesloten met een zelfevaluatie op het geleerde in de trainingslijn of op het resultaat van de bijbehorende (diagnostische) kennistoetsen. Deze laatste moet de student hebben gemaakt om deel te nemen aan de landelijke toetsen. Enerzijds zijn deze diagnostische kennistoetsen een voorwaarde voor deelname aan de landelijke toetsen, maar ze hebben ook een diagnostische functie. Gedurende de trainingslijn zien opleiding en student zelf wat de student al beheerst en wat de student nog moet leren als het gaat om de kennisbases. Het toetsresultaat van de kennistoetsen wordt soms uitgedrukt in onderwerpen die wel/niet beheerst worden (generieke kennistoets) en soms wordt een cesuur van gehaald/niet gehaald gebruikt (rekenen), waarbij een streefpercentage aangeeft wat minimaal gewenst is. De opleiding vindt dit percentage niet het belangrijkste, omdat het doel van de diagnostische toetsen is dat de student inzicht krijgt in mogelijke kennishiaten en daaraan gaat werken. Daarom wordt het behaalde resultaat op de toets altijd gecombineerd met een zelfevaluatie door de student. Die zelfevaluatie maakt de student in het e-portfolio en wordt bij sommige trainingslijnen gevalideerd door de docent:

“De docent geeft aan of hij het eens is met de zelfevaluatie eventueel nog aangevuld met eigen feedback”.

Studenten bouwen, met behulp van de diagnostische kennistoetsen, aan hun eigen kennisbases. Uit ervaringen blijkt dat veel studenten de diagnostische kennistoetsen doen:

“De studenten vinden het gewoon fijn om weer even hun kennis te laten toetsen”.

Bij het beslismoment van de propedeuse hoeven studenten niet alle (diagnostische) kennistoetsen met een positief resultaat te hebben afgerond. Het kan zijn dat een student meer tijd nodig heeft om zich de kennisbases eigen te maken. De student mag leren. Bij het hoofdfase-assessment (na 2,5jaar) moet de student wel de kennisbases aantonen, onder andere met behulp van positief behaalde resultaten op de (diagnostische) kennistoetsen. Na de Hoofdfase volgt de Afstudeerfase waarbij studenten zich gaan specialiseren en profileren via een pakket van drie minoren.

9.7 Ontwerpkeuze 6 Feedbackformulieren bij datapunten

De pabo opleiding hanteert eenzelfde feedbackformulier voor alle datapunten. De opleiding heeft hiervoor gekozen omdat dan altijd de vijf bekwaamheden centraal staan. Elke bekwaamheid is uitgewerkt in zo’n 8 tot 10 bekwaamheidseisen. De student werkt aan datapunten waarin meerdere bekwaamheidseisen samenkomen. Elk datapunt wordt op maximaal 10 bekwaamheidseisen beoordeeld die terugkomen in het feedbackformulier. Die bekwaamheidseisen zijn weer uitgewerkt in een aantal beoordelingscriteria. Bij de leertaken zijn single point rubrics ontwikkeld gekoppeld aan de bekwaamheidseisen. Studenten kunnen naast de vastgelegde bekwaamheidseisen ook eigen eisen kiezen die ze willen ontwikkelen. Gedurende de opleiding nemen de vastgelegde eisen door de opleiding af en neemt de keuze toe voor eigen eisen door de student. Uit ervaringen blijkt dat het vastleggen van een maximaal aantal bekwaam-

heidseisen per datapunt een goede keuze is geweest. De docenten kunnen hierdoor veel gericht feedback geven en het feedbackformulier is overzichtelijk.

9.8 Ontwerpkeuze 7 Medium-stakes beslissing

De pabo opleiding heeft in haar ontwerp gekozen voor het inrichten van momenten waarop medium-stakes beslissingen worden genomen. Tijdens de medium-stakes beslissing bespreekt de student met de studietoestelcoach de leerdoelen, hoe daaraan is gewerkt en hoe het staat met de voortgang en de evaluatie. Hierbij wordt ook de tussen-evaluatie van de stage besproken. De praktijkbegeleiders en student bespreken één keer per semester de voortgang op de vijf bekwaamheden. De medium-stakes gesprekken vinden twee keer per semester plaats. De opleiding heeft gekozen voor deze vorm van medium-stakes beslissingen om de student te begeleiden richting steeds meer zelfregulerend leren. De medium-stakes beslissing is een vast datapunt en komt ook in het portfolio:

“De student maakt een soort ‘pas op de plaats’ en kijkt weer even naar het geheel”.

Uit ervaringen met deze medium-stakes beslissingen merkt de opleiding dat studenten de consequenties gaan voelen van de medium-stakes beslissing:

“Bijvoorbeeld dat de student beseft, ik ben afwezig geweest bij bepaalde bijeenkomst en ik heb veel gemist. Of ik moet zo door gaan, want het gaat hartstikke goed”.

9.9 Ontwerpkeuze 8 Holistische beslissen over leeruitkomsten

De pabo opleiding hanteert twee niveaus bij de high-stakes beslissing: er zijn vijf bekwaamheden en onder elke bekwaamheid hangen gemiddeld tien bekwaamheidseisen. Bij het nemen van high-stakes beslissingen heeft de Pabo opleiding ervoor gekozen om holistisch te kijken naar de verschillende bekwaamheden. Tijdens de high-stakes beslissing rondt een student een opleidingsfase af en wordt het deeladvies ‘praktijkleren’ meegewogen. In dit deeladvies geven praktijkbegeleiders aan in welke mate de student de bekwaamheden naar verwacht niveau heeft ontwikkeld. High-stakes beslissingen worden genomen door een duo van assessoren, waarvan een onafhankelijke docent de hoofdassessor is en de studietoestelcoach van de student de tweede assessor. Hierbij weegt het oordeel van de hoofdassessor zwaarder dan dat van de studietoestelcoach. In de praktijk zag de opleiding dat het met name bij de twijfelgevallen erg moeilijk was om een bekwaamheid holistisch te beoordelen:

“Want wanneer valt het kwartje nu de goede kant of de verkeerde kant op?”.

Zo bestaat de pedagogische bekwaamheid op propedeutisch niveau bijvoorbeeld uit elf bekwaamheidseisen:

“Is zes van de elf bekwaamheidseisen op niveau dan oké of toch vijf?”.

De assessoren hadden behoefte om te begrijpen welke bekwaamheidseisen bij elkaar hoorden en hoe een student die in samenhang kon aantonen. In eerste instantie liet de opleiding de assessoren bij elkaar komen om te kalibreren, met als doel om de kwaliteit van de high-stakes beslissingen te verhogen. Om de verschillen tussen assessoren te verkleinen heeft de opleiding in het herontwerp besloten om het aantal bekwaamheden terug te brengen tot 15 clusters van bekwaamheidseisen in plaats van het oor-

spronkelijke aantal dat 48 bedroeg. Naast het clusteren van het aantal bekwaamheids-eisen heeft de pabo opleiding ook besloten om met een besliscommissie van zeven assessoren te gaan werken, in plaats van duo's van assessoren. Door te werken in duo's bleek de groep assessoren veel te groot, was de beslisprocedure te arbeidsintensief en te duur. Ook is de studietoetscoach niet langer onderdeel van de besliscommissie, om een scheiding tussen begeleiden en beoordelen aan te brengen. Wel is het waardevol gebleken dat de studietoetscoach een deelname-advies voor het assessment kan uitbrengen. De studietoetscoach kent de student immers goed.

9.10 Ontwerpkeuze 9 Prestatie bij high-stakes beslissing

De pabo opleiding heeft in haar ontwerp van programmatisch toetsen gekozen voor een criteriumgericht interview als onderdeel van de high-stakes beslisprocedure. De opleiding was al gewend aan het werken met criteriumgerichte interviews, waardoor dit een voor de hand liggende keuze was. In de praktijk zag de opleiding dat het criterium gericht interview als een zwaarwegend datapunt werd gezien. De assessoren hadden bijvoorbeeld de neiging om te veel op detailniveau het criterium gericht interview te voeren waarbij ze eigenlijk op de stoel van de vakdocent gingen zitten in plaats van holistisch te kijken:

“De assessoren gingen tijdens het interview de student nog even doorvragen op de theoretische onderbouwing van de vakdidactiek van een aantal lessen” .

De opleiding concludeerde uit deze praktijkervaringen dat het criteriumgerichte interview niet werkte zoals beoogd bij een beslisprocedure, het criterium gericht interview was bedoeld als aanvullend datapunt maar pakte niet zo uit. Een ander gevolg van het criteriumgerichte interview als onderdeel van de high-stakes beslisprocedure was dat assessoren heel veel waarde gingen hechten aan het interview zelf:

“Assessoren voerden in 20 minuten een gesprek met de studenten. Ondanks dat studenten met verschillende datapunten onder niveau de high-stakes beslissing instapten, konden assessoren door het interview overtuigd raken dat studenten de ECs gingen halen. Het oude en nieuwe denken over toetsing liepen door elkaar”.

Als gevolg van deze ervaringen heeft de opleiding besloten om het criteriumgerichte interview te schrappen als onderdeel van de high-stakes beslissing. De studenten waren deels opgelucht want veel studenten ervaarden stress bij het criterium gericht interview, ze wisten immers niet waarop ze bevroegd zouden worden. Een aantal vond het jammer omdat ze sterk waren tijdens het interview:

“Maar ik kan me mondeling veel beter uitdrukken”.

