

Duurzame verankering toetsbekwaamheid en Protocol Afstuderen

Project: Je Ogen Uitkijken

Projectdoel 3: Duurzame verankering en bekendheid toetsbekwaamheid en Protocol Afstuderen

Datum: 20 september 2022

Auteurs:

Drs. Kyle van den Langenberg, HAN University of Applied Sciences, Nijmegen

Drs. Jeroen van der Linden, HAN University of Applied Sciences, Nijmegen

Drs. Kitty Meijer, Hogeschool Utrecht

Het project Je Ogen Uitkijken is uitgevoerd in opdracht van de Vereniging Hogescholen en het ministerie van OCW



Je ogen uitkijken

Colofon

Projectteam Je Ogen Uitkijken

- Tamara van Schilt-Mol (Hogeschool van Arnhem en Nijmegen; penvoeder, projectleider, eindverantwoordelijk projectlijn bke/ske)
- Liesbeth Baartman (Hogeschool Utrecht; projectleider, eindverantwoordelijk projectlijn Protocol Afstuderen)
- Kitty Meijer (Hogeschool Utrecht)
- Jeroen van der Linden (Hogeschool van Arnhem en Nijmegen)
- Lisette Munneke (Hogeschool Utrecht)
- Marjoleine Dobbelaer (Hogeschool van Arnhem en Nijmegen)
- Bas Agricola (Hogeschool Utrecht)
- Linda Jakobs (Hogeschool van Arnhem en Nijmegen)
- Kyle van den Langenberg (Hogeschool van Arnhem en Nijmegen)

Kerngroep Je Ogen Uitkijken

- Eric Tigchelaar (Hogeschool van Amsterdam)
- Dedmer Swart (NHL Stenden)
- Martijn Leenknecht (HZ University of Applied Sciences)
- Kees Schimmel (Christelijke Hogeschool Ede)
- Brenda Aalders (Hanzehogeschool Groningen)
- Maaïke Cox (Aeres Hogeschool)
- Irene Biemond (Hogeschool Windesheim)
- Martje Köhlen (Hogeschool Rotterdam)
- Judith Revet (Hogeschool Inholland)
- Nadya Raat (Saxion)

Stuur-/klankbordgroep

- Paul Rullmann
- Dominique Sluijsmans
- Roeland Smits

Samenvatting

De ontwikkeling van Toetsbekwaamheid van hogeschoolmedewerkers staat al langere tijd op de agenda. Docentprofessionalisering op het gebied van toetsing is één van de successen binnen het hoger beroepsonderwijs. Verschillende ontwikkelingen hebben geleid tot doorontwikkelde BKE en SKE trajecten, het Protocol Afstuderen 2.0 en het Netwerk Toetsbekwaamheid. Het project 'Je Ogen Uitkijken' onderzoekt hoe de gegenereerde aandacht voor toetsbekwaamheid duurzaam verankerd kan worden binnen de hogescholen. Het project omvat negen doelen, waarvan het derde doel zich richt op het ondersteunen door middel van vertaling en gebruik van handvatten (tools) om toetsbekwaamheid te bevorderen. Negen hogescholen zijn met een eigen toetsvraagstuk aan de slag gegaan waarbij het proces van het gebruik van de tools en de uitkomsten gemonitord werd door middel van het observeren van bijeenkomsten, een logboek en interviews met betrokkenen. Deze kwalitatieve gegevens zijn door middel van een thematische analyse onderzocht met behulp van Atlas-Ti. Uitkomsten zijn middels een membercheck gevalideerd. De uitkomsten laten zien dat de gestructureerde professionele dialoog, tijdens het werken aan toetsvraagstukken in de praktijk, gevoed door experts in netwerken, binnen deze casussen de beste manier blijkt om aan duurzame toetsbekwaamheid te werken. Dit sluit aan bij recente literatuur om toetsbekwaamheid op te vatten vanuit een sociocultureel perspectief. Verder onderzoek kan inzicht geven of deze ontwikkelingen ook echt leiden tot duurzame toetsbekwaamheid.

Inhoudsopgave

1	Inleiding	5
2	Methode en analyse	7
2.1	Methode	7
2.2	Analyse	10
3	Resultaten.....	11
3.1	Thema 1: Identificatie van de vraagstukken	11
3.2	Thema 2: Betrokkenen en samenwerking in het traject	13
3.3	Thema 3: Voorbeelden van tools en interventies.....	16
3.4	Thema 4: Randvoorwaarden voor succes	21
3.5	Thema 5: Verankering binnen de eigen hogeschool.....	26
4	Discussie en conclusie	32
5	Literatuur	35

1 Inleiding

Toetsbekwaamheid van hogeschoolmedewerkers staat al lang op de landelijke agenda van het hoger onderwijs. In 2012 stelde de “Commissie Externe Validering Examenkwaliteit Hoger Beroepsonderwijs” in hun rapport ‘Vreemde Ogen Dwingen’ (HBO-raad, 2012) dat versterking van toetsbekwaamheid noodzakelijk was. Sindsdien is er veel gebeurd: het advies uit 2012 heeft in eerste instantie onder meer geleid tot de invoering en werking van de basis (BKE)- en seniorkwalificatie (SKE) examinering (Expertgroep, 2013; Sluijsmans et al., 2017) en de ontwikkeling van het Protocol Afstuderen (Andriessen et al., 2014). Daarna zijn zowel het Protocol Afstuderen (Andriessen et al., 2017) en de leeruitkomsten BKE/SKE (Van Schilt-Mol, Meijer, et al., 2020) doorontwikkeld en is het landelijke netwerk Toetsbekwaamheid opgericht. In 2017 werd in het rapport ‘Zienderogen vooruit’ (Rullmann, 2017) gesteld dat docentprofessionalisering op het gebied van toetsing één van de grootste successen is van de implementatie van ‘Vreemde Ogen Dwingen’, mede dankzij de wijze waarop hogescholen gezamenlijk ervaringen hebben gedeeld en kennis hebben ontwikkeld ten aanzien van BKE- en SKE-professionaliseringstrajecten.

In het project ‘Je Ogen Uitkijken’ staat de vraag centraal hoe de door ‘Vreemde Ogen Dwingen’ gegenereerde aandacht voor toetsbekwaamheid duurzaam verankerd kan worden binnen de hogescholen. Wat is de visie van de hogeschool op toetsbekwaam zijn en toetsbekwaam blijven? Hoe vertaalt zich dat naar beleid en professionalisering? Hoe worden nieuwe vraagstukken rondom toetsing en toetsbekwaamheid opgepakt? En hoe kan aandacht voor voortdurende toetsbekwaamheid structureel verankerd worden in de professionele kwaliteitscultuur van hogescholen?

Het doel van het project is dat hogescholen sector breed (1) leren van opgedane ervaringen, (2) leren van elkaar in een netwerk, (3) eigen onderbouwde keuzes maken met betrekking tot gewenste veranderingen (bijvoorbeeld op basis van hogeschool specifieke contexten en ervaringen bij andere hogescholen) en (4) dit vastleggen in

hun beleid. Er zijn 9 subdoelen opgesteld om aan het projectdoel te werken en elk subdoel heeft een eigen werkwijze. Die werkwijze houdt in dat door hogescholen actief met praktijkvraagstukken gewerkt wordt en dat onderzoekers deze processen volgen en onderzoeken hoe en wat werkt. Bovenstaande heeft geleid tot de volgende doelstellingen:

Tabel 1: doelstellingen en projectlijnen "Je Ogen Uitkijken"

