

Onderzoek naar *De Toetsing Getoetst*¹

Fedor de Beer
Martijn Peters
Tamara van Schilt-Mol
Dominique Sluismans
Linda Jakobs

April 2017

Samenvatting

Met De Toetsing Getoetst (Sluismans, Joosten-ten Brinke, & Van Schilt-Mol, 2015) is een methodiek ontwikkeld die opleidingen in staat stelt de regie te nemen bij het analyseren, verbeteren en borgen van toetskwaliteit. Met deze methodiek kunnen opleidingen vaststellen hoe de toetskwaliteit nu is (positiebepaling) en waar men met toetskwaliteit naar toe wil groeien (ambitiebepaling). Hiermee biedt de methodiek opleidingen houvast bij het formuleren van een eigen visie op toetskwaliteit en handvatten om zelf de processen rondom toetsing te verbeteren. In studiejaar 2015-2016 is in een aantal pilots ervaring opgedaan met de methodiek en is de bruikbaarheid, transparantie en uitvoerbaarheid ervan onderzocht. In dit artikel staat het onderzoek naar de methodiek De Toetsing Getoetst centraal.

Inleiding

De afgelopen jaren is de kwaliteit van toetsing in het hoger onderwijs aan een kritisch oog onderworpen. In 2011 rezen er naar aanleiding van een aantal incidenten rondom alternatieve afstudeertrajecten voor het eerst sterke twijfels over de kwaliteit van toetsen binnen het hoger onderwijs. Sindsdien wordt in accreditaties steeds meer nadruk gelegd op toetsing en in 2014 zijn 'toetsing' en 'gerealiseerde eindkwalificaties' als aparte onderdelen opgenomen in de accreditatiesystematiek. Hiermee staan binnen opleidingen steeds vaker vragen centraal als: wat betekent kwaliteit van toetsing, wanneer is het systeem van toetsing adequaat, hoe goed is ons systeem van toetsen, waar liggen verbeterpunten en hoe houden we eigenaarschap over ons systeem van kwaliteitszorg?

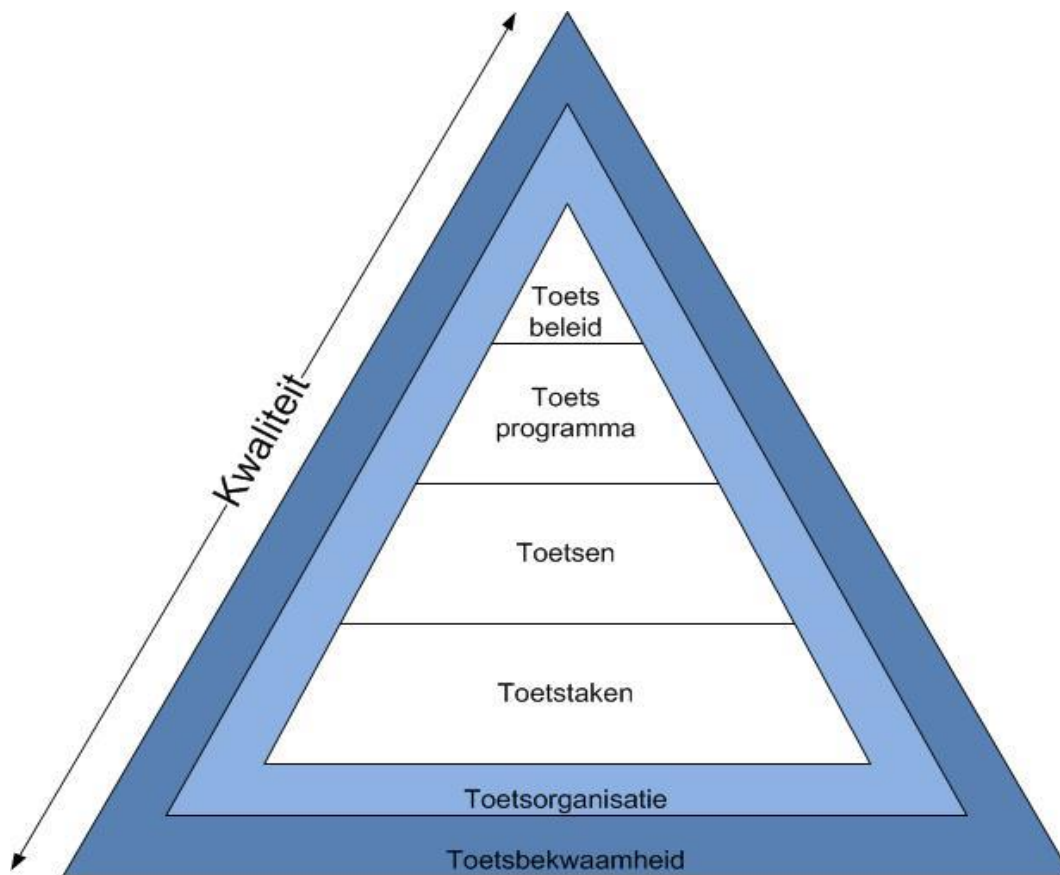
Om een antwoord te kunnen geven op deze vragen is in 2011 op de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen door het Lectoraat Toetsen en Beoordelen (voorheen het lectoraat Duurzaam Beoordelen) en de Service Unit Onderwijs & Onderzoek het initiatief genomen om een methodiek te ontwikkelen waarmee betrokkenen in het hoger onderwijs hun eigen kwaliteit van toetsing kunnen analyseren, verbeteren en borgen. De uitgangspunten achter deze methodiek zijn in 2012 gepubliceerd in *OnderwijsInnovatie* (Sluismans, Peeters, Jakobs & Weijzen, 2012).

Op basis van deze uitgangspunten is in een iteratief proces van ontwerponderzoek (Van den Akker, Gravemeijer, McKenney & Nieveen, 2006) de methodiek *De Toetsing Getoetst* ontwikkeld en in 2015 gepresenteerd in het handboek *Kwaliteit van toetsing onder de loep. Handvatten om de kwaliteit van toetsing in het hoger onderwijs te analyseren, verbeteren en borgen* (Sluismans, Joosten-ten Brinke, & van Schilt-Mol, 2015). Het eerste prototype van de methodiek is in studiejaar 2014-2015 bij negentien opleidingen uitgeprobeerd met als doel de methodiek te testen en verder te verbeteren. Met de nieuwe, aangepaste methodiek is vervolgens in het studiejaar 2015-2016 een onderzoekspilot uitgevoerd bij zeven opleidingen. Centrale vraag in dit onderzoekstraject was: leidt het gebruik van de methodiek tot een goede analyse van toetskwaliteit en helpt het opleidingen om doelen te stellen alsmede een visie rondom kwaliteit van toetsing te ontwikkelen? In dit artikel wordt op deze vraag een antwoord gegeven.

¹ In dit artikel is in aanvulling op *De touwtjes in handen: toetskwaliteit in het hbo* (Schilt-Mol, Sluismans, Peters, Beer & Jacobs, 2016) het onderliggende onderzoek beschreven.

Uitgangspunten *De Toetsing Getoetst*

Het doel van *De Toetsing Getoetst* is om opleidingen houvast te bieden in het ontwikkelen van een eigen visie op toetskwaliteit. De methodiek is nadrukkelijk een zelfevaluatie-instrument: opleidingen beoordelen zelf hun eigen kwaliteit van toetsing en formuleren op basis van deze analyse zelf verbeterpunten. Kwaliteit van toetsing is in de methodiek geoperationaliseerd aan de hand van de kwaliteitspiramide van toetsen en beoordelen (Joosten-ten Brinke, 2011; Sluijsmans, Peeters, Jakobs, & Weijzen, 2012). Hierin wordt kwaliteit van toetsing uitgewerkt in zes verschillende onderdelen: kwaliteit van toetstaken, kwaliteit van toetsen, kwaliteit van toetsprogramma's, kwaliteit van het toetsbeleid, kwaliteit van de toetsorganisatie en kwaliteit van toetsbekwaamheid (figuur 1). De piramide gaat uit van het principe dat de kwaliteit van toetsing bepaald wordt door de mate van het samenspel tussen de lagen en zo sterk is als de zwakste schakel uit de piramide. In de methodiek zijn de lagen toetsen en toetstaken uiteindelijk samengevoegd.