Aan die studenten heeft de opleiding geantwoord: “Ga in overleg met je docent en stel voor dat je geen verslag meer maakt als datapunt, maar een film, een presentatie, of een ingesproken powerpoint”.

9.11 Ontwerpkeuze 10 Rol mentor bij high-stakes beslissing

De pabo opleiding heeft er in haar ontwerp van programmatisch toetsen voor gekozen om de studietoetscoach een rol te geven bij de high-stakes beslissing door de coach een advies te laten schrijven aan de besliscommissie. De keuze voor dit schriftelijke advies komt voort uit het feit dat de studietoetscoach – in het oorspronkelijk ontwerp – één van de twee assessoren was van het duo dat de beslissing nam. In het herontwerp is de stu-

diecoach geen onderdeel meer van de besliscommissie, maar schrijft deze nog wel een advies, die door de assessoren wordt bekeken. In dat schrijven geeft de studietoedelecoach een advies maar neemt geen besluit. De student vraagt voorafgaand aan de high-stakes beslissing een deelname advies aan de studietoedelecoach. De studietoedelecoach heeft goed zicht op de ontwikkeling van de student en kan bepaalde ontwikkelingen duiden. De student mag dit advies volgen of negeren om afhankelijkheid van de studietoedelecoach te voorkomen. De student mag bij een negatief deelname advies toch deelnemen aan de high-stakes beslissing. De opleiding heeft voor deze procedure gekozen ter bescherming van de student, bijvoorbeeld als de relatie student-studietoedelecoach niet goed is. In de praktijk ziet de opleiding dat de high-stakes beslissing meestal in lijn is met het advies van de studietoedelecoach. Het kan voorkomen dat studenten met een positief deelname advies toch een negatieve beslissing ontvangen. Een studietoedelecoach kan bijvoorbeeld een positief advies geven met hierin opgenomen dat er twijfels zijn over aspecten van de ontwikkeling van de student:

“In die gevallen gaat een studietoedelecoach soms in gesprek met de assessoren en zegt ‘Mijn student is in de laatste weken helemaal ‘aan’ gegaan en zit helemaal in een flow’. Maar de assessor geeft dan toch aan dat de informatie in het portfolio nog niet overtuigend genoeg was”.

9.12 Ontwerpkeuze 11 Grootte van high-stakes beslissing

De pabo opleiding heeft gekozen voor high-stakes beslissingen per semester (30 EC). De student kan op meerdere momenten gebruik maken van de mogelijkheid tot het laten nemen van de high-stakes beslissing door de besliscommissie. De opleiding laat de high-stakes beslissingen elk semester plaatsvinden omdat elke student zijn eigen tempo leert. In grotere blokken van 30 EC kunnen studenten werken aan grotere leertaken, waarin ze vakoverstijgend les krijgen, met ruimte voor het eigen tempo en eigen leerproces. De opleiding vindt dat kleinere modules niet goed passen bij dit idee van

eigen tempo en zelfregulerend leren. De opleiding heeft bewust niet gekozen voor een eenheid van 60 EC, omdat dit door de docenten te groot werd gevonden. In de praktijk ziet de opleiding ook dat eerstejaars studenten het prettig vinden om na een semester hun studiepunten te kunnen behalen.

HOOFDSTUK

10

BEDRIJFSKUNDE

10 Bedrijfskunde (Saxion)

10.1 Opleiding

Onderstaande introductie is afkomstig van de praktijkpublicatie van Den Tuinder et al. (2022)⁶. De opleiding Bedrijfskunde van Hogeschool Saxion leidt studenten in een vierjarige bachelor op. In de opleiding leren studenten kijken vanuit een brede visie naar organisaties, waarbij ze continu alert zijn op verbeteringen. Het beroepsprofiel en de gezamenlijke visie van de opleiding, het werkveld en studenten op een afgestudeerde bedrijfskunde student van Saxion, hebben de beroepsbekwaamheid van de bedrijfskunde student uitgewerkt. De opleiding hanteert in haar curriculum vier kerntaken: (1) Meervoudige waardecreatie, (2) Procesontwerp en -beheersing, (3) Samenwerking ontwerpen en faciliteren en (4) Professionalisering. Een kerntaak is een set samenhangende en complexe kernberoepsactiviteiten die een startbekwame professional moet kunnen uitvoeren in de beroepspraktijk. De opleiding heeft de kerntaken geconcretiseerd in prestaties (leeruitkomsten) op drie niveaus: 1 = junior, 2 = medior en 3 = senior (eindniveau). Aan de hand van de prestaties kan worden gekeken of studenten zich voldoende ontwikkelen in de beheersing van de kerntaken; prestaties maken de kerntaken meetbaar en vormen de bouwstenen van het curriculum. Op basis van de prestaties wordt bepaald welke (leer)activiteiten worden ontworpen en welke inhouden daaraan gekoppeld worden gedurende een semester (30 EC). De datapunten zijn gekoppeld aan de prestaties en de kerntaken en bestaan uit bewijsstukken/producten die studenten hebben gemaakt, met de bijbehorende waardering (feedback). Die feedback komt van docenten, coaches en peers. Aan het eind van elk semester wordt er een beslissing genomen en kunnen de studenten de studiepunten ontvangen (30 EC). Hiervoor leveren de studenten hun portfolio met alle verzamelde datapunten, feedback(formulieren) en reflecties in.

⁶ De volledige tekst is te raadplegen op https://lerenvantoetsen.nl/wp-content/uploads/2023/01/Portret_Saxion_Bedrijfskunde_onderlegger.pdf

10.2 Ontwerpkeuze 1 Vaste en vrije datapunten

De opleiding heeft gekozen voor een mix van vaste en vrije datapunten. De opleiding heeft vaste datapunten geprogrammeerd omdat de opleiding ervaren heeft dat eerstejaars studenten nog erg behoefte hebben aan structuur en begeleiding. Door gebruik te maken van vaste datapunten heeft de opleiding gezorgd dat studenten hiermee hun prestaties kunnen aantonen. Een student kan het overstijgen van de beheersing van de leeruitkomsten aantonen door aanvullende vrije datapunten te gebruiken. De studenten kunnen daarnaast vrije datapunten toevoegen om de ontwikkeling op hun persoonlijke leerdoelen inzichtelijk te maken. De docenten bepalen de invulling van de datapunten. In de praktijk ziet de opleiding hierdoor verschillen tussen de vaste datapunten per semester:

“In het ene semester werken studenten naar een groter datapunt toe, krijgen feedback en nemen dat grote datapunt mee in het dossier. Maar in een ander semester willen de docenten alle tussenstapjes zien en leggen ze die tussenstapjes vast als datapunten”.

Voor de vrije datapunten geldt dat de opleiding ziet dat deze tijdens het eerste semester niet worden verzameld:

“Studenten hadden al moeite om de vaste datapunten op voldoende niveau te krijgen. Wij merkten dat studenten veel hulp en begeleiding nodig hadden, bijvoorbeeld bij het vaste datapunt van het functiestroom-diagram. Studenten moeten eerst snappen hoe het diagram werkt, het nog een keer maken en op tijd inleveren.”

De opleiding zag dat de zelfregulatie van de studenten nog niet zo ver was dat ze zelf alles konden plannen en de deadlines konden halen. De focus van de studenten lag

daardoor op het realiseren van de vaste datapunten. In semester twee voegen studenten wel uit zichzelf vrije datapunten toe. Om de studenten te ondersteunen, heeft de opleiding besloten om grote opdrachten in stukjes te knippen, zodat studenten stapsgewijs kan werken richting het eindresultaat:

“Bijvoorbeeld bij een businessmodelcanvas, die de student aan het einde van het semester klaar moet hebben met onderbouwing en een rapport, moet de student nu aan het eind van drie weken een onderdeel van dat model afronden, dat wordt voorzien van feedback en de student gaat verder”.

Hierdoor ontstaan er meerdere kleine datapunten als onderdeel van een groter datapunt.

10.3 Ontwerpkeuze 2 Feedbackperspectieven bij datapunten

De opleiding heeft gekozen voor een mix aan vaste feedbackperspectieven en vrije ruimte voor studenten om zelf perspectieven te selecteren. De opleiding heeft ervoor gekozen om vaste feedbackperspectieven te gebruiken omdat studenten steeds een opdracht doen voor een opdrachtgever. Deze opdrachtgevers uit de praktijk zijn één van de vaste feedbackperspectieven vanaf het begin van de opleiding. Dit is passend voor de opleiding omdat studenten als toekomstig bedrijfskundigen met mensen uit de praktijk moeten kunnen samenwerken. Van studenten wordt verwacht dat zij zelf feedback vragen van deze opdrachtgevers. Daarnaast zijn ook medestudenten en docenten vaste feedbackperspectieven.

Bij het vragen om feedback stond eerder niet vast bij wie studenten feedback vragen. De opleiding had besloten dat studenten vanuit meerdere bronnen feedback zouden krijgen op een datapunt. Per klas waren drie docenten beschikbaar, zodat de student

vanuit drie perspectieven feedback kon krijgen, waarbij elke docent een gelijkwaardig feedbackperspectief kon bieden en over de schouder van de student kon meekijken waar hij mee bezig was. In de praktijk zag de opleiding dat docenten veel meer expertise hadden ontwikkeld op één gebied dan op een ander onderwerp waardoor het gelijkwaardige feedbackperspectief moeilijk te realiseren was. Daarnaast was het hantieren van een nieuwe didactiek voor docenten lastig uit te voeren:

“Tijdens de contacttijd van de lessen werd nog veel instructie gegeven door de docenten, zo ontstond minder ruimte voor studenten om aan datapunten te werken en feedback te vragen. De feedback werd dan op een later moment gegeven, hierdoor werd de werkdruk hoger. Ook kwamen studenten niet altijd voorbereid naar de les met een product waarop de docenten feedback konden geven”.