Projectlijnen		
Op maat toepassen	Lerend netwerken	
	BKE/SKE	Protocol Afstuderen
1. Er is inzicht in de wijze waarop (het realiseren van) voortdurende toetsbekwaamheid (BKE/SKE/protocol) binnen de hogeschool duurzaam verankerd kan worden.	4. Er is inzicht in wat voortdurende toetsbekwaamheid behelst en wat de visie van de hogescholen is op duurzame toetsbekwaamheid.	5. Er is inzicht in de bekendheid met en de toepassing van Protocol Afstuderen binnen de hogescholen.
2. Relevante actoren zijn bekend met het Protocol Afstuderen en de uitgangspunten voor voortdurende toetsbekwaamheid, de praktische handvatten en tools zijn beschikbaar, vindbaar en deelbaar.	6. Er zijn herijkte leeruitkomsten BKE/SKE die door hogescholen gebruikt kunnen worden om invulling te geven aan context-specifieke professionaliserings- en certificeringstrajecten.	7. Er zijn voorbeelden en handvatten waarmee hogescholen het Protocol Afstuderen kunnen vertalen naar hun eigen context en visie.
3. Hogescholen zijn ondersteund en geprofessionaliseerd in het vertalen van de ontwikkelde handvatten en tools naar eigen visie en specifieke context van de eigen hogeschool en in het toepassen hiervan. Hogescholen zijn in staat om vraagstukken	8. Er is inzicht in de gepercipieerde effecten van het project Je Ogen Uitkijken op het duurzaam verankeren en realiseren van voortdurende toetsbekwaamheid (BKE/SKE én toepassing Protocol Afstuderen).	

rondom toetsing binnen de eigen school te identificeren en te leren van praktijkervaringen binnen de eigen hogeschool en daarbuiten, daarin eigen onderbouwde keuzes te maken, dit vast te leggen in beleid en het veranderproces in goede banen te leiden.	
9. Er is helderheid bij opleidingen, NVAO en visitatiepanels over de relatie tussen het protocol enerzijds en toetsbekwaamheid anderzijds en de accreditatie-eisen.	

Doel 3 richt zich op het ondersteunen door middel van vertaling en gebruik van handvatten (tools) om toetsbekwaamheid te bevorderen. Dit rapport bevat de resultaten van het deelonderzoek naar doel 3. Binnen projectdoel 3 worden drie subdoelen onderscheiden:

- (1) Het identificeren van belangrijke vraagstukken rondom toetsbekwaamheid in de eigen hogeschool en het leren van praktijkervaringen binnen/buiten de hogeschool
- (2) Het vertalen en zelf toepassen van de ontwikkelde tools/handvatten uit JOU in de eigen context van hogeschool/opleiding
- (3) Het maken van onderbouwde keuzes over hoe de aandacht voor toetsbekwaamheid te verankeren in de hogeschool

2 Methode en analyse

2.1 Methode

Doel 3 wordt geëvalueerd door de ervaringen die hogescholen opgedaan hebben op te halen. Tijdens de looptijd van het project zijn de betrokken hogescholen zelf aan de slag gegaan met de tussentijdse opbrengsten van het project; de ontwikkelde tools. Voor de evaluatie van doel 3 hebben we ervoor gekozen om vanuit een praktijkvraagstuk bij de hogescholen van de kerngroepleden, in kaart te brengen hoe

de tools werden ingezet om diverse praktijkvragen te beantwoorden. Daarmee werd door de betrokkenen gewerkt aan hun toetsbekwaamheid. Daarbij ging het zowel om de implementatie van BKE/SKE en Protocol Afstuderen in het beleid als om de organisatie van professionaliseringsactiviteiten. De evaluatie van doel 3 vond plaats in het derde loopjaar van het project. Een praktijkvraagstuk van een hogeschool zullen we aanduiden als casus.

Tools werden in het netwerk en met hogescholen gedeeld en besproken en zijn beschikbaar gesteld op de website toetsbekwaamheid.nl. Kerngroepleden werden gevraagd naar een casus binnen hun hogeschool, bijvoorbeeld binnen een opleiding, een instituut of hogeschool, waarbij wij het proces van het gebruik van de tools en de uitkomsten konden monitoren middels bijeenkomsten, interviews en via een logboek wat door de kerngroepleden bijgehouden werd. De bijeenkomsten werden vanwege de coronamaatregelen in die tijd enkel online gehouden. Invulling van de casussen was zeer divers; van het ontwikkelen van een (nieuwe) kijkwijzer, tot het experimenteren met intervisiegroepen met coaches.

Tijdens en na de uitvoering van de casus legden de betrokken leden van de kerngroep opbrengsten vast in een logboek (o.a. op basis van observaties, en gesprekken). Doel hiervan was enerzijds om een beeld te schetsen van de ontwikkeling van toetsbekwaamheid van de betrokkenen, anderzijds om succes- en belemmerende factoren en de opbrengsten in kaart te brengen. Gestreefd werd naar het volgen van 11 casussen, waarbij aan elke casus één van de 11 kerngroepleden werd gekoppeld. Uiteindelijk zijn logboeken van negen casussen opgeleverd.

Tabel 2: Overzicht casus per hogeschool

Hogeschool	Indeling	Casus
1 HAN University of Applied Sciences	Grote hogeschool	Ontwikkelen van een praktische werkwijze om meer samenhang aan te brengen in het toetsprogramma
2 Hogeschool Utrecht	Grote hogeschool	Rol van de SKE-ers binnen de HU in het verankeren van de toetsbekwaamheid van de docenten
3 Hogeschool Rotterdam	Grote hogeschool	Ontwerpen van de afstudeeropdracht voor het beoordelen van AD trajecten
4 HZ University of Applied Sciences	Middelgrote Hogeschool	Een check op het beoordelingsmodel afstuderen met daarin o.a. afstemmen van beelden, aan de slag met het protocol afstuderen en ruimte voor professionaliseren
5 Saxion	Middelgrote hogeschool	De plek van “holistisch beoordelen” in de professionaliseringstrajecten
6 Hanze Hogeschool Groningen	Grote hogeschool	Intervisiesessies met coaches binnen de opleiding Creative Media and Game Technologies om ze voor te bereiden op het werken met HILL
7 Hogeschool Inholland	Middelgrote hogeschool	Evalueren van het experimentele netwerk ‘anders kijken naar toetsing’ voor het vergroten van toetsbekwaamheid
8 Aeres Hogeschool Almere/Dronten	Middelgrote Hogeschool	Ontwerpen van een holistisch beoordelingsmodel voor afstudeerwerkstukken

9 Christelijke Hogeschool Ede	Middelgrote hogeschool	Herziening van de kijkwijzer eindniveau op basis van het protocol afstuderen voor examencommissies. In deze herziening is ook de vraag actueel in hoeverre de examencommissie ook betrokken is/moet zijn bij de borging van de formatieve toetsing.
-------------------------------	------------------------	---

2.2 Analyse

Op de negen logboeken is een kwalitatieve thematische analyse uitgevoerd (Braun & Clarke, 2006; Creswell, 2014; King, 2004). Voor de analyse van de logboeken is gebruik gemaakt van het programma ATLAS.ti (*ATLAS.ti Web*, 2023). Binnen dit programma zijn de logboeken, waarin onder meer gespreksverslagen tijdens de uitvoering van de casussen zijn opgenomen, op meerdere niveaus geanalyseerd. De informatie uit de logboeken is gecodeerd onder een aantal vooraf vastgestelde thema's:

1. Identificatie van de vraagstukken
2. Betrokkenen en samenwerking in het traject
3. Voorbeelden van tools en interventies
4. Randvoorwaarden voor succes
5. Verankering binnen de eigen hogeschool

De resultaten uit de thematische analyse zijn waar nodig geduid en aangevuld met de data uit de aanvullende gesprekken met de betrokken kerngroepleden en met de betrokken professionals vanuit de hogeschool. Na voltooiing van de analysefase zijn de belangrijkste bevindingen kernachtig opgesomd en voorgelegd aan leden van de kerngroep, die ook betrokken waren bij de casussen, om te verifiëren of de gevonden resultaten en bevindingen vanuit de context van de eigen hogeschool werden herkend.

3 Resultaten

Op de achterliggende vraag achter doel 3, of hogescholen aan de slag kunnen met praktijkvragen en daarbij kunnen werken aan hun toetsbekwaamheid, is het korte antwoord: ja. Onze bevindingen laten zien hoe er binnen de hogescholen vraagstukken geïdentificeerd worden, welke personen betrokken zijn bij die vraagstukken, welke tools er worden ingezet, wat belangrijke randfactoren voor succes zijn geweest en hoe de professionals het geleerde hebben verankerd in de eigen hogeschool.