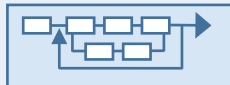
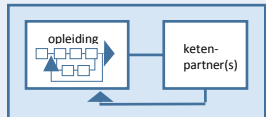
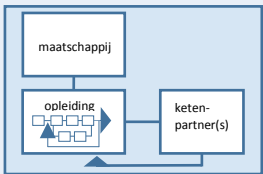
Piramidelaag	Toelichting
Toetstaken	Een toetstaak is een item of opdracht binnen een toets waarmee studenten worden uitgedaagd hun kennis en vaardigheden te tonen.
Toetsen	Een toets is een meetinstrument dat in het onderwijs wordt ingezet om na te gaan of de doelen van onderwijs door studenten worden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

Figuur 1: De kwaliteitspiramide van eigentijds toetsen en beoordelen met korte definitie

De visie die aan *De Toetsing Getoetst* ten grondslag ligt, is dat te allen tijde aan toetskwaliteit wordt gewerkt (Schilt-Mol et al., 2016, 17). Om de mate waarin opleidingen duurzaam werken aan de kwaliteit van toetsing inzichtelijk te maken, is gebruik gemaakt van het *Auditing Instrument for Sustainability in Higher Education* (AISHE) (Brouwer & Boer, 2013; DHO, 2010). AISHE is gericht op het duurzaam werken aan ontwikkeling en het stimuleren van langetermijndenken: hoe komen we van de huidige situatie naar de gewenste situatie (Van Schilt-Mol, Peeters, Sluijsmans & Jakobs, 2015). Voor het formuleren van de ontwerpprincipes van *De Toetsing Getoetst* is dan ook aangesloten bij de vier kenmerken van AISHE:

- A. uitvoeren zelfevaluatie
- B. bepalen fase van ontwikkeling
- C. gestandaardiseerde set van elementen
- D. het doorlopen van de PDCA-cyclus

Het uitgangspunt van de methodiek is dat opleidingen (docenten, examinatoren, management, toets- en examencommissies) binnen het hoger onderwijs via een zelfevaluatie (ontwerpkenmerk A) zicht krijgen op de mate waarin zij duurzaam werken aan het realiseren van kwaliteit van toetsing. Hiervoor zijn binnen iedere piramidelaag vijf fasen van toetskwaliteit onderscheiden en beschreven (Ontwerpkenmerk B). Deze fasen, waarbij een ontwikkeling van activiteiten-georiënteerd naar maatschappij-georiënteerd handelen centraal staat (zie figuur 2), zijn ontleend aan AISHE en vertaald naar een kader voor toetsing (Brouwer & Boer, 2013).

Activiteiten georiënteerd		Individuele actoren in de opleiding voeren op ad-hoc basis losstaande activiteiten uit.
Proces georiënteerd		Relevante actoren in de opleiding voeren vanuit een korte termijnbeleid toetsactiviteiten uit die onderling samenhangen.
Systeem georiënteerd		Alle relevante actoren in de opleiding voeren vanuit een middellangetermijnbeleid toetsactiviteiten uit die onderling samenhangen en geïntegreerd zijn in lopende processen in de opleiding.
Keten georiënteerd		Alle relevante actoren in de opleiding voeren vanuit een middellangetermijnbeleid, samen met ketenpartners, toetsactiviteiten uit die onderling samenhangen en geïntegreerd zijn in lopende processen in de opleiding en de keten.
Maatschappij georiënteerd		Alle relevante actoren in de opleiding voeren vanuit een langetermijnbeleid, samen met ketenpartners en de maatschappij, toetsactiviteiten uit die onderling samenhangen en geïntegreerd zijn in lopende processen in de opleiding en de keten/maatschappij.

Figuur 2: Fasen van ontwikkeling in de weg naar duurzaam werken aan toetsing

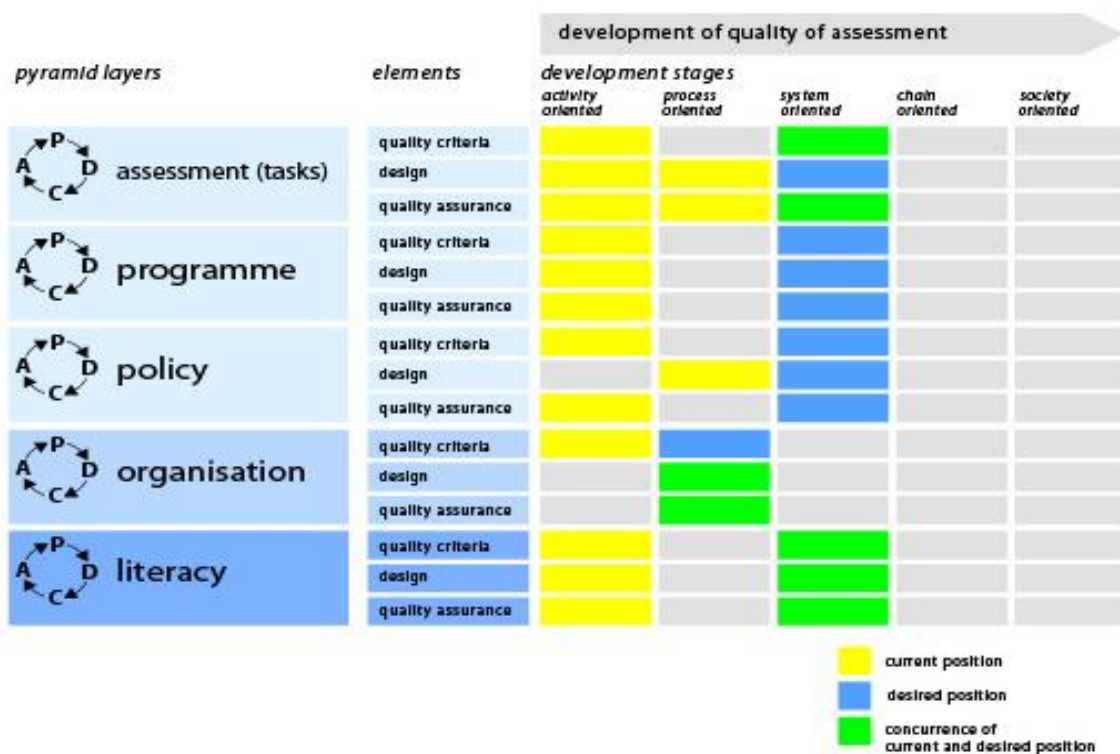
Om opleidingen te helpen bij het beoordelen van de kwaliteit van toetsing en het stellen van doelen, werkt de methodiek met een gestandaardiseerde set van elementen (Ontwerpkenmerk C). Voor iedere piramidelaag is een set van drie elementen benoemd op basis waarvan een analyse kan worden uitgevoerd: kwaliteitscriteria, ontwerp en kwaliteitsborging.

- (1) Het eerste element, *kwaliteitscriteria*, gaat over de vraag welke informatie wordt gebruikt om de kwaliteit van de piramidelagen vast te stellen. Bij dit element gaat het dus met name om de criteria die de opleiding gebruikt om de kwaliteit van de lagen vast te stellen. Vragen die hierbij aan de

orde komen zijn bijvoorbeeld: welke criteria worden gebruikt om de kwaliteit van toetsen en toetstaken vast te stellen, wat zijn de richtlijnen bij het opstellen van het toetsbeleid of hoe wordt bepaald of docenten toetsbekwaam zijn?