In het oorspronkelijk ontwerp werden drie docenten gekoppeld aan elke klas. De opleiding overweegt in de toekomst meer op expertise van docenten te gaan roosteren en de koppeling van drie docenten op een klas te verbreken:

“Roosteren op expertise houdt in dat op het moment dat studenten bezig zijn met dat product, dat de docenten die daar expertise in hebben ook beschikbaar zijn”.

10.4 Ontwerpkeuze 4 Self-assessment als datapunt

De opleiding heeft ervoor gekozen om self-assessments als datapunt te programmeren. Wanneer een student een leeruitkomst – bij de opleiding aangeduid als ‘prestatie’ – afrondt, beoordeelt de student zichzelf ten aanzien van die prestatie. Deze self-assessments zijn een datapunt en worden besproken met de coach. Gedurende het werken aan de ontwikkeling van de prestaties maakt de student ook zelfinschattingen.

Deze worden niet gezien als datapunten, het worden gebruikt als informatie voor de student om te kijken of hij/zij de eindstreep gaat halen en/of wat er nog nodig is om dat voor elkaar te krijgen. In de praktijk is de ervaring van de opleiding met de self-assessments positief:

“Een aantal docenten had studenten die zichzelf heel hoog scoorden, maar waarbij er een discrepantie was tussen wat de student zelf denkt te beheersen en hoe de docent dat ziet”.

De self-assessments helpen dan om deze studenten te kunnen bijsturen.

10.5 Ontwerpkeuze 5 Kennis in datapunten

De opleiding heeft ervoor gekozen om kennis als datapunt te programmeren. De opleiding vindt het belangrijk dat de essentiële kennis beheerst wordt. In de vaste datapunten wordt kennis echter vaak integraal beoordeeld:

“Studenten ontwikkelen die kennis namelijk tijdens verschillende leeractiviteiten en passen die kennis toe in de datapunten. Dit zijn de grotere producten, zoals bijvoorbeeld een rapport. Het gaat daarin er niet om dat de student een onderzoeksvraag kan opsplitsen in twee deelvragen, maar dat het rapport klopt als geheel”.

In de praktijk, krijgt kennis in verschillende semesters in de opleiding nog op verschillende manieren een plaats:

“In het ene semester is de kennis inderdaad meer geïntegreerd in de vaste datapunten zoals ontworpen, in een ander semester wordt de kennis nog los beoordeeld met een kennistoets.”

In semester één en drie is kennis bijvoorbeeld geïntegreerd in de opdrachten en wordt kennis holistisch beoordeeld. Maar in een ander semester worden kennistoetsen los aangeboden, met een cesuur en maken studenten deze toetsen in een lokaal onder dezelfde omstandigheden als een summatieve toets. De studenten moeten deze toetsen voldoende maken. Wanneer dat niet lukt, maken ze de toets nog een keer. Deze kennistoetsen worden niet op een programmatische manier aangeboden.

10.6 Ontwerpkeuze 6 Feedbackformulieren bij datapunten

De opleiding heeft ervoor gekozen om de leeruitkomsten (prestaties) centraal te stellen in het feedbackformulier. De opleiding had feedbackformulieren ontworpen die opgesteld waren vanuit de beoogde leeruitkomsten (prestaties). Deze prestaties werden uitgewerkt in doelen die richting gaven aan het onderwijs en op basis waarvan succescriteria werden opgesteld. De initiële overweging hierbij was om de criteria vanuit de doelen te formuleren, met andere woorden vanuit de ruggengraat van leeruitkomsten. In de praktijk ziet de opleiding dat docenten van het oorspronkelijke plan zijn afgeweken en zelf criteria opstelden die specifiek zijn voor een product. Hierdoor zijn er succescriteria geformuleerd op leeruitkomst niveau én op niveau van producten. Dit leidde ertoe dat er op sommige plekken te veel of te specifieke criteria ontstonden waardoor studenten het gevoel kregen dat ze richting een toets werkten in plaats van dat ze aan het leren waren:

“Studenten gaven aan dat door de verschillende criteria docenten verschillende feedback gaven en de studenten meer in de war waren dan geholpen”.

Studenten gaven aan behoefte te hebben aan duidelijkheid, de opleiding wil nu de criteria (op leeruitkomst niveau of op productniveau) expliciet formuleren, zodat duidelijk wordt voor studenten wanneer een datapunt op voldoende niveau is.

10.7 Ontwerpkeuze 7 Medium-stakes beslissing

De opleiding heeft ervoor gekozen om een medium-stakes beslissing in te richten. De opleiding vindt het belangrijk dat de student in aanloop naar de high-stakes beslissing aan het eind van een semester zicht heeft op zijn ontwikkeling richting de prestatie (leeruitkomsten). Dat gebeurt door op een aantal momenten te kijken naar de reeds ontvangen feedback. De medium-stakes beslissing is geen high-stakes beslissing, er worden dus geen studiepunten toegekend. Afhankelijk van de ontwikkeling van de student kan tijdens de medium-stakes beslissing wel de beslissing genomen worden dat een student op onderdelen moet remediëren. In het geval dat een student bij een volgend ontwikkelgesprek ondanks de remediëring onvoldoende ontwikkeling laat zien of wanneer er bijvoorbeeld te veel datapunten ontbreken, dan krijgt de student een zogenoemde 'rode vlag'. De opleiding wil dat medium-stakes beslissingen genomen worden zodat de high-stakes beslissing geen verrassing is voor studenten. De medium-stakes beslissing zorgt dat de ontwikkeling van de student in beeld wordt gebracht en zichtbaar is. De opleiding heeft geen apart systeem waarin dat wordt vastgelegd, maar alleen de elektronische leeromgeving. Het ontbreken van een goed elektronisch systeem dat programmatisch toetsen ondersteunt wordt als gemis ervaren. Daardoor is er een gebrek aan overzicht op leeruitkomsten niveau waar de student staat. Er was gepland dat in het eerste semester vier medium-stakes beslissingen zouden plaatsvinden en in het tweede semester drie. Dit bleek echter niet haalbaar. Het aantal medium-stakes beslissingen is daarom teruggebracht naar twee per semester. In de praktijk worden de medium-stakes beslissingen wel als heel waardevol ervaren:

“Docenten krijgen met het ontwikkelgesprek goed zicht op hoe studenten het doen en studenten krijgen ook zicht op hun eigen ontwikkeling”.

10.8 Ontwerpkeuze 9 Prestatie bij high-stakes beslissing

De opleiding heeft ervoor gekozen om van studenten geen inspanning meer te verwachten tijdens de high stage beslissing. Tijdens de high-stakes beslissing kijkt de examiner naar de zelfevaluatie van de student waarin deze zichzelf – onderbouwd vanuit de feedback die ontvangen is op de datapunten – heeft beoordeeld op de prestaties. Ook krijgt de examiner een advies vanuit de docentcoach. De examiner bekijkt deze in samenhang, kijkt of er geen sprake is van discrepanties en stelt vast welk cijfer de student krijgt. In de praktijk blijkt dat de examinatoren niet altijd volledig achter hun rol staan: sommige examinatoren geven aan zich af te vragen waarom de docentcoach geen cijfers toekent zodat de examinatoren een borgende rol kunnen vervullen (checken of het cijfer klopt). De opleiding vindt het op dit moment niet wenselijk om de beslissing en toekenning van het cijfer in zo'n grote mate af te laten hangen van de docentcoach aangezien die sterk betrokken is geweest bij het leerproces van de student. Door dit bij de examiner te beleggen willen zij de veiligheid van het leren en de rol van de coach hierbij borgen.

10.9 Ontwerpkeuze 10 Rol mentor bij high-stakes beslissing

De opleiding heeft ervoor gekozen om de docentcoach een advies te laten geven aan de examinatoren:

“De docentcoach is namelijk betrokken bij de lessen, hij kent de criteria (voor het product of voor de leeruitkomsten), hij kent de doelen, hij is degene is die het beste iets kan zeggen of een student een prestatie beheerst of niet. En dan heeft de coach ook nog de medium-stakes beslissingen met de student.”

In de praktijk zijn de docentcoaches het beste op de hoogte van de ontwikkeling van de student, zij geven een adviesbeoordeling, maar geen cijfer. Echter, zowel de docentcoaches als de examinatoren willen graag respectievelijk een cijfer geven en krijgen. Zoals beschreven bij ontwerpkeuze 9 is het gesprek over het borgen van de veiligheid van het leren en de consequenties die dit heeft voor het nemen van de high-stakes beslissingen een aandachtspunt.

10.10 Ontwerpkeuze 11 Grootte van van high-stakes beslissing

De opleiding heeft gekozen voor high-stakes beslissingen over onderwijseenheden van 30 EC. De opleiding vindt de omvang van 30 EC passend bij het concept van programatisch toetsen. In de praktijk ervaart de besliscommissie haar verantwoordelijkheid aan het einde van een semester als zeer groot. De opleiding vindt dat beslissingen die genomen kunnen worden over een lange periode voldoende navolgbaar en traceerbaar moeten zijn. De opleiding overweegt om de onderwijseenheden van 30 EC in jaar 1 en 2 te splitsen in kleinere onderwijseenheden. De student kan dan sneller studiepunten verzilveren en daarna verder gaan.