3.1 Thema 1: Identificatie van de vraagstukken

Thema 1 maakt duidelijk dat er drie verschillende onderwerpen spelen bij het identificeren van vraagstukken in de hogeschool: bewustwording van het belang van toetsing in het curriculum, dat BKE en SKE soms niet toereikend zijn voor toetsbekwaamheid bij complexe vraagstukken en de vorm, plaats en functie van toetsing in het curriculum.

Deelnemers aan de casussen geven aan dat zij zich bewuster zijn geworden van het belang van toetsing in het onderwijscurriculum en dat zij zich in grotere mate zijn gaan bezighouden met het nadenken over hoe ze de toetsing als geheel kunnen verbeteren. Het gaat dan voornamelijk om het vergroten van de toetsbekwaamheid van docenten enerzijds en het nadenken over nieuwe alternatieve vormen van toetsing anderzijds. Op veel hogescholen een zoektocht naar uniformiteit gaande waarin men streeft naar uniformiteit rondom de manier van toetsen, het aantal toetsingsmomenten, gebruik van beoordelingsformulieren etc. tussen de verschillende opleidingen.

De huidige BKE- en SKE-trajecten worden bij een aantal casussen ervaren als onvoldoende basis voor docenten. De huidige trajecten resulteren niet in de gewenste mate van toetsbekwaamheid van de gecertificeerde docenten voor de toetsingsvraagstukken die hen worden voorgelegd. Binnen veel hogescholen zijn ontwikkelingen gaande die een beroep doen op voortdurende toetsbekwaamheid en

een toenemende mate van toetsbekwaamheid van docenten door complexe vraagstukken. Doordat opleidingen innoveren, ook op het gebied van toetsing, voelen docenten zich op dit gebied ook niet altijd meer even bekwaam, ook na afronding van een BKE of een SKE-traject. De BKE en SKE-trajecten sluiten niet altijd aan bij het geïnnoveerde onderwijs van de opleidingen. Echter, de vraag is of het reëel is om te verwachten dat BKE voldoende kan zijn voor alle mogelijke praktijkvraagstukken. Dit spreekt ook voor de huidige inzichten in duurzame toetsbekwaamheid. Soms is meer nodig, zeker waar formatief en summatief meer door elkaar heen lopen en waar onderwijs en toetsing elkaar treffen: bijvoorbeeld bij programmatisch toetsen, HILL en andere nieuwe concepten met betrekking tot toetsing. “Oud” gedrag blijft vaak hangen en verandering kost moeite. Een ‘korte BKE-cursus’ is dus ook lang niet altijd voldoende. Toetsbekwaamheid is iets wat onderhouden dient te worden. Dit kan op verschillende manieren tot uitvoer komen. Er kan worden gedacht aan professionaliseringstrajecten of activiteiten vanuit het netwerk zoals deelname aan de informatie ‘Weken van Toetsbekwaamheid’. Veel trajecten zijn in de loop doorontwikkeld van relatief klassieke cursussen naar meer integrale trainingen en maatwerktrajecten om de BKE te behalen, maar ook om te kunnen blijven werken aan toetsbekwaamheid. De huidige manier van certificeren wordt tot slot soms als ingewikkeld en complex ervaren, met uitstel en soms zelfs afstel tot gevolg.

Naast de toetsbekwaamheid van docenten is ook de vorm en plaats van de toetsing in het curriculum een belangrijk vraagstuk voor de opleidingen. Zo zijn opleidingen vaak op zoek naar een goede balans tussen vaste opdrachten en beoordelingsmomenten enerzijds en een meer open en holistische manier van beoordelen anderzijds om op deze manier beter te kunnen aansluiten bij de complexe beroepspraktijk. Docenten zijn doorgaans toch op zoek naar handvatten en houvast op het gebied van beoordeling, zeker wanneer het onderwijs zelf wordt geïnnoveerd. Men wil in veel gevallen een uiteindelijke conclusie bij de beoordeling kunnen trekken, of dit nu gaat om een toets of een product in een andere vorm. Sommige opleidingen binnen hogescholen willen

echter graag ruimte maken voor andere meer holistische vormen van onderwijs, waar een andere manier van beoordelen bij past.

Ook de functie van instrumenten (als bv. een beoordelingsformulier) is niet altijd voor iedereen hetzelfde. Sommige docenten gebruiken een beoordelingsformulier bijvoorbeeld als voorschrift voor beoordeling, terwijl andere docenten het juist ook inzetten als hulpmiddel in een veel breder beoordelingsproces.

3.2 Thema 2: Betrokkenen en samenwerking in het traject

Binnen elke casus in het traject van ontwikkeling op toetsbekwaamheid zijn verschillende stakeholder betrokken die op een bepaalde manier samenwerken. Deze samenwerking blijkt niet vanzelf te gaan, maar moet gefaciliteerd worden en moet samengaan met een gezamenlijk visie. Een belangrijke rol bij deze trajecten zijn de zogenaamde sleutelfiguren. Sleutelfiguren kunnen een belangrijke rol vervullen bij het aanbrengen van expertise op de inhoud (vaak externen) en expertise op kennis van de betrokken opleiding.

3.2.1 Stakeholders

Wanneer men binnen een opleiding een nieuwe ontwikkeling (rondom toetsing) wil doorvoeren, is het belangrijk om goed na te denken over welke groepen en welke processen direct of indirect bij deze verandering betrokken zullen zijn. Voor een succesvolle implementatie is het namelijk belangrijk om deze personen en/of processen te betrekken in het veranderproces. Betrokken groepen kunnen bijvoorbeeld zijn de examencommissie, decanaten, hr- of beleidsmedewerkers of het College van Bestuur. Bij processen die betrokken kunnen worden bij verandering kan worden gedacht aan processen rondom kwaliteitszorg, maar ook voor het proces rondom visitatie. Wanneer een potentiële verandering niet goed wordt geïntroduceerd bij mogelijke betrokkenen, of wanneer niet goed wordt nagedacht over inbedding in bestaande processen, is de kans op succes dan ook kleiner.

Om de rollen en het perspectief meer helder te krijgen kan het handig zijn dat zowel het curriculumteam als de Examencommissie naar het nieuwe instrument kijken. Om helder te krijgen: waar hebben we het over en wat zijn onze (ieders) rollen? Een mogelijk neveneffect kan zijn dat het curriculumteam meer feeling kan krijgen met het protocol. (Casus 9)

3.2.2 Facilitering op samenwerken

Daarnaast moeten uitvoerders ook goed in het proces worden ondersteund. Deze ondersteuning kan zowel intern (bv. een ervaren docent of een onderwijskundige) als extern (bv. een inhoudelijk expert) zijn belegd. Voor een succesvolle structurele aanpak bij het uitvoeren van de activiteiten geven een aantal hogescholen aan dat het hebben van een facilitator (bv. een gespreksleider tijdens overleggen) een grote meerwaarde is. Door het aanstellen van een facilitator wordt er heldere regie op het traject gevoerd en wordt de lijn van de interventie bewaakt. Deze begeleiding kan er daarnaast ook voor zorgen dat de betrokkenen in de interventie zich sneller open durven te stellen dan wanneer enkel met directe collega's wordt samengewerkt. Een open laagdrempelige sfeer is sowieso essentieel voor het komen tot een succesvolle interventie. Betrokkenen moeten daarnaast ook ruimte voelen om fouten te durven maken en dingen verkeerd te mogen doen tijdens het uitvoeren van activiteiten.

Mensen durven zich kwetsbaar op te stellen waardoor ze meer kunnen uitwisselen. Dit omdat het allemaal zo laagdrempelig was. Het leren ontstaat vanuit die open sfeer om vragen te durven te stellen. Mensen durven elkaar te vinden, durven is leren. (Casus 7)

3.2.3 Werken naar een gezamenlijke visie

Naast een duidelijke structuur geven hogescholen ook een goede samenwerking in het proces van groot belang is. Het betrekken van personen met een verschillende

achtergrond in de interventie lijkt daarnaast over het algemeen tot een succesvoller proces en resultaat. Breed het gesprek op gang brengen over de visie op huidige situatie en wensen van betrokkenen is bijvoorbeeld een belangrijke voorwaarde voor de start van nieuwe ontwikkelingen/veranderingen. Ook kunnen betrokkenen vanuit hun verschillende achtergronden samen brede expertise inbrengen en samen komen tot betere interventies.