- (2) Het tweede element, *ontwerp*, is gericht op de vraag hoe de ontwikkeling en inzet van de zes piramidelagen aan de hand van deze criteria is ontworpen. Vragen die bij de analyse kunnen worden gesteld zijn bijvoorbeeld: hoe worden toetsen en toetstaken ontworpen en door welke actoren, hoe worden docenten geprofessionaliseerd in toetsbekwaamheid of hoe vindt het opstellen van het toetsbeleid plaats?
- (3) Het derde element, *kwaliteitsborging*, richt zich op de wijze waarop de kwaliteitsborging van de piramidelagen wordt ingericht en richt zich daarbij specifiek op de vraag of de PDCA-cyclus binnen de opleiding wordt doorlopen. Vragen die bij de analyse kunnen worden gesteld zijn bijvoorbeeld: hoe wordt de PDCA-cyclus van toetsen ingericht, wie stelt vast of interventies uit het toetsbeleid zijn behaald en hoe worden verbeteracties geformuleerd en geïmplementeerd?

Door het samenvoegen van de kwaliteitspiramide, de fasen van ontwikkeling en de drie elementen, ontstaat een rubric die het mogelijk maakt per laag en per element te bepalen in welke fase van ontwikkeling een opleiding zich bevindt en naar welke fase men in de nabije toekomst toe wil werken (zie figuur 3).



Figuur 3: voorbeeld van de positie- en

ambitiebepaling van de methodiek De Toetsing Getoetst

Dit analyseren van de huidige toestand en het gezamenlijk bepalen van de ambitie voor de toekomst vormen de eerste twee stappen uit de Kwaliteitscyclus Analyse, Verbetering en Borging Toetsing (Ontwerpkenmerk D, zie figuur 4). Deze cyclus is gebaseerd op de PDCA-cyclus en bevat de vier stappen die opleidingen doorlopen bij het analyseren, verbeteren en borgen van hun toetsing (van Schilt-Mol, Peeters, Sluijsmans & Jacobs, 2015, 35).



Figuur 4: Kwaliteitscyclus analyse, verbetering en borging toetsing

In de methodiek zijn alle vier stappen voorzien, maar vanwege de looptijd van een dergelijke cyclus stonden in de onderzoekspilot de stappen 1 – nagaan wat de kwaliteit van toetsing op de opleiding op dit moment is (positie) – en 2 – nadenken waar de opleiding heen wil (ambitie) en daarbij de juiste doelen formuleren – van de methodiek centraal.

Werkwijze van de methodiek

Het doel van de methodiek is dat opleidingen zelf duurzaam aan de slag kunnen met het realiseren van voldoende kwaliteit van toetsing. Om opleidingen hierin te faciliteren wordt binnen de uitvoering van de methodiek gebruik gemaakt van een set van instrumenten. Deze instrumenten zijn zoals hierboven beschreven gebaseerd op de kwaliteitspiramide, de drie elementen per laag en de verschillende fasen van ontwikkeling.

De instrumenten worden gebruikt door een kernteam uit de opleiding. Het kernteam – 10 tot 15 personen – is tijdens de intake samengesteld uit sleutelfiguren uit de opleiding op het gebied van toetsing en beoordeling en bestaat uit leden van de examen-, toets- en curriculumcommissie, docenten, studenten en leden van het management. In vier dagdelen doorlopen zij onder leiding van een externe moderator, geleverd door het ontwerpteam van de methodiek *De Toetsing Getoetst*, de eerste twee stappen uit de Kwaliteitscyclus. In de pilots werd de externe begeleiding uitgevoerd door een lid van het onderzoeksteam zodat de condities van de uitvoering bij de verschillende opleidingen zo vergelijkbaar mogelijk waren. In het eerste dagdeel stelt het kernteam gezamenlijk de huidige fase van ontwikkeling vast van de onderdelen toetsen en toetsaken, toetsprogramma, toetsbeleid, toetsorganisatie en toetsbekwaamheid. Deze positiebepaling ontstaat door een beschrijving te maken van de huidige manier van werken. Hierbij maakt het kernteam gebruik van de beknopte toelichting per piramidelaag en van de karakteristieke eigenschappen van de vijf fasen van ontwikkeling. Vervolgens legt het kernteam op basis van de procesbeschrijving de huidige positie vast door de stukken tekst uit de rubric die recht doen aan de huidige

stand van zaken binnen de opleiding geel te markeren. Op basis hiervan wordt vastgesteld welke fase van ontwikkeling in zijn geheel het meeste recht doet aan de huidige stand van zaken binnen de opleiding. In het tweede dagdeel stelt het kernteam gezamenlijk de ambities ten aanzien van de gewenste fase van ontwikkeling vast. Bij deze ambitiebepaling wordt benoemd welke concrete resultaten zichtbaar zouden moeten zijn als de gewenste fase van ontwikkeling is bereikt en worden smarti-doelen geformuleerd. De gewenste fase van ontwikkeling wordt door het kernteam blauw gearceerd in de rubric. Het kernteam werkt hierbij aan een overzicht zoals hierboven in een voorbeeld van een fictieve opleiding (zie figuur 3). Het kernteam legt de weerslag hiervan neer in een werkboek. Dit werkboek biedt daardoor informatie over de vastgestelde beginsituatie, de gewenste situatie en de doelen waar de opleiding aan wil gaan werken. In het derde dagdeel worden gezamenlijk doelen geprioriteerd en uitgewerkt. Terugkoppeling aan de rest van het team vindt in het vierde dagdeel plaats via een posterpresentatie met de belangrijkste uitkomsten.

Werkwijze en instrumenten zijn te vinden op de website van *De Toetsing Getoetst*: <https://www.han.nl/toetsinggetoetst>.

Evaluatie van het prototype

In een onderzoekspilot (2015-2016) is nagegaan of datgene dat de methodiek beoogt ook daadwerkelijk wordt bereikt: leidt het gebruik van de methodiek tot een goede analyse van toetskwaliteit en helpt het opleidingen om doelen te stellen alsmede een visie rondom kwaliteit van toetsing te ontwikkelen? Hierbij is uitsluitend gekeken naar de eerste twee stappen uit de Kwaliteitscyclus van *De Toetsing Getoetst* omdat deze twee samen met de opleidingen zijn doorlopen (en het afronden van de gehele cyclus een langer tijdspad kent). Doel is om op basis van de bevindingen het prototype verder te verbeteren. Hiermee wordt aangesloten bij de ontwerpcyclus van Van den Akker et al. (2006).

Om de centrale vraag te kunnen beantwoorden, stonden de volgende twee onderzoeksvragen centraal:

- Wat is de transparantie, bruikbaarheid en uitvoerbaarheid van het eerste prototype van de methodiek 'De Toetsing Getoetst'.
- Welke factoren beïnvloeden de transparantie, bruikbaarheid en uitvoerbaarheid van de methodiek?

Transparantie verwijst naar de mate waarin de werkwijze van de methodiek inzichtelijk is voor gebruikers. *Bruikbaarheid* verwijst naar de mate waarin de methodiek leidt tot het stellen van concrete doelen gericht op duurzame ontwikkeling van toetskwaliteit. *Uitvoerbaarheid* tenslotte verwijst naar de mate waarin de methodiek gezien de context en condities van de opleiding te realiseren is.

Bij de evaluatie van de methodiek is zowel gekeken naar rollen/taken, teamsamenstelling en betrokkenheid als naar hoe de uitvoering van de methodiek (werkvormen, materialen, organisatorische randvoorwaarden) verliep en door de deelnemers werd ervaren. Dit is van belang om in beeld te krijgen welke factoren het succes van de methodiek beïnvloeden.