HOOFDSTUK



DISCUSSIE

11 Discussie

In dit hoofdstuk wordt voor elk van de elf ontwerpkeuzes bediscussieerd welke keuzes worden gemaakt door de opleidingen uit studie B.

11.1 Ontwerpkeuze 1 Vaste en vrije datapunten

De ontwerpkeuze voor vaste en vrije datapunten in de vijf verschillende opleidingen laat verschillende benaderingen binnen programmatisch toetsen zien. In de opleiding Toegepaste Biologie wordt deze aanpak geleidelijk ingevoerd, met nadruk op structuur en vaste datapunten in het eerste jaar om studenten te laten wennen aan programmatisch toetsen en essentiële vaardigheden te ontwikkelen. De opleiding Voeding en Diëtetiek combineert vaste en vrije datapunten, waarbij vaste punten gerelateerd zijn aan professionele eisen en groepswork, terwijl vrije datapunten individuele excellentie en creativiteit benadrukken. De Master Ontwerpen van Eigentijds Leren hanteert uitsluitend vaste datapunten, met een focus op innovatievraagstukken in de praktijk, wat structuur biedt maar enige beperkingen kan opleggen. De pabo opleiding gebruikt zowel vaste als vrije datapunten, met nadruk op studentenverantwoordelijkheid en gebruik van vrije datapunten tijdens werkplekleren. Hier ontstaan uitdagingen wanneer sommige studenten weinig vrije datapunten verzamelen. In de opleiding Bedrijfskunde worden vaste en vrije datapunten gecombineerd om structuur te bieden aan eerstejaarsstudenten, waarbij vrije datapunten geleidelijk worden ingevoerd in latere semesters.

11.2 Ontwerpkeuze 2 Feedbackperspectieven bij datapunten

De ontwerpkeuze omtrent de feedbackperspectieven op datapunten weerspiegelt in de opleidingen eenzelfde diversiteit als bij de eerste ontwerpkeuze. Bij de opleiding Voeding en Diëtetiek hebben studenten de vrijheid om feedbackgevers te kiezen, hoewel het soort perspectieven wel vaststaat. Hierbij zijn docentenoordelen, praktijkbe-

oordelingen en peer feedback verplicht. Het team teaching-concept verrijkt de beschikbare perspectieven, doordat docenten elkaars expertise benutten en uitwisselen, wat een waardevolle aanvulling vormt. Aan de andere kant heeft de opleiding Master Ontwerpen van Eigentijds Leren gekozen voor een grotendeels vastgelegde set feedbackperspectieven. Studenten hebben een vaste beroepsproductbegeleider en themadocenten voor feedback, naast verplichte peer en praktijk feedback. Dit beperkt de verscheidenheid aan perspectieven, maar de beroepsproductbegeleider heeft wel een diepgaand inzicht in het ontwikkelproces van de student. De pabo opleiding laat studenten bij vrije datapunten hun feedbackperspectieven kiezen, maar bij vaste datapunten zijn de perspectieven grotendeels vastgelegd. De opleiding benadrukt het belang van feedback uit de praktijk, vakdocenten, medestudenten en zelfevaluatie. Tenzij de feedback van goede kwaliteit is, hechten examinatoren geregeld de meeste waarde aan feedback van vakdocenten dan van studenten. Dit kan studenten ontmoedigen om verschillende perspectieven te benutten. In de opleiding Bedrijfskunde worden vaste feedbackperspectieven gecombineerd met ruimte voor studenten om zelf perspectieven te kiezen. Opdrachtgevers uit de praktijk zijn verplichte feedbackbronnen, samen met docenten en medestudenten. Docenten met verschillende expertisegebieden kunnen echter niet altijd gelijkwaardige feedback bieden.

11.3 Ontwerpkeuze 3 Feedbackmomenten bij datapunten

De ontwerpkeuze voor inlevermomenten van datapunten in de besproken opleidingen weerspiegelt opnieuw verschillende benaderingen. Zo heeft de opleiding Voeding en Diëtetiek ervoor gekozen om de inlevermomenten voor datapunten vrij te laten. Dit flexibele systeem sluit aan bij hun visie dat onderwijs en feedback communicerende vaten zijn. Het biedt studenten de mogelijkheid om hun eigen tempo te volgen en feedback te vragen op het moment dat ze het nodig achten. Dit heeft geleid tot meer studenten die feedback vragen op datapunten die hen op dat moment aanspreken. Het belang van gesprekken over de feedback wordt hierbij benadrukt. In tegenstelling

hiermee heeft de Master Ontwerpen Van Eigentijds Leren ervoor gekozen om de inlevermomenten vast te leggen, wat meer structuur biedt. Dit sluit aan bij het gebruik van vaste datapunten. Echter, sommige studenten ervaren dit als beperkend omdat het hun eigen tempo niet weerspiegelt. De opleiding overweegt het systeem te versoepelen om meer rekening te houden met individuele ontwikkelingsprocessen. De pabo opleiding heeft gekozen voor het vastleggen van inlevermomenten om de organisatie en planning te verbeteren. Hoewel dit zorgt voor structuur, lukt het sommige studenten niet om hun werk voor te leggen voor feedback conform de inlevermomenten. De opleiding heeft met studenten duidelijke afspraken gemaakt en benadrukt het belang van communicatie en verantwoordelijkheid bij het missen van inlevermomenten.

11.4 Ontwerpkeuze 4 Self-assessment als datapunt

De ontwerpkeuze omtrent self-assessments als datapunt variëren en hebben verschillende implicaties voor de betrokken opleidingen. Bij de opleiding Voeding en Diëtetiek worden self-assessments als datapunt ingezet om studenten realistisch inzicht te verschaffen in hun ontwikkeling en om hen te stimuleren de regie over hun leerproces te nemen. Docenten benutten deze assessments om inzicht te krijgen in de mate van zelfbeoordeling van studenten, wat helpt om zowel overschatting als onderschatting te identificeren. In het geval van de opleiding Master Ontwerpen van Eigentijds Leren worden self-assessments niet als datapunt opgenomen, maar dienen ze als input voor de master besliscommissie. Hier vormen ze het startpunt voor gesprekken over belangrijke beslissingen en worden ze gezien als de opmaat voor de high-stakes beslissing. De pabo opleiding hanteert self-assessments als datapunt tijdens de stageperiode en voor het opgaan van de high-stakes beslissing, hiermee initiëren studenten zelfreflectie en nemen regie nemen op hun leerproces. De studiecoach en praktijkopleider kunnen deze beoordelingen aanvullen en zo een waardevol gesprek met de student aangaan. Bij de opleiding Bedrijfskunde fungeren self-assessments als datapunt voor prestaties, waarbij studenten zichzelf beoordelen.

11.5 Ontwerpkeuze 5 Kennis in datapunten

De vijf opleidingen maken uiteenlopende ontwerpkeuzes met betrekking tot het gebruik van kennis in datapunten. Bij de opleiding Toegepaste Biologie worden kennis-toetsen als datapunten geïntegreerd in het curriculum, met als doel studenten een brede kennisbasis in biologie te bieden. Deze toetsen dienen als instrumenten voor studenten om hun kennis te evalueren en te sturen, met positieve ervaringen van studenten die hun resultaten serieus nemen en inzichten benutten voor verdere ontwikkeling. In tegenstelling hiermee hanteert de opleiding Voeding en Diëtetiek kennistoetsen als een van de datapunten, waarbij studenten een minimaal gemiddeld percentage moeten behalen. Deze aanpak is deels ingegeven door de wens van het werkveld om studenten meer kennis bij te brengen. Er zijn echter uitdagingen met betrekking tot studenten die rond eenzelfde cijfergebied blijven schommelen, wat de opleiding doet nadenken over alternatieve beoordelingsmethoden die beter passen bij het ontwikkelen van kennis. De opleiding Master Ontwerpen Van Eigentijds Leren kiest ervoor om de kennistoets niet als datapunt te gebruiken, maar eerder als een middel om de ontwikkeling van kennis aan te moedigen. De nadruk ligt op het reflecteren op de toetsresultaten en het gebruik van deze inzichten voor verdere groei. Bij de pabo opleiding worden (diagnostische) kennistoetsen onder andere ingezet als datapunten om studenten voor te bereiden op verplichte landelijke kennistoetsen. De toetsresultaten worden gecombineerd met zelfevaluatie door studenten en dienen als hulpmiddel voor het identificeren van kennislücken en het aanpakken daarvan. Tot slot, de opleiding Bedrijfskunde gebruikt kennistoetsen als een van de beoordelingsinstrumenten, hoewel kennis meestal integraal wordt beoordeeld in andere vaste datapunten. Het curriculum verschilt per semester, waarbij kennis soms geïntegreerd wordt en soms als aparte kennistoetsen wordt beoordeeld.