3.2.4 Sleutelfiguren

Bij aanvang van een (verander)traject kan deelname van een extern persoon (bv. een kerngroeplid of een inhoudelijk expert) eraan bijdragen dat een traject met focus en structuur wordt opgepakt. Ook kan deze persoon mogelijk helpen om definities en begrippen al voor aanvang van het traject helder te krijgen.

De eerste keer was het kerngroeplid bij het gesprek aanwezig. Omdat veel termen uit het protocol en de criteria in de checklist nog niet bekend waren is men begonnen met het bespreken en vaststellen van de betekenis van de criteria. Bijvoorbeeld de term beoordelingsmodel wordt niet gebruikt binnen de eigen hogeschool en dus moest eerst afgestemd worden wat er met deze term bedoeld werd. (Casus 4)

Ook het betrekken van een afstudeercoördinator of ervaren docent is bijvoorbeeld nuttig om het proces (in de praktijk) te kunnen overzien. Daarnaast kunnen deze mensen vanuit hun ervaring ook meedenken over bijvoorbeeld wenselijke uitkomsten van de interventie.

Collega's die al verder zijn in het vernieuwingsconcept kunnen wellicht een rol spelen in het meenemen van de andere collega's. Dit vraagt goede afstemming en samenwerking. (Casus 5)

3.2.5 Expertise

Ook de meerwaarde van het betrekken van onderwijskundigen in veranderproces wordt door meerdere hogescholen sterk gevoeld. Vaak gaat de interventie meer over het vakinhoudelijke dan over docentschap. Er is daarom soms een informatie gat en een formele positie van een onderwijskundige zou kunnen helpen dit gat te dichten. Ook wordt genoemd dat het aansluiten van decanen een waardevolle toevoeging aan het proces kan zijn vanuit hun interesse en expertise op het gebied van studievoortgang en programmatisch toetsen. Tot slot wordt contact met mensen van andere hogescholen, met name met andere lectoraten en onderzoekers, door meerdere betrokkenen als waardevol gezien.

3.3 Thema 3: Voorbeelden van tools en interventies

Tools zijn een goede manier gebleken om aan toetsbekwaamheid te werken. Het vergroot de in de basis aanwezige kennis bij medewerkers. Tools worden bijna uitsluitend (en daarnaast het meest succesvol) in groepsverband gebruikt. Werken aan toetsbekwaamheid doe je bijna nooit alleen. De professionele dialoog is een goede manier om aan toetsbekwaamheid te werken. Een gezamenlijke taal is daarbij onontbeerlijk.

3.3.1 Werken aan toetsbekwaamheid

Er is een groeiende interesse als het gaat om toetsing en de bijbehorende toetsbekwaamheid. Werken aan een praktijkvraag/probleem is een uitstekende manier om te werken aan toetsbekwaamheid omdat er een gemeenschappelijk doel is om aan samen te werken en omdat er een directe koppeling is met de praktijk waardoor opgedane kennis en vaardigheden gelijk concrete betekenis krijgen. Dat is ook nodig omdat de toetsbekwaamheid die professionals nodig hebben, afhankelijk is van de context waarin zij werken. Er wordt gezocht naar houvast; beoordelaars moeten leren vertrouwen op hun eigen expertise. Een aanleiding kan zijn dat beoordelaars zelf

inzien dat het anders moet. Dat is belangrijk omdat soms de vraag wordt gesteld hoe BKE en SKE geïmplementeerd kan worden binnen professionaliseringstrajecten. Daarbij zien we een aantal vragen terugkomen: bv holistisch beoordelen. Het als strak ervaren (regime) van BKE past daar wellicht niet het beste bij. BKE is nu vaak gericht op schriftelijke tentamens en strakke beoordelingsvormen. Het leren van het op een goede manier begeleiden van studenten is vaak geen onderdeel van dit traject, maar vaak wel nodig (bv bij langere trajecten zoals afstudeeropdrachten) naast professionalisering op inhoud. Ook moet expertise passen bij de eigenheid van de opleiding (bv een beoordelingsformulier dat past bij meerdere opleidingen). Ook zijn gebruikte termen in opleidingen en tools vaak ook nog onbekend, wat wordt bijvoorbeeld verstaan onder beroepsbekwaamheid?

3.3.2 Gestructureerde professionele dialoog

Professionaliseren doe je niet in je eentje. Uit ons onderzoek blijkt dat het belangrijkste antwoord op de vraag hoe mensen werken aan hun toetsbekwaamheid is: via de gestructureerde professionele dialoog met andere professionals. Tools, gestructureerde werkvormen, blijken een belangrijke manier om structuur te geven aan die professionele dialoog en kan dus helpend zijn in het vergroten van de toetsbekwaamheid; het is een middel om de dialoog op gang te brengen.

3.3.3 In praktijk brengen

Net zoals bij veel andere vaardigheden geldt ook bij toetsbekwaamheid dat oefening kunst baart. Natuurlijk is een bepaalde kennisbasis nodig om met elkaar het gesprek te kunnen voeren. Die kennisbasis kan en wordt vaak via de BKE-trajecten aangebracht. Echter blijkt ook vaak uit de logboeken en de gesprekken dat de BKE echt als een startkwalificatie gezien wordt en dat dit dus geen garanties geeft voor het zijn van een volwaardig professional op het gebied van toetsing. Het uiteindelijke vergroten van de toetsbekwaamheid gebeurde in de casussen tijdens het werken aan de praktijkvragen. Bij veel casussen speelt de begeleiding van deze processen een grote rol. In sommige gevallen werd die rol vervuld door een inhoudelijke expert, soms

was het een procesbegeleider en soms ook beide. De expert en begeleiders kwamen zowel van binnen als buiten de hogeschool. Zo werd bijvoorbeeld een lector betrokken op het gebied van toetsing bij het aanpassen van een beoordeling van een afstudeerwerkstuk.

Het inzetten van externen, vanuit het netwerk, geeft een grotere boost en dan wordt het ook serieuzer genomen. (Casus 1)

Docenten die ergens “goed” in zijn worden gevraagd om kennis te delen en andere docenten te helpen in ontwikkeling. (Casus 6)

3.3.4 Delen en aanpassen van tools naar de eigen context

Het onderling delen van tools, zowel binnen- als buiten de hogeschool, wordt belangrijk en nuttig gevonden. Bevindingen afkomstig vanuit het gebruik van de tool kunnen gedeeld worden en men kan gebruik maken van elkaars producten of handvatten, bijvoorbeeld ter voorbereiding op een accreditatie. De activiteiten die nu vanuit het project worden uitgevoerd, worden dus als waardevol gezien. De tussentijdse evaluatie van studenten laat het belang van goede toetsing ook zien. De verwachting van de docenten is echter dat wanneer het project stopt, dat deze activiteiten ook niet meer uitgevoerd zullen worden.

Docenten maken zich al zorgen dat de activiteiten mogelijk weg zouden vallen. Tussentijdse evaluatie met studenten draagt bij aan de urgentie. (Casus 6)

Tools kunnen ook goed onderling gedeeld worden voor algemeen gebruik omdat bekend is dat het aanpassen ervan relatief eenvoudig is. De ontwikkelde tools zijn dan ook veel benut binnen de casussen. Zo worden de tools uit het alfabet (een verzameling tools die op alfabet gesorteerd is op de website toetsbekwaamheid.nl) bij een aantal BKE-trajecten ingezet bij diverse opdrachten. Bij andere casussen werd een tool

ontworpen of aangepast voor het vraagstuk dat voorhanden lag. Dat laatste is ook een belangrijke opbrengst: het blijkt goed mogelijk te zijn bestaande tools, bijvoorbeeld een checklist voor het beoordelen van het afstuderen, aan te passen aan de eigen context en taalgebruik. Daarmee biedt het een krachtige mogelijkheid om trajecten, die als doel hebben toetsbekwaamheid te vergroten, in te richten.

3.3.5 Facilitator

De tools bieden structuur en houvast om de professionele dialoog aan te gaan. Toch zien we dat het helpend kan zijn om ook een persoon in te zetten als ‘facilitator’. Iemand die het proces kan (bij)sturen en bewaken. Dat is dan bij voorkeur wel een buitenstaander of een onafhankelijk persoon. We hebben gezien dat zowel het proces sturen als inhoudelijk betrokken zijn, en vaak ook nog een persoonlijke collegiale relatie hebben, niet helpt bij het begeleiden van het proces. Naast een facilitator en experts zien we ook dat ervaren collega’s ingezet worden om de rol van expert of facilitator in te vullen.