De volgende onderzoeksactiviteiten hebben plaatsgevonden:

Activiteit	Variabele	Onderzoeksinstrument
Observatie van uitvoering <i>De Toetsing Getoetst</i> door onderzoeker of onderwijsadviseur	- Transparantie - Bruikbaarheid - Uitvoerbaarheid	- Observatie
Analyse van ingevulde werkboeken en posters om zicht te krijgen op de wijze waarop opleidingen komen tot een positie- en ambitiebepaling, en op de kwaliteit van de uitgewerkte doelen en activiteiten.	- Transparantie - Uitvoerbaarheid	- Documenten analyse
Afnemen digitale vragenlijst onder individuele deelnemers over de waarde van de methodiek en gepercipieerde effecten	- Transparantie Bruikbaarheid	- Vragenlijst
Focusgroepgesprek met moderatoren en observanten	- Uitvoerbaarheid	- Focusgroepgesprek

Figuur 5: Overzicht onderzoeksactiviteiten

Onderzoeksgroep vormden de werkgroepen van zeven opleidingen (A – G) van vier verschillende hogescholen die de eerste twee stappen van de methodiek in 2015-2016 hebben doorlopen.

Voorafgaand aan het onderzoek zijn de kernbegrippen transparantie, bruikbaarheid en uitvoerbaarheid geoperationaliseerd en opgedeeld in meetbare indicatoren. Vervolgens is gekeken via welke instrumenten een indicator in beeld gebracht zou kunnen worden, waarbij gepoogd is eenzelfde indicator te bevragen via minstens twee instrumenten (zie ook fig. 5).

Voor de observaties is een observatieformulier opgesteld waarbij de observant per dagdeel en per activiteit kort noteert hoe het team met de activiteit aan de slag gaat en eventuele sleutelmomenten in de bijeenkomst die betrekking hebben op transparantie, bruikbaarheid en/of uitvoerbaarheid. Dit formulier is vooraf uitgetoetst en vervolgens bijgesteld. De observaties vonden plaats tijdens de uitvoering van *De Toetsing Getoetst* door een onderzoeker of aanwezige onderwijskundige. Deze zijn vervolgens door twee andere onderzoekers geanalyseerd op bruikbare informatie op de categorieën transparantie, bruikbaarheid en uitvoerbaarheid.

Werkboeken en posters zijn door twee onderzoekers onafhankelijk geanalyseerd nadat de opleiding de definitieve versie ervan bij de moderator had ingeleverd. Hiervoor is door twee onderzoekers in samenspraak een analyseschema ontwikkeld waarin met name is gekeken naar transparantie: in hoeverre leidt de methodiek tot een onderbouwde positie- en ambitiebepaling. Elk werkboek is door twee onderzoekers gescoord en bij verschil van inzicht besproken tot consensus was bereikt.

De vragenlijst is uitgezet na afloop van het traject *De Toetsing Getoetst*. Hierin is de deelnemers gevraagd hun mening en ervaring te geven per activiteit en dagdeel en zijn vervolgens geanalyseerd op bruikbare informatie wat betreft transparantie, bruikbaarheid en uitvoerbaarheid. Hiervoor zijn relevante opmerkingen per activiteit en dagdeel geselecteerd en in een kruistabel geplaatst.

Het focusgesprek met moderatoren en observanten vond plaats na eerste data-analyse. De interviewleidraad hierbij is ontwikkeld na eerste analyse van de ingevulde observatieformulieren om te kunnen doorvragen op opvallende aspecten van transparantie, bruikbaarheid en uitvoerbaarheid.

Opleiding	Observatie	Documentenanalyse Werkboek en Poster	Aantal deelnemers Kernteam De Toetsing Getoetst	Aantal respondenten op vragenlijst ²
A	X	X	8	3
B	X	X	8	3
C	-	X	9	4
D	X	X	8	3
E	X	X	8	1
F	X	X	9	0
G	X	X	14	0
			64	14

Figuur 6: Overzicht onderzoeksactiviteiten uitgevoerd per opleiding

Opleiding	Aantal deelnemers	Deelname vanuit de rollen (meerdere rollen per deelnemer mogelijk, dezelfde rol soms meerdere keren aanwezig. Rollen zoals benoemd door de opleiding):
A	8	<ul style="list-style-type: none"> - Docent / Toetsontwikkelaar - Onderwijsmanager - Coördinator afstuderen - Lid Examencommissie - Lid Toetscommissie - Lid Curriculumraad - Lid Opleidingscommissie
B	8	<ul style="list-style-type: none"> - Docent / Toetsontwikkelaar - Directielid

² Moderatoren hebben de vragenlijst ook ingevuld voor de opleidingen die zij hebben begeleid. Deze informatie is wel meegenomen in de analyse, maar niet meegeteld in het aantal deelnemers aan DTT en het aantal respondenten op de vragenlijst per opleiding.

		<ul style="list-style-type: none"> - Coördinator afstuderen - Lid Examencommissie - Lid Toetscommissie - Back office (academiebureau) - Onderwijskundig adviseur
C	9	<ul style="list-style-type: none"> - Docent / Toetsontwikkelaar, - Coördinator - Lid Curriculumraad, - Lid Toetscommissie - Lid Examencommissie
D	8	<ul style="list-style-type: none"> - Docent / Toetsontwikkelaar / Examiner - Opleidingscoördinator, - Coördinator Voltijd - Productgroepvoorzitter - Lid Curriculumcommissie - Lid Examencommissie - Lid Toetsadviescommissie - Onderwijsassistent - Beleidsmedewerker - Student
E	8	- Geen rollen benoemd
F	9	<ul style="list-style-type: none"> - Docent / Toetsontwikkelaar - Coach - Lid Examencommissie - Lid Toetscommissie - Lid Curriculumcommissie - Lid Opleidingscommissie - Medewerker kwaliteitszorg,
G	14	<ul style="list-style-type: none"> - Docent / Toetsontwikkelaar - Teamleider - Jaarcoördinator - Lid Toetscommissie - Lid examencommissie - Student - Directeur van IVS (extern)
Totaal	64	

Figuur 7: Verdeling over rollen per opleiding

Bevindingen

Algemeen

Een van de belangrijkste aspecten die van invloed zijn op de opbrengsten van deelname aan de methodiek zijn de beweegredenen van een opleiding om mee te doen. We zien hierbij verschillend tussen opleidingen, maar vaak blijkt er een directe aanleiding te zijn in studentevaluaties of een accreditatie. Dit is voor opleidingen een van belangrijkste redenen die genoemd worden om deel te nemen. Als hoofdreden om mee te doen aan *De Toetsing Getoetst* noemden opleidingen daarbij dat ze via dit traject meer inzicht hoopten te krijgen in waar ze stonden om van daaruit als team gezamenlijk visie en ambitie te bepalen en dit vervolgens om te zetten in beleid, verbetertrajecten en implementatieplannen.

‘Uit studentevaluaties blijkt dat toetsing een onderdeel van het onderwijs is waarop we slecht scoren. We willen graag een goede opleiding zijn voor onze studenten, dus willen we dat dit buitengewoon belangrijke onderdeel duidelijker / beter wordt voor de studenten. De methode van de TT heeft ons handvatten gegeven wat we moeten aanpakken (en dat was toch minder concreet duidelijk vooraf) en ook welke prioritering we hierin kunnen / moeten aanbrenge(n).’ Ar1

Verschiedende opleidingen hoopten hierbij via *De Toetsing Getoetst* ‘concrete handvatten’ en ‘aanwijzingen en tools’ aangereikt te krijgen. Alle respondenten noemden het traject tot dusver – de eerste twee stappen van de Kwaliteitscyclus – geslaagd.