11.6 Ontwerpkeuze 6 Feedbackformulieren bij datapunten

De diverse benaderingen van de feedbackformulieren bij de datapunten binnen deze opleidingen bieden waardevolle inzichten in het ontwerpproces. Bij de opleiding Toegepaste Biologie wordt gekozen voor feedbackformulieren die per datapunt variëren om studenten meer inzicht te bieden, terwijl tegelijkertijd een consistente structuur wordt gehandhaafd voor alle leeruitkomsten. Docenten hebben echter tijd nodig om de feedback effectief te geven, en de opleiding benadrukt het belang van kwalitatieve feedback voor studenten. In het geval van De opleiding Voeding en Diëtetiek wordt een uniform feedbackformulier gebruikt, gericht op leeruitkomsten en uitgewerkt in een single point rubric. Dit maakt het voor studenten gemakkelijker om feedback over verschillende datapunten te integreren. De opleiding vertrouwt op de nauwkeurigheid van docenten en op studenten om de feedback te begrijpen en te groeien op basis van de feedback. De Master Ontwerpen Van Eigentijds Leren kiest ervoor om een uniform feedbackformulier voor alle datapunten te gebruiken, met focus op eindkwalificaties en indicatoren. Hoewel de vijfpuntschaal voor sommige studenten tot relatief hoge scores kan leiden, onderstreept de opleiding het belang van narratieve feedback en docentenkalibratie om de kwaliteit van beoordelingen te waarborgen. De pabo opleiding gebruikt eveneens een uniform feedbackformulier, gericht op de bekwaamheden en bekwaamheidseisen. Dit zorgt voor een gestructureerde en overzichtelijke aanpak. Het toevoegen van geselecteerde relevante bekwaamheidseisen door studenten biedt flexibiliteit en betrokkenheid. Ten slotte, de opleiding Bedrijfskunde benadrukt de noodzaak van duidelijkheid in feedbackcriteria, zowel op leeruitkomstniveau als productniveau. De opleiding erkent de uitdagingen van te veel of te specifieke criteria en streeft naar een balans om studenten te helpen begrijpen wanneer een datapunt voldoende niveau heeft bereikt.

11.7 Ontwerpkeuze 7 Medium-stakes beslissing

De keuze voor medium-stakes beslissingen binnen deze opleidingen heeft een waardevolle impact op het onderwijsproces en de begeleiding van studenten. Bij de opleiding Toegepaste Biologie wordt de medium-stakes beslissing ingezet als een 'tussenopname' die studenten de gelegenheid biedt om bewust stil te staan bij hun portfolio en ontwikkeling. Deze persoonlijke gesprekken met coaches helpen zowel studenten als docenten om de voortgang en eventuele knelpunten te bespreken. Het zorgt ervoor dat de uiteindelijke high-stakes beslissing geen verrassing is. De opleiding Voeding en Diëtetiek heeft een vergelijkbare benadering, met meerdere medium-stakes beslissingen om studenten te ondersteunen bij het begrijpen van het verwachte niveau en de mogelijkheid om feedback te ontvangen. Dit proces biedt studenten de kans om bewijs te verzamelen en zelf te beslissen of ze klaar zijn voor de high-stakes beslissing. De Master Ontwerpen Van Eigentijds Leren plant de medium-stakes beslissing als een voortgangsgesprek, zodat studenten eerder in het studiejaar kunnen inschatten hoe ze zich ontwikkelen en eventuele aanpassingen kunnen maken. Hiermee wordt voorkomen dat de beslissing te laat komt. De pabo opleiding gebruikt de medium-stakes beslissing om studenten te begeleiden bij hun ontwikkeling naar het verwachte niveau en om hun zelfregulerend leren te vergroten. De gesprekken met coaches helpen studenten de gevolgen van hun keuzes te begrijpen en te reflecteren op hun ontwikkeling. De opleiding Bedrijfskunde benadrukt het belang van zichtbaarheid van de ontwikkeling van studenten in aanloop naar de high-stakes beslissing. Medium-stakes beslissingen worden genomen om eventuele remediëring te plannen en ervoor te zorgen dat de high-stakes beslissing geen verrassing is.

11.8 Ontwerpkeuze 8 Holistische beslissen over leeruitkomsten

De ontwerpkeuze voor het holistisch beslissen over de leeruitkomsten binnen deze opleidingen heeft geleid tot diverse benaderingen en inzichten. In het geval van De oplei-

ding Toegepaste Biologie wordt een holistische benadering toegepast bij high-stakes beslissingen over leeruitkomsten. Deze aanpak erkent dat studenten verschillende leeruitkomsten op verschillende niveaus kunnen aantonen. Door de kwalitatieve weging van deze leeruitkomsten wordt de ontwikkeling van studenten ondersteund, en er is ruimte voor fouten en groei. De opleiding Voeding en Diëtetiek heeft daarentegen een gedeeltelijk holistische benadering aangenomen, waarbij hoofdleruitkomsten strikt moeten worden aangetoond, maar stamleeruitkomsten kunnen worden gecompenseerd op niveau 2. Deze keuze heeft echter geleid tot discussies onder docenten, en de acceptatie van holistische beslissingen staat nog steeds onder druk. Bij de pabo opleiding wordt een vergelijkbare gedeeltelijk holistische benadering toegepast, waarbij de bekwaamheden holistisch worden beoordeeld. Het blijkt echter uitdagend om de holistische beoordelingen te kalibreren en verschillen tussen assessoren te minimaliseren. Daarom heeft de opleiding besloten het aantal bekwaamheidseisen te clusteren en de besliscommissie te reorganiseren.

11.9 Ontwerpkeuze 9 Prestatie bij high-stakes beslissing

De ontwerpkeuze voor het al dan niet programmeren van een studentprestatie tijdens de high-stakes beslissing heeft geleid tot diverse benaderingen binnen de opleidingen. In het geval van de opleiding Voeding en Diëtetiek heeft de opleiding ervoor gekozen om geen prestatie meer van studenten te verwachten tijdens de high-stakes beslissing. Ze benadrukt dat de inspanning en prestatie van de student al geleverd moeten zijn gedurende het onderwijs voorafgaand aan deze beslissing. Deze benadering is gebaseerd op het idee dat studenten gedurende het onderwijs al veel feedback ontvangen en dat een criteriumgericht interview voor extra stress zou zorgen zonder veel toegevoegde waarde. Docenten en studenten lijken zich tevreden te voelen met deze aanpak, die de illusie van extra toegevoegde waarde tijdens de high-stakes beslissing wil voorkomen. Bij de pabo opleiding was oorspronkelijk een criteriumgericht interview

onderdeel van de high-stakes beslisprocedure. Echter, in de praktijk bleek het lastig om het criterium gericht interview tijdens de high-stakes beslissing mee te nemen als aanvullend datapunt. Daarom heeft de opleiding besloten om het criteriumgerichte interview te schrappen. Dit besluit volgde uit de observatie dat het interview de beslissing te veel beïnvloedde en dat assessoren hun mening in korte tijd konden wijzigen. Dit had invloed op de consistentie van het besluitvormingsproces. De opleiding Bedrijfskunde heeft er daarentegen voor gekozen om geen prestatie meer te verwachten van studenten tijdens de high-stakes beslissing.

11.10 Ontwerpkeuze 10 Rol mentor bij high-stakes beslissing

De rol van de mentor of coach tijdens de high-stakes beslissingen verschilt sterk tussen de verschillende opleidingen en heeft zo een verschillende invloed op de besluitvormingsprocessen en de kwaliteit van de beslissingen. Bij de opleiding Toegepaste Biologie begon de opleiding met het idee om het advies van de coach te betrekken bij de high-stakes beslissing, maar na initiële ervaringen werd besloten om dit advies niet meer te gebruiken. De opleiding concludeerde dat de beschikbare datapunten voldoende informatie boden voor de besliscommissie om weloverwogen beslissingen te nemen. Echter, er waren momenten waarop de ervaring en inzichten van de coach waardevol bleken te zijn bij het bespreken van remediëringstrajecten. Dit leidde tot overwegingen over wat de optimale rol van de coach is in het besluitvormingsproces. Bij de opleiding Voeding en Diëtetiek speelt de mentor een belangrijke rol bij de voorbereiding op de high-stakes beslissing. De mentor helpt de student bij het samenstellen van het portfolio, geeft feedback op de zelfreflectie van de student en beoordeelt samen met de student of deze klaar is voor de high-stakes beslissing. Tijdens de high-stakes beslissing bekijken examinatoren de zelfreflectie en de feedback van de mentor voordat ze het portfolio beoordelen. Deze aanpak lijkt effectief te zijn en biedt studenten de mogelijkheid om hun ontwikkeling te documenteren en zich voor te bereiden op

de high-stakes beslissing. De pabo opleiding hanteert dezelfde overweging als bij Voeding en Diëtetiek. Bij de pabo opleiding bepaalt de studietoetscoach samen met de student of die klaar is voor de high-stakes beslissing. De studietoetscoach schrijft een advies aan de besliscommissie, hoewel de coach geen beslisser meer is. Dit advies geeft waardevolle informatie aan de besliscommissie, maar zij kunnen besluiten af te wijken van dit advies met hun beslissing. De discrepantie die in de praktijk soms optreedt tussen advies en beslissing kan een uitdaging met zich mee brengen. Bij de opleiding Bedrijfskunde speelt de docentcoach een belangrijke rol bij het geven van advies aan de examinatoren. Deze coaches hebben gedetailleerde kennis van de studenten en het curriculum, waardoor ze waardevolle inzichten kunnen bieden. Echter, er lijkt een verlangen te zijn bij zowel de docentcoaches als de examinatoren om cijfers te geven en te ontvangen, wat kan leiden tot uitdagingen in de besluitvormingsprocessen.