Het verschil tussen een ervaren en onervaren begeleider zorgde voor een reflectie op de wijze van beoordelen en hoe je dat leert.

De beginnende beoordelaar keek heel erg gedetailleerd en had daardoor ook twee keer zoveel tijd nodig. Dit roept ook de vraag op wat er nodig is om als beginnende docent te leren beoordelen en keuzes te maken. Dat kun je niet alleen.

Dialoog en ruggenspraak met een meer ervaren docent lijkt wenselijk. (Casus 3)

3.3.6 Gezamenlijke taal

Het spreken van een gezamenlijke taal is een belangrijk onderdeel van professionalisering. Het afstemmen van taal en de gebruikte termen is essentieel gebleken. Binnen het hoger onderwijs worden veel verschillende termen gebruikt.

Soms heeft dezelfde term verschillende betekenissen of uitvoeringsvormen, maar het komt ook voor dat er verschillende termen gebruikt worden voor hetzelfde.

Omdat veel termen uit het protocol en de criteria in de checklist nog niet bekend waren, is men begonnen met het bespreken en vaststellen van de betekenis van de criteria. Bijvoorbeeld de term beoordelingsmodel wordt niet gebruikt binnen de hogeschool en dus moest eerst afgestemd worden wat er met deze term bedoeld werd. (Casus 4)

Uit de BKE en SKE-trajecten blijkt echter veel basiskennis gehaald te kunnen worden. Deze trajecten voorzien daarmee niet alleen in een behoefte aan vaardigheden en kennis over bijvoorbeeld de toetscyclus, maar geeft daarnaast ook betekenis aan termen waarmee de professionele dialoog uiteindelijk gevoerd kan worden. De BKE en SKE-trajecten zijn en blijven dus een belangrijke rol spelen in de start van de toetsbekwaamheid van de deelnemers.

3.3.7 Samen

Het algemene antwoord op de vraag hoe je met tools het beste kan werken aan de toetsbekwaamheid is dan ook door dit vooral samen, via de gestructureerde dialoog en daarbij ondersteund door inhoudelijke experts en externe begeleiders te doen. Ook docenten die al een bredere ervaring in bepaalde vraagstukken hebben kunnen hierbij ingezet worden. Veel docenten zijn bijvoorbeeld in groepen betrokken bij ontwerpactiviteiten waarmee ze tegelijkertijd werken aan hun professionalisering op het gebied van toetsbekwaamheid. Sowieso zijn er signalen dat individuele professionalisering niet echt bevorderlijk is, de mooiste voorbeelden van ontwikkeling van toetsbekwaamheid zijn die waarbij mensen intensief samenwerken aan bepaalde vraagstukken. Daarbij is de wil om te ontwikkelen om open te staan voor een nog te kunnen vergroten toetsen bekwaamheid een belangrijke voorwaarde. Soms zijn activiteiten zelfs hogeschool breed en worden medewerkers die hogeschool breed

functioneren betrokken, bijvoorbeeld hr-medewerkers of onderwijskundigen. Activiteiten, en daarmee ook professionalisering, kunnen tot slot ook breder dan binnen de eigen hogeschool plaatsvinden. Verbinding blijkt dus het sleutelwoord, zowel binnen als buiten de hogeschool. Het is daarbij mooi om te zien dat hogescholen daarbij eerder collega's dan concurrenten zijn.

3.4 Thema 4: Randvoorwaarden voor succes

Elk proces kent randvoorwaarden voor succes. Dat is bij het blijvend ontwikkelen van toetsbekwaamheid niet anders. In de volgende paragraaf beschrijven we zowel succesfactoren als belemmeringen die we tegen zijn gekomen in de casussen.

3.4.1 Succesfactoren

Deelnemers aan de casussen geven aan dat er een aantal belangrijke voorwaarden zijn die nodig zijn om een succesvol traject of interventie van de grond te krijgen. Zo moet allereerst worden gezorgd dat het probleem dat speelt/de aanleiding voor de interventie helder en herkenbaar is voor de betrokkenen en moet er daarnaast bij deze groep een bepaalde bereidheid bestaan om toetsbekwaamheid verder te willen ontwikkelen. Misconcepten moeten hierbij kunnen worden benoemd en erkend om met elkaar het gesprek te kunnen aangaan. Hiervoor kan bijvoorbeeld de werkvorm 'vuile was buiten hangen' worden gebruikt.

*Verschil in beelden komen tevoorschijn, dat is soms confronterend,
maar wel een goede ontwikkeling. (Casus 5)*

De hogescholen geven aan dat zij voor het succesvol kunnen uitvoeren van interventies en veranderingen daarnaast behoefte hebben aan een heldere structuur voor het uitvoeren van de activiteiten. Een heldere tijdsplanning mag in die structuur dan ook niet worden vergeten. Wanneer een interventie is gestoeld op een duidelijk en gestructureerd plan is de kans om het MT en de studieiders mee te krijgen over het algemeen ook groter. Vervolgens is het belangrijk reële doelen te stellen en te zorgen

voor laagdrempeligheid van activiteiten. Ook moet men van elkaar zeker weten dat zowel begrippen als visie en wensen voor alle betrokkenen voldoende helder zijn.

Daarnaast lijken er binnen de Hogeschool twee culturen naast elkaar te staan die zaken verschillend beleven. (Casus 8)

Ook moet een helder en gestructureerd plan worden geschreven om op deze manier de benodigde mensen binnen de hogeschool (zoals bijvoorbeeld het MT) mee te krijgen.

We moeten scherp op papier krijgen wat we precies willen en wat daarvoor nodig is. (Casus 7)

Ten tijde van het uitvoeren van de interventie is het daarnaast belangrijk dat er tussentijds wordt geëvalueerd op de structuur en opbrengst van het traject. Dit laatste is met name van belang wanneer uitvoerders meer vrijheid en ruimte voor eigen inbreng wordt gegeven.

Ten behoeve van het eerdergenoemde spreken van dezelfde taal zijn netwerken van groot belang gebleken in de diverse casussen. Netwerken kunnen gevormd en in stand gehouden worden door regelmatige bijeenkomsten die heel divers van aard kunnen zijn. Binnen de casussen en het project zijn er verschillende langsgekomen, bijvoorbeeld het [netwerk toetsbekwaamheid](#), de bijeenkomsten van het [platform leren van toetsen](#), de jaarlijkse [toets conferentie](#) vanuit het lectoraat Eigentijds beoordelen en beslissen of bijdragen aan de donderdagmiddaglezingen bij het ECBO door het lectoraat Toetsing en Beoordeling in Beroepsonderwijs. Vanuit het netwerk toetsbekwaamheid zijn er ook een aantal afgeleiden die ook weer een eigen netwerk vormen, zoals bijvoorbeeld het kanaal over borgingsvraagstukken voor examencommissies bij innovatief onderwijs zoals programmatisch toetsen. Al die netwerken hebben niet alleen bijeenkomsten (fysiek of online), maar ook een actieve stroom met vragen (posts) waar op gereageerd wordt. We zien dat er in een relatief korte tijd een behoorlijk netwerk ontstaan is waar toetsbekwaamheid het

hoofdonderwerp is. Die netwerken houden echter niet zichzelf in stand. Deze netwerken moeten actief gemonitord en bestuurd worden. We zien dat een bepaalde kerngroep die actief bezig is met een netwerk, ondersteund door een digitale werkomgeving, een positieve invloed heeft op de kwaliteit en de instandhouding van een netwerk. Veel bijeenkomsten in netwerken vinden sowieso meestal online, via bijvoorbeeld Zoom of Teams, plaats. Het is daarom raadzaam om deze netwerken, en de bijbehorende digitale bijeenkomsten te faciliteren. Veel tijd die medewerkers erin steken is niet gealloceerd, vaak is het liefdewerk - oud papier en een persoonlijke betrokkenheid die maakt dat iemand zich bindt aan een netwerk. Er zijn echter ook voorbeelden van wat meer formele netwerken waarin mensen wel formele tijd en ruimte krijgen. Deze netwerken kunnen ook zorgen voor een continue aandacht voor een bepaald onderwerp. Bevraagden geven aan dat dit nodig is omdat de praktijk vaak bestaat uit een middagbijeenkomst voor een bepaald onderwerp, maar dat het daarna dan stil blijft. Dat is onvoldoende om echte ontwikkeling op toetsbekwaamheid van de grond te krijgen. Follow-up is nodig om blijvende aandacht voor toetsbekwaamheid te garanderen. In tabel 3 zijn alle hierboven genoemde succesfactoren nog eens kort op een rijtje gezet:

Tabel 3: Succesfactoren om een succesvol traject van de grond te krijgen

Succesfactor
Een gedeeld beeld over de vraagstelling/ probleem
Voldoende bereidheid binnen de groep
Gezamenlijke taal en opvattingen (misconcepties op tafel krijgen)
Structuur; een goede tijdsplanning en planmatige aanpak
Reële en haalbare doelen
Laagdrempelige activiteiten
Tussentijdse evaluatie en bijsturing
Ruimte voor eigen inbreng
Toegankelijkheid tools en materialen
Uitwisseling met anderen (voorbeelden, kennisdeling)
Genoeg expertise
Facilitator voor netwerk(bijeenkomsten)

3.4.2 Belemmeringen

Het werken aan toetsbekwaamheid van docenten en het verbeteren van bestaande toetsingsstructuren kan door veel verschillende factoren, zowel binnen als buiten de eigen hogeschool, worden belemmerd. Zo spreekt bijvoorbeeld niet altijd iedereen die een rol heeft binnen een beoordelingsproces altijd dezelfde taal met verschillen in begrip en/of misconcepties tot gevolg. Dit kan bijvoorbeeld leiden tot verschillend gebruik van (toets)instrumenten of verschillende interpretaties van beoordelingsmodellen of toets uitkomsten. Een belangrijke oorzaak hiervan is de grote variatie in achtergronden en kennisniveaus tussen verschillende betrokkenen in het beoordelingsproces (leraren onderling, maar bv. ook leden van de examencommissie).

Als gevolg hiervan komt het voor dat er beoordelaars worden ingezet zonder dat zij over de juiste kennis en netwerken beschikken. Vooral het gebrek aan netwerken kan ertoe leiden dat beoordelaars niet weten bij wie ze moeten aankloppen wanneer ze onzekerheid ervaren tijdens hun beoordelingsproces. Ook komt het voor dat leraren onvoldoende kennis hebben van de vernieuwde BKE of het Protocol Afstuderen. Dit kan onder andere leiden tot misconcepten over formatief handelen en de inhoud van de BKE. Als gevolg hiervan lopen activiteiten in de BKE en activiteiten vanuit professionalisering van onderwijsontwerp niet altijd in lijn met elkaar. Zo kan formatief evalueren bijvoorbeeld van belang zijn voor het ontwerpen van nieuw onderwijs, maar kan dit vervolgens niet worden gebruikt in BKE-trajecten omdat die kennis en bekwaamheid daar niet worden gevraagd of omdat het daar om andere doelen gaat.

Formatief evalueren is van belang voor het nieuwe onderwijsontwerp, maar kan niet direct gebruikt worden voor de BKE-trajecten, want daar wordt die kennis/bekwaamheid niet gevraagd, of gaat het om andere dingen/andere doelen. (Casus 5)

BKE is erg gericht op schriftelijke tentamens en strakke beoordelingsvormen. (Casus 8)

Ook moet ervoor worden gewaakt dat certificeren geen doel op zich wordt; het ontwikkelen van de eigen bekwaamheid moet altijd het hogere doel zijn (maar is dat niet altijd). Er kan dan ook niet altijd met zekerheid worden vastgesteld of na het volgen van een professionaliseringstraject de toetsbekwaamheid daadwerkelijk is toegenomen. Docenten zijn zelf ook niet altijd bewust van hun eigen ontwikkeling, soms zijn ze aan het leren zonder dat ze dit zelf doorhebben.

Daarnaast is tijd vaak een belemmerende factor wanneer het gaat over het professionaliseren van leraren op het gebied van toetsing. De druk om bijvoorbeeld trajecten/projecten af te ronden wordt vaak als hoog ervaren en komt daardoor niet

altijd overeen met (de wens voor) bredere ontwikkeling binnen teams. Op deze manier hebben zowel individuele leraren als teams niet genoeg ruimte voor langlopende trajecten en aandacht voor continue ontwikkeling. Het gevolg hiervan is dat het vaak ontbreekt aan een follow-up nadat professionaliseringstrajecten hebben plaatsgevonden.

De bijeenkomsten zijn te kort om echt deskundigheidsbevordering te weeg te brengen en dat heeft ook follow up nodig. (Casus 7)

Tot slot worden veranderingen in het beoordelingsproces soms belemmerd of bemoeilijkt omdat men zich er binnen opleidingen van bewust van is dat een verandering in het beoordelingsproces mogelijk een kettingreactie van verandering kan veroorzaken in het gehele curriculum. Een andere manier van beoordelen vraagt immers vaak ook om een andere visie op de manier van lesgeven en inrichting van de opleiding. De onzekerheid (en mogelijk ook angst) over hoe ingrijpend en tijdrovend deze aanpassingen kunnen zijn, kan ervoor zorgen dat opleidingen terughoudend zijn in het doen van aanpassingen in het beoordelingsprocessen.

Als we het beoordelingsformulier gaan aanpassen, dan gaat dat een beweging in gang zetten. Dan moet je bijvoorbeeld ook de training aanpassen. En dan wil je misschien ook weer kritisch kijken naar de visie en de manier waarop die visie nu tot uiting komt in de praktijk. (Casus 8)

3.5 Thema 5: Verankering binnen de eigen hogeschool

Uit de logboeken viel slechts beperkt informatie te destilleren die zich richtte op duurzame verankering binnen de eigen hogeschool. Het blijkt lastig om interventies en veranderingen binnen een deel van de hogeschool voor langere termijn door te trekken en te verankeren in de bestaande systemen en protocollen van de gehele hogeschool. Wel noemden de hogescholen een aantal factoren die op orde moeten zijn om een duurzame verankering mogelijk te maken, zoals het bijhouden van de bekwaamheid,

de contextafhankelijkheid, de urgentie van de vraag en het belang van netwerken. Deze factoren waren niet altijd aanwezig in de casussen. Deze factoren overlappen deels met eerdergenoemde randvoorwaarden die nodig zijn voor het succesvol implementeren van nieuwe interventies. Hierbij zijn vooral het spreken van dezelfde taal en het voelen van urgentie bij allen betrokkenen van groot belang.

3.5.1 Bijhouden van Toetsbekwaamheid

Toetsbekwaamheid is niet iets wat je enkel ontwikkelt, maar wat continue onderhouden moet worden, met name wanneer de context verandert en wanneer nieuwe vraagstukken zich aandienen. Sommige deelnemers uit de casussen geven aan zich onbekwaam te voelen. Het komt daarnaast vaak voor dat medewerkers worden ingezet als examiner zonder de juiste kennis te bezitten en zonder dat ze deelnemen in de daarvoor belangrijke netwerken, ook al wordt dat als onwenselijk gezien. Dat uit zich dan in een bepaalde angst bij die collega; je niet zeker genoeg voelen, op zoek naar houvast of een bepaalde handelingsverlegenheid. Een manier om daarin te ontwikkelen is bijvoorbeeld intervisie, maar ten opzichte van het ontwikkelen van toetsbekwaamheid ligt daar ook een valkuil: de professionele dialoog blijkt uitermate geschikt om toetsbekwaamheid te vergroten, maar intervisie kan ook gebruikt worden voor een quick fix. Mensen zijn snel geneigd oplossingsgericht te denken.

Intervisie is een snelle manier voor dagelijkse praktisch vraagstukken naar snelle oplossingen. Dan zitten ze bij elkaar.