‘Het begin is gemaakt, nu voortzetten.’ Br1

‘Aan de hand van de drie opgestelde doelen kan er al veel actie worden ondernomen. Vooral op de korte termijn worden nu dingen aangepakt die erg positief voor zowel docenten als studenten kunnen uitpakken. De Toetsing Getoetst is in ons geval een duurzaam proces.’ Dr3

‘Wat het doel van de opleiding was vooraf weet ik niet. Ik weet dat mijn doel was om de urgentie van verandering duidelijk te maken. Als ex.com en toetscommissie wordt er al geruime tijd gevraagd om betere lijnen, duidelijkere afspraken ed. Dit gaat daar waarschijnlijk voor zorgen. Heel fijn.’ Cr3

Hierbij kan ook worden opgemerkt dat deelname aan de Toetsing Getoetst voor opleidingen een eerste stap is naar daadwerkelijke verbetering van toetsing. Opleidingen geven aan een beter zicht te hebben op de huidige situatie en welke verbeterpunten er zijn, de volgende stap is om deze verbeterpunten daadwerkelijk uit te gaan voeren. Het is interessant om te zien hoe opleidingen die hebben deelgenomen hier de komende tijd mee aan de slag gaan.

Transparantie

Transparantie verwijst naar de mate waarin de werkwijze van de methodiek inzichtelijk is voor de gebruikers.

Uit observaties blijkt dat zeker in het eerste dagdeel regelmatig aanvullende vragen werden gesteld of extra uitleg gegeven moest worden. Voor veel deelnemers was de specifieke terminologie rondom toetsing nieuw en/of sloot niet geheel aan op terminologie die de opleiding zelf gebruikt. Een van de respondenten gaf dit ook terug:

‘Wellicht nadenken hoe het ‘abstractieniveau’ van de methodiek wat meer af te stemmen op leken.’ Dr2

gedurende de uitvoering zijn al de eerste aanpassingen gedaan om aan deze feedback tegemoet te komen. Het toelichten van de uitgangspunten van de methodiek vindt onder andere plaats aan de hand van een aantal actieve werkvormen. Op de manier maken de deelnemers op een meer speelse manier kennis met de terminologie en de werkwijzen van de methodiek. Zo is er bijvoorbeeld een memoryspel ontwikkeld waarbij deelnemers kennismaken met de verschillende piramidelagen en de verschillende fasen van ontwikkeling. De deelnemers aan de pilots geven aan de actieve werkvormen die in de methodiek zijn opgenomen erg te waarderen – met name de onderdelen ‘touwtrekken’ en ‘memory’, omdat deze hen op een speelse manier laten kennismaken met de soms toch wel onbekende en lastige terminologie (zie Fig. 8).

‘Voor mij persoonlijk kwam hierin het touwtrekken als zeer positief naar voren, omdat dit op een zeer simpele manier precies duidelijk maakte wat er binnen onze opleiding regelmatig mis gaat.’ Cr2

‘Touwtrekken en het memory-spel met de kaartjes over de ontwikkelingsfasen waren juist in al hun eenvoud erg inzichtelijk.’ Br1

Memoryspel (dagdeel1)

Wordt gebruikt om de karakteristieken van de verschillende ontwikkelingsfasen (van activiteiten-georiënteerd naar maatschappij-georiënteerd) toe te lichten. Deelnemers krijgen 25 kaartjes. Op 5 van deze kaartjes is een visuele weergave opgenomen van een van de ontwikkelingsfasen, op de overige 20 zijn kenmerkende aspecten opgenomen. De deelnemers krijgen de opdracht om bij iedere visuele weergave de juiste vier karakteristieken te zoeken en deze met elkaar te bespreken.

	Helemaal niet	Een beetje	In redelijke mate	In zeer sterke mate	Totaal
a. Welkom door de moderator	3	2	3	6	14
b. toelichting waarom de TT door opleiding	1	1	5	6	13
c. Kennismaking	2	5	4	3	14
d. aanleiding / ontstaan deTT	0	2	9	3	14
e Ontwikkelingsfasen (Memory)	0	0	4	9	13

f. Piramidelagen (touwtrekken)	0	2	4	7	13
g. Beantwoorden hulpvragen	0	1	5	8	14
h. invullen rubric d.m.v. kaartjes	0	2	1	11	14

Figuur 8: In

hoeverre leidden de verschillende activiteiten er volgens u toe dat het doel en de werkwijze van de methodiek voor u helder werd?

Uit de vragenlijst (Fig. 9) en de werkboeken blijkt dat de leden van de kernteams de terminologie correct gebruiken. Men heeft de methodiek met terminologie dus in de vingers gekregen en kan er mee werken. Uit de vragenlijst wordt niet duidelijk of en in hoeverre het kernteam dit ‘verhaal’ begrijpelijk uit kan leggen aan de rest van het team, dat niet heeft deelgenomen aan de methodiek. Uit de terugkoppelingsbijeenkomsten blijkt echter duidelijk dat dit wel het geval is.

	niet eens/ niet oneens	eens	helemaal mee eens	Totaal
a. Ik begrijp het onderscheid tussen de verschillende lagen van de piramide	0	5	9	14
b. Ik begrijp het onderscheid tussen de verschillende elementen binnen de lagen van de piramide	0	6	8	14
c. Ik begrijp het onderscheid tussen de verschillende fasen van kwaliteit binnen de onderscheiden elementen	2	6	6	14
d. Ik begrijp de invulling van de verschillende fasen van kwaliteit binnen de onderscheiden elementen	2	6	6	14

Figuur 9: In hoeverre bent u het eens met de volgende uitspraken?

Bruikbaarheid

Bruikbaarheid verwijst naar de mate waarin de methodiek leidt tot het stellen van concrete doelen gericht op duurzame ontwikkeling van toetskwaliteit. Hierbij is specifiek gekeken naar de kwaliteit van de doelen en of het proces tot (voor de deelnemers) bruikbare inzichten leidt.

De positie- en ambitiebepalingen vinden plaats naar aanleiding van casusbeschrijvingen. Deze casusbeschrijvingen worden in kleinere groepen gemaakt. Het idee is dat naar aanleiding van deze casusbeschrijving van de eigen opleiding een positie gekozen wordt, die later in een plenaire discussie getoetst wordt. Niet bij alle opleidingen is deze discussie even uitvoerig gevoerd waardoor niet helemaal duidelijk is of positie- en ambitiebepalingen door alle deelnemers gedragen worden. Daarnaast is het moeilijk om vast te stellen of het om valide argumenten gaat. Komt men daadwerkelijk tot de kern of juist niet?

Analyse van de werkboeken laat zien dat alle opleidingen via de werkvormen die de methodiek biedt erin zijn geslaagd hun positie en ambitie te bepalen en daar doelen aan te koppelen. Hierbij zijn de positiebepalingen expliciet beargumenteerd omdat het format van het werkboek daar om vroeg. In de meeste gevallen is goed te volgen waarom een opleiding zich in welke fase plaatst (zie voorbeeld Fig. 10). Onderbouwing met bronnen, zoals opleidingsdocumenten, was niet in alle gevallen aanwezig in de ingevulde werkboeken. Ook wordt niet in alle gevallen een onderbouwing met argumenten gegeven bij een gekozen positie of ambitie. Vaak lijkt dit wel besproken te zijn tijdens de bijeenkomsten, maar het is niet navolgbaar gedocumenteerd in de werkboeken. Dit betekent dat de methodiek wel leidt tot een beargumenteerde positiebepaling, maar achteraf is soms niet helemaal duidelijk hoe deze tot stand is gekomen.

Positiebepaling Opl. D
Huidige fase van ontwikkeling (Toetsen & Toetstaken): Activiteiten-georiënteerd : <ul style="list-style-type: none"> - <i>Argument 1</i>: Op operationeel niveau worden toetsen gemaakt, geëvalueerd en indien nodig aangepast. Dit is/lijkt nog vooral functioneel en ad hoc en korte termijn gerelateerd. Zit vooral op actie en proces. Zou nog structureler geborgd kunnen worden. - <i>Argument 2</i>: De toetsing kan nog veel gestructureerder, meer op elkaar afgestemd kunnen worden, meer oog voor de PDCA-cyclus en met lange termijn voor ogen. - <i>Argument 3</i>: Het werkveld wordt op meerdere manieren betrokken bij de toetsing. We denken daarmee ook wel op onderdelen keten-georiënteerd te zijn, alleen vragen we ons dan af op welk vlak we dan systeem-georiënteerd zijn. En het zou nog veel beter kunnen.