11.11 Ontwerpkeuze 11 Grootte van van high-stakes beslissing

De keuze voor de grootte van high-stakes beslissingen is een belangrijk aspect van het ontwerp van programmatisch toetsen en heeft invloed op het studietraject en de ontwikkeling van studenten. Drie verschillende opleidingen hebben elk hun eigen benadering voor de omvang van high-stakes beslissingen. Bij de opleiding Master Ontwerpen Van Eigentijds Leren worden high-stakes beslissingen per semester genomen, met elk semester vertegenwoordigd door een onderwijseenheid van 15 EC in het eerste jaar en één enkele onderwijseenheid van 30 EC in het tweede jaar. Deze keuze is gedeeltelijk ingegeven door de eisen van lerarenbeurzen, waarbij studenten 15 EC moeten behalen in het eerste jaar om hun beurs te behouden. Hoewel de opleiding idealiter twee beslismomenten van 30 EC zou willen hebben, handhaaft ze de opdeling om studenten die mogelijk het niveau niet aankunnen tijdig te identificeren. Het toekennen of ontzeggen van studiepunten kan een waardevol instrument zijn om de voortgang van studenten te beoordelen. De pabo opleiding kiest ervoor om high-stakes beslissingen te

nemen per semester, waarbij elke beslissing betrekking heeft op 30 EC. Deze aanpak stelt studenten in staat om op meerdere momenten in het jaar een high-stakes beslissing aan te vragen en past goed bij het idee van eigen tempo en zelfregulerend leren. Bovendien ervaren eerstejaars studenten het behalen van studiepunten na elk semester als motiverend en vertrouwenwekkend. De opleiding Bedrijfskunde heeft ook gekozen voor high-stakes beslissingen over onderwijseenheden van 30 EC, wat in lijn is met hun concept van programmatisch toetsen. De omvang van 30 EC wordt als passend beschouwd, maar de besliscommissie ervaart een grote verantwoordelijkheid aan het einde van elk semester. Overwegingen worden gemaakt om de onderwijseenheden van 30 EC in het eerste jaar op te splitsen in kleinere onderwijseenheden, waardoor studenten sneller studiepunten kunnen behalen en vervolgens verder kunnen gaan met hun studie.

HOOFDSTUK

12

IMPLICATIES

12 Implicaties

12.1 Praktische implicaties voor curriculumontwerp

Op basis van de resultaten en de discussie worden hieronder praktische implicaties van elke ontwerpkeuze beschreven. Deze implicaties hebben betrekking op de overwegingen die opleidingen kunnen gebruiken wanneer zij programmatisch toetsen gaan implementeren.

1. Bij het ontwerpen van vrije datapunten is de gemeenschappelijke noemer dat vrije datapunten dienen om studenten meer verantwoordelijkheid te geven voor hun leerproces en creativiteit en om individuele excellentie te stimuleren. Bij het gebruik van vrije datapunten blijven er uitdagingen, zoals het waarborgen van een volledig beeld van studentprestaties. Vaste datapunten geven structuur en houvast.
2. Bij het ontwerpen van de feedbackperspectieven laten de verschillende benaderingen zien dat er geen one-size-fits-all-oplossing is. Het is van belang dat opleidingen nadenken over hoe ze studenten kunnen aanmoedigen om diverse perspectieven te benutten en hoe ze docenten in staat stellen effectief feedback te geven. Dit vraagt om voortdurende evaluatie en aanpassing van de feedbackstructuur.
3. Het ontwerpen van vrijheid in feedbackmomenten heeft aanzienlijke gevolgen voor de onderwijservaring van studenten en de werklast van docenten. Flexibele systemen kunnen studenten in staat stellen hun leerproces beter te beheersen, maar vereisen betrokkenheid van docenten om effectieve feedback te waarborgen. Vaste deadlines kunnen structuur bieden, maar moeten flexibel genoeg zijn om recht te doen aan individuele behoeften van studenten. De balans tussen flexibiliteit en structuur blijft een aandachtspunt bij het ontwerpen van feedbackmomenten.

4. Het ontwerpen van self-assessments als datapunt geeft inzicht in eventuele discrepanties tussen de zelfbeoordeling door de student en door de docent, waardoor gerichte bijsturing mogelijk is. De keuze voor self-assessments als datapunt heeft als doel het bevorderen van zelfinzicht van de student en het faciliteren van effectieve begeleiding door docenten. De impact van deze ontwerpkeuze op het leerproces van studenten en de ondersteuning door docenten is cruciaal.
5. Elke benadering om kennis in datapunten te ontwerpen heeft voor- en nadelen. Het is belangrijk om de keuze voor het gebruik van kennis in datapunten af te stemmen op de specifieke doelen en behoeften van de opleiding, evenals op de wensen van docenten en studenten. Een continue evaluatie en aanpassing van deze benaderingen kan helpen om een effectieve balans te vinden tussen het ontwikkelen van kennis door studenten en het waarborgen van de kwaliteit van het onderwijs.
6. Elke benadering om feedbackformulieren te ontwerpen heeft voordelen en uitdagingen. De ontwerpkeuze van het feedbackformulier voor datapunten moet nauwlettend worden afgestemd op de specifieke behoeften en doelen van de opleiding. De nadruk op kwalitatieve feedback in het feedbackformulier en de focus op de ontwikkeling van de student spelen een cruciale rol in het succes van deze benadering in programmatisch toetsen.
7. Over het algemeen worden medium-stakes beslissingen als waardevol ervaren door zowel studenten als docenten. Ze bieden inzicht in de voortgang, stimuleren reflectie en helpen bij de voorbereiding op de high-stakes beslissingen. Het herontwerp van de medium-stakes beslissingen kan de impact ervan verder vergroten en de studentenondersteuning verbeteren.
8. In het algemeen laat het gebruik van holistische beslissingen zien dat er ruimte is voor flexibiliteit en aanpassing in het beslissingsproces. Het herontwerp van deze benaderingen kan leiden tot meer consistentie en begrip bij het nemen

van beslissingen over leeruitkomsten, terwijl het de ontwikkeling en groei van studenten blijft ondersteunen.

9. In het algemeen blijkt dat de verwachting van een prestatie tijdens de high-stakes beslissing afhankelijk is van de specifieke context en doelen van de opleiding. Het kan variëren van het volledig verwachten van een prestatie tot het beschouwen van reeds geleverde inspanningen en feedback. Welke keuze ook wordt gemaakt, ze hebben invloed op de rol van docenten, examinatoren en studenten in het beslissingsproces.
10. Over het algemeen tonen de verschillende benaderingen aan dat de rol van de mentor of coach tijdens high-stakes beslissingen zorgvuldig moet worden overwogen, met aandacht voor de impact op de studenten, de kwaliteit van de beslissingen en de wenselijkheid van input van mentoren in het beslissingsproces. Het vinden van de juiste balans tussen de begeleiding van studenten en het nemen van objectieve beslissingen blijft een aandachtspunt voor elke opleiding.
11. In alle gevallen is de keuze voor de grootte van high-stakes beslissingen een complexe afweging tussen verschillende factoren, waaronder de behoeften van studenten, de eisen van het curriculum en de administratieve praktische haalbaarheid. Het vinden van de juiste balans tussen deze overwegingen blijft een uitdaging voor elke opleiding.

12.2 Wetenschappelijke en maatschappelijke implicaties

Er zijn verschillende wetenschappelijke en maatschappelijke implicaties te beschrijven voor de 11 ontwerpkeuzes. Zo kunnen de ontwerpkeuzes dienen als een basis voor verdere studies en discussies binnen het onderwijsveld en -onderzoek.

In het kader van onderwijskundig onderzoek kunnen onderzoekers deze ontwerpkeuzes als variabelen beschouwen en bijvoorbeeld de impact op leerresultaten en motiva-

tie van studenten onderzoeken. Op die manier kan een beter begrip ontstaan van welke ontwerpkeuzes het meest effectief zijn in verschillende onderwijscontexten. Wanneer wordt onderzocht hoe deze ontwerpkeuzes de motivatie, betrokkenheid en leerprocessen van studenten beïnvloeden, kan dit leiden tot inzichten in hoe studenten het beste kunnen leren en hoe programmatisch toetsen kan bijdragen aan dat proces. Wanneer de ontwerpkeuzes tussen verschillende onderwijssystemen en landen worden vergeleken kan dit leiden tot inzichten in internationale onderwijsverschillen en overeenkomsten en bijdragen aan het begrijpen van mondiale trends die vergelijkbaar zijn aan programmatisch toetsen.

Ook kunnen deze ontwerpkeuzes bijdragen aan de ontwikkeling van curricula die beter aansluiten bij de behoeften van studenten en de doelstellingen van het onderwijs. Het kan leiden tot innovatieve benaderingen van curriculumontwikkeling. Het begrijpen van de impact van deze ontwerpkeuzes kan in deze curriculumontwikkeling relevant zijn voor de professionalisering van docenten. Het kan bijvoorbeeld docenten helpen bij het nemen van weloverwogen beslissingen wanneer hun eigen onderwijspraktijk wordt herontworpen.