Uitdiepen blijft dan beperkt. (Casus 6)

De huidige BKE en SKE-trajecten worden niet altijd als afdoende gezien in die zin dat ze wel een basis aanbrenge, maar niet voldoende bekwame docenten opleveren voor de vraagstukken die voorliggen. Er zijn signalen dat echt nog niet iedereen zijn BKE heeft. Veel trajecten zijn in de loop doorontwikkeld van relatief conservatieve opleidingen (Sluijsmans et al., 2018) naar meer integrale trainingen en

maatwerktrajecten om de BKE te behalen, maar ook zijn steeds meer trajecten ingericht om te kunnen blijven werken aan toetsbekwaamheid.

3.5.2 Contextafhankelijkheid

Omdat het ontwikkelen van toetsbekwaamheid voornamelijk plaatsvindt op de eigen hogeschool, is de ontwikkelde toetsbekwaamheid ook grotendeels contextafhankelijk. Indien deze bekwaamheid start met bijvoorbeeld een BKE traject op de hogeschool, dan zijn termen in dit traject afgestemd op de termen zoals die binnen deze hogeschool gebruikelijk zijn. En zelfs binnen hogescholen kunnen per afdeling of opleiding verschillende interpretaties bestaan van begrippen. Zo is er een hogeschool waarbij een opleiding voor de helft uit gepromoveerde docenten bestaat en waarbij het begrip ‘onderzoekend vermogen’ een andere lading heeft dan collega’s binnen datzelfde team met een ingenieursachtergrond. We zien daarom binnen de casussen vaak dat ‘dezelfde taal spreken’ en het ‘gelijktrekken van verschillen’ belangrijke onderdelen zijn in het duurzaam ontwikkelen van toetsbekwaamheid. Daarnaast hebben concrete termen die landelijk gebruikt worden, zoals de term ‘beoordelingsmodel’ uit het protocol afstuderen, niet altijd betekenis of dezelfde betekenis voor elke docent.

*Het lastige is dat er veel verschillende collega’s
met verschillende achtergronden en kennisniveaus
deelnemen aan de sessies. (Casus 7)*

De contextafhankelijkheid maakt het niet alleen lastig om bijvoorbeeld tools over instellingen heen uit te wisselen (zie ook bijvoorbeeld het eerder besproken belang van taal en het afstemmen van terminologie), dit maakt het soms ook lastig om ontwikkelingen binnen een opleiding op instellingniveau een plaats te geven. Toch blijkt dat in de praktijk wel degelijk mogelijk. Er zijn mooie voorbeelden waarbij bepaalde tools, ingezet bij bijvoorbeeld een examencommissie, uiteindelijk tot een proces geleid heeft waarbij ook de curriculumcommissie en het management

betrokken werd, of waarbij een tool bij een opleiding uiteindelijk geleid heeft tot een bijstelling van het instellingsbeleid.

3.5.3 Urgentie en betrokkenheid

Het is belangrijk dat de urgentie voor het ontwikkelen van toetsbekwaamheid gevoeld wordt. In de logboeken blijkt dat wanneer urgentie of betrokkenheid gevoeld wordt, dit een positief effect kan hebben op het vergoten van de toetsbekwaamheid.

Collega's zijn meegenomen in veranderingen van manier van beoordelen. Daar was de 1e stap dat collega's inzagen "wij willen niet meer op deze manier beoordelen". (Casus 5)

Die betrokkenheid kan spelen op verschillende niveaus: op individueel niveau zoals in het voorbeeld hierboven, maar ook bij verschillende afdelingen in de organisatie zoals het managementteam, de curriculumcommissie, toetscommissie of examencommissie. Zeker als het gaat om het duurzaam verankeren van veranderingen in de organisatie is van het belang dat de juiste mensen aan tafel zitten en betrokken zijn. We zien dat het redelijk vanzelfsprekend is dat mensen uit andere delen van de organisatie betrokken worden. Het is minder vanzelfsprekend dat deze betrokkenheid zich voorbij de organisatie uitstrekt.

Er is een plan om in jaar 4 van de lerarenopleiding te gaan kijken naar overstijgende leerlijnen en hier een impuls aan te geven vanuit de curriculumcommissie van de lerarenopleiding. (Casus 1)

3.5.4 Netwerken

Vraagstukken uit de praktijk blijken vaak wel een heel goed middel om te werken aan de doorontwikkeling van duurzame toetsbekwaamheid binnen het team. Binnen veel hogescholen zijn ontwikkelingen die een beroep doen op de voortdurende en toenemende toetsbekwaamheid van docenten. We zien in de casussen veel van dit soort vraagstukken en ook de coronatoestanden rondom toetsing hebben dat inzicht

gegeven. Echter, de vraag is of het reëel is om te verwachten dat een BKE voldoende kan zijn voor alle mogelijke praktijkvraagstukken. Dit spreekt ook voor de huidige inzichten in duurzame toetsbekwaamheid. Soms is meer nodig, zeker waar formatief en summatief meer door elkaar heen lopen en waar onderwijs en toetsing elkaar treffen, bijvoorbeeld bij programmatisch toetsen (Van der Vleuten et al., 2012), HILL (Dochy et al., 2015) en andere vormen van innovatief onderwijs. We zien steeds vaker dat hogescholen aanhaken bij netwerkactiviteiten binnen en buiten de hogeschool waar aan toetsbekwaamheid op verschillende onderdelen gewerkt wordt. Een concreet en mooi voorbeeld daarvan is het [netwerk toetsbekwaamheid](#) waarin collega's van hogescholen en universiteiten (en soms ook mbo's) elkaar vinden en samenwerken.

De bijeenkomst in het netwerk in het algemeen hebben meer de sfeer gecreëerd dat het samen kan, dat hogescholen niet echt concurrenten van elkaar zijn. (Casus 8)

Die netwerken zijn ook nodig, want we zien dat oud gedrag vaak blijft hangen en dat verandering moeite kost. Die moeite zie je gedaan worden in de verschillende activiteiten, zowel binnen als buiten de hogeschool en in de professionele dialoog. Het ontwikkelen van toetsbekwaamheid is een proces en dus is een BKE traject een mooie start, maar niet afdoende. Onderdelen waarbij BKE trajecten vaak tekort schieten zijn bijvoorbeeld de balans kunnen vinden tussen de gegeven kaders en een passende toetsvorm, holistisch beoordelen en het gebruikte jargon.

Hoe meer holistisch, hoe meer je docenten moet ondersteunen in het wel goed kunnen begeleiden van een student richting die criteria. Dat vraagt andere vaardigheden. (Casus 8)

Gepland staan naast de gebruikelijke evaluaties van de cursussen en activiteiten een sessie met SKE-ers met andere rollen zoals managers en kwaliteitsmedewerkers om de BKE binnen de SKE te bespreken en daar passende opdrachten voor te zoeken. (Casus 2)

Het netwerk bestaat uit een gemixt gezelschap met vertegenwoordigers uit de domeinen, in principe docenten (curriculumcommissie/examencommissie/toetscommissie) en onderwijskundig adviseurs. De kerngroep bestaat uit vertegenwoordigers uit de zes domeinen en een onderwijsadviseur die instellingsbreed werkt. (Casus 7)

Die netwerken ontstaan meestal vanuit een praktijkvraag. Achter die netwerken zit echter wel een organisatie, mensen steken tijd en moeite om bijeenkomsten voor te bereiden en te organiseren. Dat vraagt inzet en menskracht vaak aangevuld met een bepaalde digitale omgeving waarin materialen en vragen kunnen worden uitgewisseld. Vaak is het zo dat dit naast de bestaande taken van de betrokkenen uitgevoerd wordt. Het is niet vanzelfsprekend dat deze extra tijd op de jaartaak van deze medewerkers terecht komt, ondanks dat ook de hogescholen baat hebben bij deze netwerken.