Figuur 10: Positiebepaling Opl. D

De argumentatie achter de ambitiebepaling is vrijwel steeds impliciet (zie bijv. Fig. 11). In tegenstelling tot bij de positiebepaling is bij ambitiebepaling in het werkboek niet expliciet naar deze argumentatie gevraagd. Hetzelfde geldt ook voor argumentatie achter de doelen waar de opleidingen mee aan de slag willen. Dit betekent niet dat hier geen (goede) argumenten onder liggen, zo blijkt uit observatie en vragenlijst, maar deze zijn slechts benoemd in het gesprek, iets wat als zeer waardevol werd ervaren:

‘Juist de argumenten maakten het extra waardevol, wat het dwingt je om exact te verwoorden waar je staat er waarom de ambitie haalbaar kan zijn in de gestelde tijd.’ Ar1

‘Met name het gezamenlijk sparren leidde tot verdere verduidelijking van onze positie.’ Dr1

‘Meest waardevolle was de discussie over de onderwerpen.’ Br2

De argumenten hebben als zodanig dus wel hun bijdrage geleverd aan het bereiken van consensus, maar uiteindelijk is enkel de ‘uitslag’ opgeschreven, niet de weg er naar toe. Zeker met het oog op terugkoppeling naar collega’s van buiten het kernteam – ‘hoezo hebben jullie voor dit doel gekozen?’ – is dit een punt van aandacht.

Ambitiebepaling & Doelen Opleiding G	
Gewenste fase van ontwikkeling (Toetsprogramma): keten-georiënteerd	
SMARTI-doelen	<i>Welke doelen moeten worden geformuleerd om de gewenste fase van ontwikkeling te bereiken?</i> <ul style="list-style-type: none"> - Doelstelling 1: Structureel opnemen van evaluatie in de kwaliteitscyclus. <ul style="list-style-type: none"> • Doel 1.1: Evaluatie van het toetsprogramma in zijn geheel, inclusief de onderlinge samenhang, vindt één keer per twee jaar plaats aan de hand van meetbare, concrete criteria. • Doel 1.2: Per OWE voor de toetsing controleren of de criteria overeenkomen met OS/OER en document “Competentie gericht toetsen”. Voor bekend maken van de uitslag, dus binnen drie weken na de toetsing evalueert de planningsgroep of de criteria juist zijn toegepast en betreft de uitkomsten van deze evaluatie in de definitieve uitslag van de toets. - Doelstelling 2: Op basis van nieuwe inzichten in gemeenschappelijke verantwoordelijkheid voor het opleiden, het veld intensiever en gestructureerd betrekken.
Gewenste resultaten	<i>Tot welke concrete resultaten moeten het bereiken van de gewenste van ontwikkeling leiden?</i> <ul style="list-style-type: none"> - Resultaat 1: Opnemen van evaluatie in het toetsbeleid. - Resultaat 2: Vaststellen van toetsprogramma na en in overleg met het veld.

Figuur11: Ambitiebepaling & Doelen Opleiding G

Deelnemers geven aan dat de methodiek voor hen werkt (zie Fig. 12 en Fig. 13). Al pratende met elkaar werden zij gedwongen over de eigen grenzen heen te kijken, positie te bepalen en vandaaruit een ambitie te formuleren. Dit werkte volgens hen op alle lagen van de piramide kwaliteitsverhogend, ook dankzij de input vanuit de methodiek.

‘Juist de argumenten maakten het extra waardevol, wat het dwingt je om exact te verwoorden waar je staat er waarom de ambitie haalbaar kan zijn in de gestelde tijd.’ Ar1

‘Door de methodiek kwam je er achter dat er veel verbeterd kan worden. Het was fijn om te zien, dat meer docenten gezamenlijk dit inzicht kregen.’ Cr3

	Oneens	niet eens/ niet oneens	eens	helemaal mee eens	Totaal
a. Toetsen/ toetstaken	0	0	5	6	11
b. Toetsprogramma	0	0	5	9	14
c. Toetsbeleid	0	0	4	10	14
d. Toetsorganisatie	0	0	6	8	14
e. Toetsbekwaamheid	1	0	7	6	14

Figuur 12: De methodiek 'De Toetsing Getoetst' heeft voor mijn opleiding (met name) geleid tot een onderbouwde positie- en ambitiebepaling op het gebied van....

	Helemaal niet	Een beetje	In redelijke mate	In zeer sterke mate	Totaal
a. plenair toelichten procesbeschrijving	0	3	8	3	14
b. plenaire discussie over positie en ambitie	0	1	4	9	14
c. Individueel invullen doelen	0	4	5	5	14
d. Aanvullen procesbeschrijving / verwerken doelen	0	1	2	10	13

Figuur 13: In hoeverre leidden de verschillende activiteiten volgens u tot een onderbouwde en beargumenteerde positie- en ambitiebepaling?

Naast het aanvullen van de procesbeschrijving, geven deelnemers aan dat met name de plenaire discussies zeer waardevol waren, al was de tijd hiervoor niet in elk team toereikend.

‘De plenaire discussie was erg nuttig, omdat er tussen de deelnemers verschil van mening was over de ontwikkelingsfasen waarin de opleiding zit. In de consensusbijeenkomst kwamen we tot een gezamenlijk standpunt.’ Br1

‘Hier had ik wel meer tijd voor uit willen trekken. Deze fase vroeg voor mij iets meer overleg en bezinkingstijd.’ Ar3

Iets soortgelijks benoemden de deelnemers bij het opstellen en kiezen van doelen (zie Fig. 14). Juist de gesprekken hierbij – bij het maken van een kijkkader en bij het prioriteren – hielpen om scherp te krijgen waar de opleiding voor wilde gaan. Overigens waren zowel kijkkader als prioritering in de werkboeken niet goed navolgbaar, doordat onderliggende argumentatie niet in de beschrijvingen was opgenomen.

‘Er zijn heldere en concrete doelstellingen geformuleerd waar wij als team mee aan de slag kunnen. Het was erg prettig en verhelderend om eerst een kijkkader samen te stellen alvorens doelen te prioriteren. Dit maakte het gezamenlijk prioriteren een stuk gemakkelijker. Binnen onze bijeenkomst was weinig tijd om de voorbereiding van de laatste bijeenkomst vorm te geven.’ Cr2

	Helemaal niet	Een beetje	In redelijke mate	In zeer sterke mate	Totaal
a. Doelen inventariseren a.d.h.v. tabel	0	0	5	7	12
b. Kijkkader maken	0	0	6	6	12
c. Doelen prioriteren	0	0	0	12	12
d. Doelen uitwerken in concrete plannen	0	0	2	9	11
e. Voorbereiding laatste bijeenkomst	0	4	5	3	12

Figuur 14: In hoeverre leidden de verschillende activiteiten volgens u tot een concrete set uitgewerkte doelen?

	Helemaal niet	Een beetje	In redelijke mate	In zeer sterke mate	Totaal
a. Dagdeel 1: kennismaken	0	2	5	7	14
b. Dagdeel 2. positie en ambitiebepaling	0	0	3	10	13
c. Dagdeel 3. uitwerken doelen	0	0	3	10	13
d. Dagdeel 4. plenaire terugkoppeling	0	3	3	8	14

Figuur 15: In hoeverre motiveerden de activiteiten binnen de verschillende dagdelen u om actief met de methodiek aan de slag te gaan?

Uitvoerbaarheid

Uitvoerbaarheid verwijst naar de mate waarin de methodiek gezien de context en condities van de opleiding te organiseren is.