Ook kunnen de ontwerpkeuzes relevant zijn voor beleidsmakers in het onderwijs. Ze kunnen helpen bij het beoordelen van de effectiviteit van bepaalde onderwijsbeleidsmaatregelen en curriculumhervormingen. Zo kan dit onderzoek naar de ontwerpkeuzes bijdragen aan de ontwikkeling van kwaliteitsborgingsmechanismen in het onderwijs. Het kan helpen bij het identificeren van best practices en het verbeteren van de onderwijskwaliteit. Zo kunnen instellingen voor onderwijsbeoordeling en accreditatie deze ontwerpkeuzes gebruiken als criteria voor het beoordelen van onderwijsprogramma's en -instellingen. Dit kan leiden tot meer gerichte evaluaties en accreditatieprocessen.

HOOFDSTUK

13

CONCLUSIE

13 Conclusie

In conclusie, de analyse van de ontwerpperspectieven en principes van programmatisch toetsen in deze studie heeft aangetoond dat alle vier de ontwerpperspectieven (inhoudelijk, ruimtelijk/instrumenteel, sociaal, en temporeel) worden gehanteerd binnen elk principe van programmatisch toetsen. Binnen deze ontwerpperspectieven worden verschillende ontwerpkeuzes gemaakt. Sommige van deze ontwerpkeuzes zijn gemeenschappelijk en worden door alle opleidingen gedeeld, zoals het gebruik van een ruggengraat van leeruitkomsten en het formuleren van leeruitkomsten op verschillende niveaus. Daarnaast zijn er ontwerpkeuzes waarin opleidingen van elkaar verschillen, zoals de vrijheid van studenten bij het kiezen van datapunten, de functie van medium-stakes beslissingen en het al dan niet vereisen van prestaties tijdens high-stakes beslissingen. De diversiteit aan ontwerpkeuzes resulteerde in 11 verschillende ontwerpkeuzes die opleidingen maken waarmee curricula worden ingericht volgens de principes van programmatisch toetsen. Deze diversiteit onderstreept het belang van het flexibel aanpassen van programmatisch toetsen aan de specifieke context en doelstellingen van een opleiding. Al met al biedt deze studie inzicht in de verschillende manieren waarop programmatisch toetsen kan worden vormgegeven en benadrukt het de complexiteit en diversiteit van ontwerpkeuzes binnen dit kader. Dit inzicht kan waardevol zijn voor opleidingen die programmatisch toetsen willen implementeren of verbeteren, en kan dienen als basis voor verder onderzoek en discussie over de effectiviteit en impact van verschillende ontwerpkeuzes binnen programmatisch toetsen.

Referenties

- Agricola, B. T., van der Schaaf, M. F., Prins, F. J., & van Tartwijk, J. (2019). Shifting patterns in co-regulation, feedback perception, and motivation during research supervision meetings. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-22. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1640283>
- Baartman, L., Berends, J., & Boere, N. (2022). *Leernetwerk programmatisch toetsen: portret opleiding ICT, Hogeschool van Amsterdam 2021*. Landelijk leernetwerk programmatisch toetsen. https://lerenvoetsen.nl/portret_hva-ict_onderlegger/
- Baartman, L., Schilt-Mol van, T., & van der Vleuten, C. (2020). *Programmatisch toetsen: Voorbeelden en ervaringen uit de praktijk* (1st ed.). Boom Uitgevers.
- Biamond, I., & Baartman, L. (2021). Backward design bij programmatisch toetsen. *Examens*, (2), 40-47.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7-74. [//doi.org/10.1080/0969595980050102](https://doi.org/10.1080/0969595980050102)
- Boeije, H. (2010). *Analysis in Qualitative Research*. Sage Publications.
- Boere, N., De Vos, M., Nauta, B., Van Schilt-Mol, T., & Baartman, L. (2023). *Leernetwerk programmatisch toetsen: portret opleiding Oefentherapie Hogeschool Windesheim 2021*. Landelijk leernetwerk programmatisch toetsen. https://lerenvoetsen.nl/portret_Windesheim_Oefentherapie_onderlegger/
- Boere, N., De Vos, M., Revet, J., Van Heerebeek, M., Van Schilt-Mol, T., & Baartman, L. (2022). *Leernetwerk programmatisch toetsen: portret opleiding pedagogiek Hogeschool Inholland 2021*. Landelijk leernetwerk programmatisch toetsen. https://lerenvoetsen.nl/portret_Inhollandpedagogiek_onderlegger/
- Boere, N., De Vos, M., Spieringh, B., Baartman, L., & Van Schilt-Mol, T. (2023). *Leernetwerk programmatisch toetsen: portret opleiding communicatie Fontys Hogeschool 2022*. Landelijk leernetwerk programmatisch toetsen. https://lerenvoetsen.nl/portret_hu_communicatie_onderlegger/
- Boere, N., Jakobs, L., De Vos, M., Van Schilt-Mol, T., & Baartman, L. (2022). *Leernetwerk programmatisch toetsen: portret Master Ontwerpen van Eigentijds Leren Hogeschool Arnhem en Nijmegen*. Landelijk leernetwerk programmatisch toetsen. https://lerenvoetsen.nl/portret_hanmovel_onderlegger/
- Boere, N., Kenter, B., De Vos, M., Baartman, B., & Den Tuinder, E. (2022). *Leernetwerk programmatisch toetsen: portret Marnix Academie (Pabo Utrecht) 2022: Het inzetten van programmatisch toetsen voor het opleiden van zelfregulerende onderwijsprofessionals*. Landelijk leernetwerk programmatisch toetsen. https://lerenvoetsen.nl/portret_Marnix-academie_onderlegger/
- Boere, N., Megga Bernhardt, M., Weel, A., De Vos, M., Tuinder, E., & Baartman, L. (2023). *Leernetwerk programmatisch toetsen: portret Algemene Lichamelijke Opvoeding en Sportkunde van Hogeschool Arnhem en Nijmegen 2022*. Landelijk leernetwerk programmatisch toetsen. https://lerenvoetsen.nl/portret_HAN_Sportkunde_ALO_onderlegger/
- Bok, H. G., Teunissen, P. W., Favier, R. P., Rietbroek, N. J., Theyse, L. F., Brommer, H., Haarhuis, J. C., van Beukelen, P., van der Vleuten, C., & Jaarsma, D. A. (2013). Programmatic assessment of competency-based workplace learning: when theory meets practice. *BMC Medical Education*, 13(1), 1-9.
- Bouw, E., Zitter, I., & De Bruijn, E. (2021). Designable elements of integrative learning environments at the boundary of school and work: a multiple case study. *Learning Environments Research*, 24(3), 487-517.
- Brooks, J., McCluskey, S., Turley, E., & King, N. (2015). The utility of template analysis in qualitative psychology research. *Qualitative Research in Psychology*, 12(2), 202-222.
- De Vos, M., Boere, N., Bohnen, N., Van Schilt-Mol, T., & Baartman, L. (2023). *Leernetwerk programmatisch toetsen: portret opleiding toegepaste biologie hogeschool HAS Green Academy 2021*. Landelijk leernetwerk programmatisch toetsen. https://lerenvoetsen.nl/portret_has_toegepaste-biologie_onderlegger/