4 Discussie en conclusie

Uit de casussen blijkt dat het instellingen in staat zijn om aan de slag te gaan met praktijkvraagstukken op het gebied van toetsbekwaamheid. De BKE en SKE trajecten en het protocol afstuderen bieden een goede basis om met duurzame toetsbekwaamheid aan de slag te gaan. Sinds de vorige evaluatie van de BKE trajecten in 2016 is daar niet zoveel in veranderd (Sluijsmans et al., 2017; Sluijsmans et al., 2018). Daarbij is het belangrijk om te constateren dat veruit de meeste praktijkvragen veel meer vragen van medewerkers dan dat in BKE en SKE trajecten aangeboden wordt en kan worden. Medewerkers maken daarvoor dankbaar gebruik van ervaren collega's en experts in de bestaande netwerken. Deze netwerken blijken een belangrijke rol te vervullen in het vinden van mensen met de juiste expertise en het uitwisselen van ideeën en oplossingen. Deze netwerken moeten echter wel actief onderhouden en gefaciliteerd worden. In de netwerken, maar ook binnen de instelling zelf, kunnen tools concrete handvatten bieden om met het vraagstuk, en daarmee ook met de ontwikkeling van de toetsbekwaamheid van de betrokken medewerkers, aan de slag te gaan. De gestructureerde professionele dialoog komt in de casussen het meest naar voren. Deze professionele dialoog kan worden opgevat als een proces dat interactie tot stand brengt tussen verschillende perspectieven op een bepaald thema (Palmer et al., 2007). Het doel van deze dialoog is het creëren van zinvolle, samenhangende en geïntegreerde kennis binnen de multidisciplinaire setting die het hoger onderwijs is (Petta et al., 2019). Uit de casussen blijkt dat voor deze professionele dialoog tijd en ruimte gemaakt dient te worden. Daarbij is het van belang gebleken om oog te hebben voor het begeleiden van deze dialoog, bij voorkeur door iemand die niet direct betrokken is bij het proces. De belangrijkste conclusie is dan ook:

De gestructureerde professionele dialoog, tijdens het werken aan toetsvraagstukken in de praktijk, gevoed door experts in netwerken, blijkt een goede manier om aan duurzame toetsbekwaamheid te werken.

Voor het bieden van structuur kunnen tools een handig of een essentieel hulpmiddel zijn. Veel van die tools zijn beschikbaar op de website toetsbekwaamheid.nl.

Vanzelfsprekend moeten we voorzichtig zijn om deze conclusies te generaliseren naar andere situaties en hogescholen. Er zijn 36 hogescholen in Nederland aangesloten bij de Vereniging Hogescholen die te verdelen zijn in grote, middelgrote en kleine hogescholen. Onze casussen hebben hun oorsprong in middelgrote en grote hogescholen die betrokken zijn bij het project Je Ogen Uitkijken van de Vereniging Hogescholen. Deze selecte steekproef betreft daardoor hogescholen die betrokken zijn bij bepaalde toetsontwikkelingen. De mate van betrokkenheid verschilt; binnen sommige hogescholen bestaan eigen netwerken en worden al langer activiteiten ontplooid. Andere hogescholen zijn minder actief en lijkt de betrokkenheid afhankelijk van bepaalde personen. Dat blijkt bijvoorbeeld uit het feit dat een kerngroep lid wisselde van hogeschool waarbij het kernlid betrokken bleef, maar niet de hogeschool die dit kerngroep lid representeerde.

Daarnaast is bij de betrokken instellingen slechts eenmaal een casus gevolgd en geëvalueerd. Er zijn echter meer tools in de periode van het project ontwikkeld en gebruikt. Voor een deel zijn deze ervaringen gedeeld in de gesprekken met de kerngroep leden, maar deze gegevens zijn beperkt meegenomen.

Desondanks laten de casussen zien dat het ontwikkelen van toetsbekwaamheid en dus het werken aan duurzame toetsbekwaamheid, zoals beschreven in kwaliteit 4 van de hernieuwde BKE (Meijer et al., 2020; Van Schilt-Mol, Meijer, et al., 2020), goed mogelijk is en ondersteund kan worden met tools en met de netwerken waarin gewerkt

wordt binnen de hogescholen. Dit sluit aan bij recente (internationale) literatuur om toetsbekwaamheid op te vatten vanuit een sociocultureel perspectief (Willis et al., 2013). Verder onderzoek kan inzicht geven of deze ontwikkelingen ook echt leiden tot duurzame toetsbekwaamheid. De lectoraten, vanuit de Hogescholen, kunnen praktijk gerichte inzichten leveren en dergelijk onderzoek faciliteren.

5 Literatuur

- Andriessen, D., Manders, P., Greve, D., Hermans, P., Jakobs, L., Lintelo, t. L., Neijenhuis, K., & Straetmans, G. (2014). *Beoordelen is mensenwerk*. <https://hbo-kennisbank.nl/record/oai:surfsharekit.nl:f2b49a29-7f70-4bba-8e17-8bbca490e645>
- Andriessen, D., Sluijsmans, D., Snel, M., & Jacobs, A. (2017). *Protocol Verbeteren en Verantwoorden van Afstuderen in het hbo 2.0*.
- ATLAS.ti Web. In. (2023). (Version v4.8.0-2023-01-14) ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH. <https://atlasti.com>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Creswell, J. W. (2014). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4. ed.). Pearson.
- Expertgroep, B. S. (2013). Verantwoord toetsen en beslissen in het hoger beroepsonderwijs: een voorstel voor een programma van eisen voor een basis- en seniorkwalificatie examinering (BKE/SKE). In. Den Haag: Vereniging Hogescholen.
- HBO-raad. (2012). *Vreemde ogen dwingen; Eindrapport Commissie externe validering examenkwaliteit hoger beroepsonderwijs*.
- King, N. (2004). Using templates in the thematic analysis of text. In C. Cassel & G. Symon (Eds.), *Essential guide to qualitative methods in organizational research* (pp. 256-270). Sage.
- Meijer, K., van Schilt-Mol, T., Dobbelaer, M., Baartman, L., Van der Linden, J., & Munneke, L. (2020). Voortdurende toetsbekwaamheid in het hoger beroepsonderwijs. Een eerste verkenning. *Examens*(2).
- Palmer, I., Benveniste, J., & Dunford, R. (2007). New Organizational Forms: Towards a Generative Dialogue. *Organization studies*, 28(12), 1829-1847. <https://doi.org/10.1177/0170840607079531>
- Petta, K., Smith, R., Chaseling, M., & Markopoulos, C. (2019). Generative dialogue : A concept analysis. *Management in education*, 33(2), 53-61. <https://doi.org/10.1177/0892020618780978>
- Rullmann, P. (2017). *Zienderogen vooruit. Eindrapport Commissie Evaluatie externe validering toetsing en examinering in het hbo*.
- Sluijsmans, D., Boei, F., de Beer, F., Van der Linden, J., & Meijer, K. (2017). *Het versterken van de toetsbekwaamheid in het hoger beroepsonderwijs*.

Eindrapportage van het landelijk onderzoek naar de waarde van de professionaliseringstrajecten basiskwalificatie examinering (BKE).

- Sluijsmans, D., Boei, F., de Beer, F., Van der Linden, J., & Meijer, K. (2018). Het versterken van de toetsbekwaamheid in het hoger beroepsonderwijs. In D. Sluijsmans & M. Segers (Eds.), *Toetsrevolutie. Naar een feedbackcultuur in het hoger onderwijs* (pp. 156-170). Uitgeverij Phronese.
- Van der Vleuten, C. P. M., Schuwirth, L. W. T., Driessen, E. W., Dijkstra, J., Tigelaar, D., Baartman, L. K. J., & van Tartwijk, J. (2012). A model for programmatic assessment fit for purpose. *Medical teacher*, 34(3), 205-214. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2012.652239>
- Van Schilt-Mol, T., Meijer, K., Baartman, L., Dobbelaer, M., Van der Linden, J., & Munneke, L. (2020). Assessment literacy: Qualities of the assessment-literate UAS teachers. In *Re-evaluation of the learning outcomes for the basic and senior examination qualification formulated by the BKE/SKE Expert Group (2013)*. Den Haag: The Netherlands Association of Universities of Applied Sciences.
- Van Schilt-Mol, T., Meijer, K., Baartman, L., Dobbelaer, M., Van der Linden, J., & Munneke, L. (2020). *Kwaliteiten van de toetsbekwame hbo-docent*.
- Willis, J., Adie, L., & Klenowski, V. (2013). Conceptualising teachers' assessment literacies in an era of curriculum and assessment reform. *Australian educational researcher*, 40(2), 241-256. <https://doi.org/10.1007/s13384-013-0089-9>