Samenstelling Kernteam

Kwaliteit van positie- en ambitiebepaling, de hieronder liggende argumenten en de gestelde doelen is door onderzoekers lastig na te gaan. Uitgangspunt binnen de methodiek is het idee dat dit wordt ondervangen door een goede samenstelling van het kernteam. Om die reden is ervoor gekozen het kernteam zo samen te laten stellen door de opleiding dat hiermee de aanwezigheid van expertise op alle lagen van de piramide is geborgd. De keuze om het voorwerk voor positie- en ambitiebepaling in tweetallen te laten plaatsvinden, leidde er echter herhaaldelijk toe dat in deze groepjes niet altijd de mensen zaten die op deze deelreinen echt deskundig waren. Dit leidde herhaaldelijk tot uitspraken als '*Hier ben ik eigenlijk nauwelijks bij betrokken*' en maakte dat meer tijd nodig was voor het plenair bespreken van deze voorzetten. Tijd die, zie opmerkingen onder 'bruikbaarheid', er vaak niet was.

Betrokkenheid deelnemers

Naast voldoende deskundigheid, blijkt ook aanwezigheid en mate van participatie van invloed. Uit de observaties rijst het beeld dat lang niet elke deelnemer elk dagdeel aanwezig was. Het primaire proces ging herhaaldelijk voor tijdens bijeenkomsten, wat leidde tot ruis door in- en uitlopen en tot een wisselende teamsamenstelling met soms 'ineens' een andere kijk op de zaak dan een bijeenkomst eerder. Facilitering in tijd en het daadwerkelijk kunnen vrijmaken van andere werkzaamheden speelde hierbij een belangrijke rol.

Ook een verschil in mate van inbreng zorgde voor ruis en irritatie en beïnvloedde de kwaliteit van opbrengsten. Dit had soms te maken met betrokkenheid, maar vaker met het al dan niet hebben van voldoende *know how* of het ontbreken van veiligheid. Daar waar niet alles gezegd lijkt te mogen worden, doordat hiërarchie te duidelijk haar invloed doet gelden, beperkten discussies zich soms tot slechts enkele deelnemers.

Kwaliteit van de moderatoren

De Toetsing Getoetst is een zelfevaluatie waarbij het de bedoeling is dat de opleiding er zelfstandig mee uit de voeten kan. In deze pilot is nog gekozen voor externe moderatoren en precies dit wordt door alle deelnemers hogelijk gewaardeerd. Men geeft aan dat juist deze begeleiding ervoor zorgt dat de deelnemers gestructureerd de methodiek doorlopen, maar vooral ook uitgedaagd worden diepgaander te kijken naar de stand van zaken dan zij wellicht gedaan zouden hebben zonder 'vreemde ogen'.

'Ze heeft het erg goed gedaan, was erg deskundig en gaf voldoende toelichting/ feedback om vooruit te kunnen of ons te corrigeren, maar liet ons wel constant de verantwoordelijkheid houden. Een moderator moet in ieder geval overtuigingskracht hebben gebaseerd op kennis. Alleen dan is een lastige club van professionals mee te krijgen.' Br1

Conclusie

Centrale vraag in dit artikel is of het gebruik van de methodiek *De Toetsing Getoetst* leidt tot een goede analyse van toetskwaliteit en of het opleidingen helpt om doelen te stellen alsmede een visie te rondom kwaliteit van toetsing te ontwikkelen. Hiervoor is gekeken naar de transparantie, bruikbaarheid en uitvoerbaarheid van het eerste prototype van de methodiek en welke factoren deze lijken te beïnvloeden.

Transparantie

Uit de resultaten blijkt dat de methodiek en de onderliggende werkvormen duidelijk en toepasbaar zijn voor de deelnemers. Wel gaven meerdere deelnemers aan dat de specifieke terminologie rondom toetsing nieuw voor hen was, of niet helemaal aansloot op toetstermen die zijzelf op de opleiding gebruiken. De activerende werkvormen hielpen door hun speels en interactief karakter echter de onbekende en soms wat lastige terminologie snel eigen te maken. Hoewel de deelnemers dus aangeven de terminologie lastig te vinden, blijkt zowel uit de werkboeken als tijdens de terugkoppeling van de opbrengsten van dagdeel 1, 2

en 3 aan het gehele opleidingsteam, dat de leden van de kernteams de termen correct gebruiken. Door het werken met de methodiek hebben de deelnemers de terminologie in de vingers gekregen.

Bruikbaarheid

Deelnemers vinden dat de methodiek 'werkt'. Zij geven aan dat zij al pratende met elkaar werden gestimuleerd over de eigen grenzen heen te kijken, positie te bepalen en vandaaruit een ambitie te formuleren. Dit werkte naar hun eigen zeggen, mede dankzij de input vanuit de methodiek, kwaliteitsverhogend. Tegelijkertijd helpt de methodiek echter nog onvoldoende om een goede transfer van resultaten naar de rest van het team te borgen. Opbrengsten worden weliswaar in het werkboek vastgelegd, maar vaak niet volledig (omdat het werkboek hier niet om vraagt). Het lijkt belangrijk opbrengsten van discussies goed vast te leggen zodat argumenten voor positie- en ambitiebepaling (ook op langere termijn) duidelijk zijn, bewust aangesloten wordt bij de vooraf vastgestelde doelen en het samen gemaakte kijkkader, zodat (daarmee) draagvlak gecreëerd kan worden.

Uitvoerbaarheid

De samenstelling van het kernteam en de facilitering van de leden is van grote invloed op de kwaliteit van het proces en op de uitkomsten voor de opleiding. Het is noodzakelijk dat het kernteam voldoende leden bevat die deskundig zijn op verschillende lagen van de toetspiramide, maar ook dat deze leden gedurende het gehele proces beschikbaar zijn en actief participeren. Veiligheid speelt hierbij een belangrijke rol, omdat dit maakt dat leden echt het gesprek met elkaar aangaan.

De aanwezigheid van deskundigheid blijkt sterk gelegen bij de moderatoren. Zij staan dusdanig boven de stof dat de vraag gesteld kan worden of iemand van de opleidingen dat zomaar over kan nemen. Dit is relevant omdat de interactie tussen team en moderator ook zichtbaar de kwaliteit van de inhoud beïnvloedde. Op dit moment rust de kwaliteit van de methodiek nog deels op de moderator. Dit blijkt ook uit het feit dat verschillende opleidingen hebben verzocht om begeleiding bij de stappen 3 en 4 van de cyclus

Overall kan worden geconcludeerd dat de methodiek *De Toetsing Getoetst* 'werkt'. De methodiek biedt de deelnemers een gemeenschappelijk vocabulaire waarmee zij de verschillende fasen in ontwikkeling kunnen duiden. De vijf ontwikkelingsfasen, de drie elementen en de karakterisering hiervan in de rubric helpen hen om te kunnen beargumenteren waarom er sprake is van een bepaalde fase van ontwikkeling. Dit helpt te werken aan een gemeenschappelijke visie op toetsing. Belangrijk, want tijdens de uitvoering van *De Toetsing Getoetst* wordt vaak inzichtelijk dat er ofwel geen visie op toetsing is geformuleerd, ofwel dat er sprake is van een impliciet bekend veronderstelde visie die in de praktijk bij de verschillende deelnemers verschillende invullingen blijkt te hebben. Doordat de deelnemers tijdens de uitvoering met elkaar in gesprek gaan over de kwaliteitscriteria van toetsing vormen zij gaandeweg een (aanzet tot een) gemeenschappelijke visie op toetsing, of formuleren zij als doel deze te gaan formuleren. Als bijkomend effect fungeert *De Toetsing Getoetst* als een professionalisering in toetsing. Deelnemers bleken wel bekend met bijvoorbeeld kwaliteitscriteria voor toetsen, maar over de piramidelagen toetsprogramma, toetsorganisatie en toetsbeleid was minder kennis voorhanden. Bovendien maakt het doorlopen van de methodiek deelnemers bewust van de complexiteit van toetsing: het gaat niet alleen om het toetsproces (het maken en afnemen van toetsen), maar ook om het formuleren van goed toetsbeleid, het inrichten van een toetsorganisatie en het realiseren van toetsbekwaamheid bij alle relevante actoren. Dit versterkt ook de bewustwording van het belang van toetsing binnen het opleiden en de bewustwording van processen en aanwezige kennis binnen de opleiding. Naast het verkrijgen van zicht op de mate waarin duurzaam gewerkt wordt aan kwaliteit van toetsing op alle lagen van de piramide, wordt ook inzichtelijk welke processen er binnen de opleiding al georganiseerd zijn, welke kennis er aanwezig is en welke rollen en verantwoordelijkheden er op het gebied van toetsing zijn belegd. Tijdens de uitvoering van *De Toetsing Getoetst* blijkt vaak dat er meer beschikbaar is dan deelnemers weten (bijvoorbeeld toetsprotocollen) en blijkt regelmatig dat deelnemers van elkaar niet weten over welke deskundigheid zij beschikken en welke rollen, taken en verantwoordelijkheden collega's vervullen binnen de toetsorganisatie.