- De Vos, M., Boere, N., De Boer, M., Van Schilt-Mol, T., & Baartman, L. (2022). *Leernetwerk programmatisch toetsen: portret opleiding Food Systems Innovation Aeres Hogeschool 2021 Ontwikkelingsgericht opleiden voor een vakgebied dat constant in ontwikkeling is*. Landelijk leernetwerk programmatisch toetsen. https://lerenvantoetsen.nl/portret_aeres_hogeschool_onderlegger/
- De Vos, M., Boere, N., Fens, H., Van Schilt-Mol, T., & Baartman, L. (2021). *Leernetwerk programmatisch toetsen: portret opleiding communicatie Hogeschool Utrecht 2021: als opleiding ingroeien en programmatisch toetsen*. Landelijk leernetwerk programmatisch toetsen. https://lerenvantoetsen.nl/portret_HU_communicatie_onderlegger/
- De Vos, M., Boere, N., Morgan, C., Van Schilt-Mol, T., & Baartman, L. (2021). *Leernetwerk programmatisch toetsen: portret opleiding ICT Fontys Hogeschool 2021 Programmatisch toetsen in het eerste semester van de propedeuse*. Landelijk leernetwerk programmatisch toetsen. https://lerenvantoetsen.nl/portret_fontys-ict_onderlegger/
- De Vos, M., Boere, N., Van Bergen, A., Hendriks, J., Van Schilt-Mol, T., & Baartman, L. (2023). *Leernetwerk programmatisch toetsen: portret opleiding Educatief Professional Beroepsonderwijs (AD), Hogeschool van Amsterdam: Programmatisch toetsen met veel flexibiliteit*. Landelijk leernetwerk programmatisch toetsen. <https://lerenvantoetsen.nl/hogeschool-van-amsterdam-educatief-professional-beroepsonderwijs-ad-programmatisch-toetsen-met-veel-flexibiliteit-2022/>
- De Vos, M., Boere, N., Weerlink, D., Van Schilt-Mol, T., & Baartman, L. (2022). *Leernetwerk programmatisch toetsen: portret Fontys Paramedische Hogeschool 2021: Een omvangrijk ontwerp en implementatieproces*. Landelijk leernetwerk programmatisch toetsen. https://lerenvantoetsen.nl/portret_fontys-paramedisch_onderlegger/
- Den Tuinder, E., de Kwant, E., Boere, N., & Van Schilt-Mol, T. (2022). *Leernetwerk programmatisch toetsen: portret Minor Leefstijl Coaching Hogeschool Utrecht*. Landelijk leernetwerk programmatisch toetsen. https://lerenvantoetsen.nl/portret_HU-minor-leefstijlcoaching_onderlegger/
- Den Tuinder, E., Jacobs, A., De Vos, M., & Van Schilt-Mol, T. (2023). *Leernetwerk programmatisch toetsen: portret opleiding Business Innovation, Avans Hogeschool 2022*. Landelijk leernetwerk programmatisch toetsen. https://lerenvantoetsen.nl/portret_avans_business-innovation_onderlegger/
- Den Tuinder, E., Kersbergen, R., Bloemen, S., De Vos, M., & Van Schilt-Mol, T. (2023). *Leernetwerk programmatisch toetsen: portret opleiding Mondzorgkunde Hogeschool Arnhem en Nijmegen 2022*. Landelijk leernetwerk programmatisch toetsen. https://lerenvantoetsen.nl/portret_han_mondzorgkunde_onderlegger/
- Den Tuinder, E., Kuijpers, B., Lips, K., De Vos, M., & Van Schilt-Mol, T. (2022). *Leernetwerk Programmatisch Toetsen Portret opleiding Voeding en Diëtetiek 2021, Hogeschool Arnhem en Nijmegen*. Landelijk leernetwerk programmatisch toetsen. https://lerenvantoetsen.nl/portret_hanvoeding-dietetiek_onderlegger/
- Den Tuinder, E., Morren, F., De Vos, M., Van Schilt-Mol, T., & Baartman, L. (2023). *Leernetwerk programmatisch toetsen: portret opleiding Voeding & Diëtetiek Hogeschool van Amsterdam 2022*. Landelijk leernetwerk programmatisch toetsen. https://lerenvantoetsen.nl/portret_hva_voeding-dietetiek_onderlegger/
- Den Tuinder, E., Raat, N., De Vos, M., & Van Schilt-Mol, T. (2022). *Leernetwerk programmatisch toetsen: portret opleiding Bedrijfskunde, Saxion Hogeschool*. Landelijk leernetwerk programmatisch toetsen. <https://lerenvantoetsen.nl/hogeschool-saxion-opleiding-bedrijfskunde-2021-2022/>
- Goodyear, P., & Carvalho, L. (2019). The analysis of complex learning environments. *Rethinking Pedagogy for a Digital Age: Principles and Practices of Design*, 3, 49-65.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. [//doi.org/10.3102/003465430298487](https://doi.org/10.3102/003465430298487)
- Heeneman, S., de Jong, L. H., Dawson, L. J., Wilkinson, T. J., Ryan, A., Tait, G. R., Rice, N., Torre, D., Freeman, A., & van der Vleuten, C. (2021). Ottawa 2020 consensus statement for programmatic assessment–1. Agreement on the principles. *Medical Teacher*, 43(10), 1139-1148.

- Heeneman, S., Oudkerk Pool, A., Schuwirth, L. W., van der Vleuten, C., & Driessen, E. W. (2015). The impact of programmatic assessment on student learning: theory versus practice. *Medical Education*, 49(5), 487-498.
- Jessop, T., & Tomas, C. (2017). The implications of programme assessment patterns for student learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(6), 990-999.
- Lau, A. M. S. (2016). 'Formative good, summative bad?'—A review of the dichotomy in assessment literature. *Journal of further and Higher Education*, 40(4), 509-525.
- Molloy, E., Boud, D., & Henderson, M. (2020). Developing a learning-centred framework for feedback literacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(4), 527-540.
- Morse, J. M. (2010). Simultaneous and sequential qualitative mixed method designs. *Qualitative Inquiry*, 16(6), 483-491.
- Prevett, P. S., Black, L., Hernandez-Martinez, P., Pampaka, M., & Williams, J. (2021). Integrating thematic analysis with cluster analysis of unstructured interview datasets: an evaluative case study of an inquiry into values and approaches to learning mathematics. *International Journal of Research & Method in Education*, 44(3), 273-286.
- Schut, S., Maggio, L. A., Heeneman, S., van Tartwijk, J., van der Vleuten, C., & Driessen, E. (2021). Where the rubber meets the road—An integrative review of programmatic assessment in health care professions education. *Perspectives on Medical Education*, 10(1), 6-13.
- Torre, D., Rice, N. E., Ryan, A., Bok, H., Dawson, L. J., Bierer, B., Wilkinson, T. J., Tait, G. R., Laughlin, T., & Veerapen, K. (2021). Ottawa 2020 consensus statements for programmatic assessment—2. Implementation and practice. *Medical Teacher*, 43(10), 1149-1160.
- Torre, D., Schuwirth, L., & van der Vleuten, C. (2020). Theoretical considerations on programmatic assessment. *Medical Teacher*, 42(2), 213-220.
- van den Akker, J. (2004). Curriculum perspectives: An introduction. *Curriculum landscapes and trends* (pp. 1-10). Springer.
- van der Vleuten, C., Schut, S., & Heeneman, S. (2018). Programmatisch toetsen als motor voor professioneel leren in het hoger onderwijs. In D. Sluijsmans, & M. Segers (Eds.), *Toetsrevolutie. Naar een feedbackcultuur in het hoger onderwijs* (pp. 124-136). Phronese.
- van der Vleuten, C., Schuwirth, L., Driessen, E. W., Dijkstra, J., Tigelaar, D., Baartman, L., & Van Tartwijk, J. (2012). A model for programmatic assessment fit for purpose. *Medical Teacher*, 34(3), 205-214.
- van Schilt-Mol, T., & Baartman, L. (2022). *Website Leernetwerk Programmatisch Toetsen*. Leren van toetsen. Retrieved Feb, 7, 2022, from <https://lerenvantoetsen.nl/programmatisch-toetsen/#community>
- van Schilt-Mol, T., Baartman, L. & Raat-da Rocha Nordine, N. (2021). *Onderwijskundig ontwerpen van programmatisch toetsen*. Presentatie week van de toetsbekwaamheid . <https://toetsbekwaamheid.nl/wp-content/uploads/2021/12/Presentatie-Programmatisch-toetsen-Buitenkring-leernetwerk-Tamara.pdf>
- William, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3-14.

Bijlage Interview leidraad

De interviewleidraad is gericht op het uitlokken van de overwegingen voor en ervaringen met ontwerpkeuzes die de opleiding heeft gemaakt in verschillende fases van het ontwerp. Dit is gedaan aan de hand van het ADDIE model.

Analyse Aanleiding en 'probleem' analyse, waarom PT	Overwegingen die ten grondslag liggen aan het ontwerp zoals dat in de praktijkpublicatie programmatisch toetsen is geschetst
Design Ontwerpkeuzes	Welke ontwerpkeuzes worden ontworpen zoals weergegeven in praktijkpublicatie
Development Gerealiseerd ontwerp	Zoals weergegeven in praktijkpublicatie
Implementation Uitgevoerd ontwerp	Ervaringen met de implementatie van het ontwerp gericht op specifieke ontwerpkeuzes
Evaluation Evaluatie van ontwerp	Eventueel overwegingen herontwerp

INLEIDING

- Elk thema eerst resumé van wat we uit de praktijkpublicatie al weten met gelegenheid om aan te vullen of te verbeteren (D&D)
- We willen komen tot afwegingen waarop keuzes gebaseerd zijn (A)
- Daarna vragen we naar ervaringen met het ontwerp en eventuele evaluatie (I&E)

STRUCTUUR BEVRAGING PER TOPIC

D&D: Uit het de praktijkpublicatie blijkt dat jullie [ontwerpkeuze X] (wel/niet) hebben gemaakt.

A: Welke overwegingen hebben jullie gehad om [deze ontwerpkeuze] te maken? [Waarom hebben jullie [deze ontwerpkeuze] (wel/niet) gemaakt?]

I: Welke ervaringen hebben jullie met deze ontwerpkeuze?

Waaruit blijkt de ervaring met deze ontwerpkeuze?

Wie hebben deze ervaring gehad?

E: Hoe is deze ontwerpkeuze geëvalueerd?

Hoe kijken jullie terug op deze gemaakte keuze?

Eventueel als de opleiding al in deze fase is gekomen:

A: En heeft dit geleid tot overwegingen om deze ontwerpkeuze te herontwerpen?

Welke overwegingen zijn dat?

Welke veranderingen zijn er doorgevoerd?

INTERVIEW TOPICS

De interviewtopics zijn gebaseerd op de gecodeerde praktijkpublicaties van opleidingen

Datapunten en eigenaarschap

1. Keuzevrijheid: Inlevermomenten feedback
2. Keuzevrijheid: Vrije datapunten
3. Keuzevrijheid: Feedback perspectieven
4. Self-assessment

Datapunten

5. Kennistoetsen
6. Feedbackformulieren

Hier moet de ruggengraat aan bod komen – geeft richting aan ontwerp van feedbackformulieren bij datapunten, gaat over hoe datapunten aan ruggengraat gekoppeld zijn. Kan ook gaan over systeem --> mogelijk hier ook uitvragen hoe systeem is ingericht om te koppelen aan ruggengraat + aggregatie.

Medium-stakes beslissing

7. Medium-stakes

Hoe ziet de medium-stakes beslissing eruit? Wat doen jullie? Wat zijn jullie overwegingen bij het maken van deze keuzes? Wat gaf de doorslag voor deze keuze?

Focuspunten: rol van coach/begeleider, frequentie, instrumenten, datapunt, richting HS

High-stakes beslissing

8. Holistisch beoordelen
9. Rol van CGI/presentatie
10. Rol van coach
11. Frequentie HS