Naar een herontwerp van *De Toetsing Getoetst*

Toch blijkt uit de evaluatie dat er beperkingen zijn die de reikwijdte van het succes inperken. De mate waarin de methodiek 'werkt' (d.i. het bereiken van beargumenteerde positie- en ambitiebepaling en het stellen van reële doelen) lijkt sterk af te hangen van verschillende factoren. Deze hebben geleid tot het bijstellen van enkele praktische onderdelen van de methodiek en tot de bijstelling van het theoretisch kader waarop de methodiek is gebaseerd.

Praktische aanpassingen

Tijdens de uitvoering van de methodiek zijn reeds een aantal nieuwe werkvormen ingepast. Dit had met name te maken met de plenaire werkvorm in het eerste prototype van de methodiek. Als snel bleek dat dit niet alleen een erg intensieve manier was, het bleek ook niet te leiden tot een goed begrip van de methodiek. Daarom is tijdens de uitvoering besloten om de bijeenkomsten minder plenair in te richten en meer gebruik te maken van activerende werkvormen, zoals het al eerder genoemde memoryspel. Dit is de belangrijkste wijziging in de methodiek geweest betreffende het eerste dagdeel.

Wat betreft het invullen van de positie- en ambitiebepaling is er voor gekozen om in de methodiek te gaan werken met casusbeschrijvingen. In deze casusbeschrijvingen schetsen deelnemers zelf een beeld van de positie en ambitie op één specifieke laag. Ook dit is een belangrijke wijziging geweest die al tijdens het uitvoeren van de methodiek is doorgevoerd. Andere belangrijke aanpassingen in de methodiek betreffen:

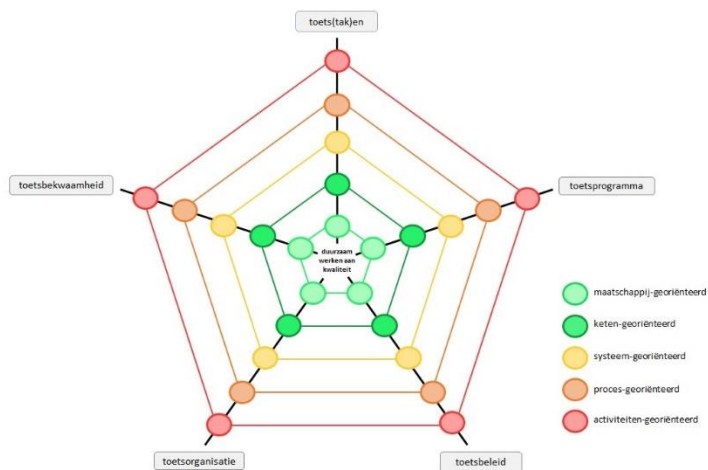
- Een profiel voor begeleiders van de methodiek, inclusief een handleiding
- Een intake-formulier voor opleidingen die deel willen nemen
- Aanpassingen in het werkboek

De aanpassingen in het werkboek zijn hierbij vooral gericht op het navolgbaar maken van positie- en ambitiebepaling. Zoals uit het onderzoek blijkt leidt de methodiek tot de juiste positie- en ambitiebepalingen, maar het is niet altijd navolgbaar hoe opleidingen hiertoe gekomen zijn. De aanpassingen in het werkboek zijn er dan ook met name op gericht op dit proces navolgbaar te maken. Hiertoe vullen deelnemers in het werkboek opdrachten in die hen dwingen om keuzes te verantwoorden en te onderbouwen met documenten. Een laatste belangrijke aanpassing is dat er in de methodiek meer aandacht is gekomen voor de terugkoppeling van de opbrengsten. Op deze manier hopen we dat opleidingen beter toegerust zijn om aan de slag te gaan met de verbeterpunten.

Fundamentele aanpassingen

Uit het onderzoek kwam naar voren dat de piramide kwaliteitspiramide van toetsen en beoordelen (Joosten-ten Brinke, 2011; Sluijsmans, Peeters, Jakobs, & Weijzen, 2012, zie ook Figuur 1) leidde tot onterechte aannames over voorwaardelijkheid en hiërarchie tussen de verschillende toetsentiteiten. Zo veronderstelt een piramide dat er sprake is van een basis en een top, in de huidige weergave zijn er daarnaast ook twee lagen aan de piramide toegevoegd (organisatie en bekwaamheid) die de andere toetsingsentiteiten lijken te omvatten. Bovendien kwam naar voren dat de piramide nu uitsluitend fungeert als visuele weergave die de verschillende entiteiten waaruit toetsing bestaat inzichtelijk maakt, de onderlinge relatie tussen de lagen, de verschillende fasen van kwaliteit die hierin bereikt kunnen worden en het effect dat kwaliteit van afzonderlijke toetsentiteiten op zowel het duurzaam werken aan kwaliteit als het realiseren van inhoudelijke kwaliteit heeft, wordt hierin niet zichtbaar (Van Schilt-Mol, e.,a. 2016).

Omdat deze aannames haaks staan op het – bij *De Toetsing Getoetst* – gehanteerde principe dat bij het duurzaam werken aan de kwaliteit van toetsing alle toetsentiteiten van even groot belang zijn en dat juist de combinatie van de afzonderlijke kwaliteit van de lagen én mate van samenspel tussen deze entiteiten bepalend is voor de mate van duurzaam werken aan kwaliteit, is getracht een visuele weergave te ontwikkelen die enerzijds deze samenhang inzichtelijk maakt en die anderzijds gelijktijdig gebruikt kan worden als kwaliteitszorginstrument: het toetsweb (Figuur 16).



Figuur 16. Toetsweb (Van Schilt-Mol, e.a., 2016)

Voor de ontwikkeling van het toetsweb is inspiratie ontleend aan het curriculaire spinnenweb (Van den Akker, 2003). In het toetsweb is de buitenste ring is de activiteiten-georiënteerde fase, de binnenste ring de maatschappij-georiënteerde fase. Hierdoor kan een opleiding als het ware omhoog klimmen: hoe verder de opleiding klimt, hoe dichter ze bij de kern - het duurzaam werken aan kwaliteit - komen. Voor ieder knooppunt in het toetsweb is een beknopte omschrijving geschreven waarin geschetst wordt op welke wijze de kwaliteitsprocessen ingericht zijn voor die betreffende toetsentiteit. Deze kern is de verbindende schakel in het web: zowel de toetsentiteiten als de ontwikkelingsfasen beïnvloeden de stabiliteit van deze kern. Het web symboliseert de kwetsbaarheid van het geheel: te veel of te weinig aandacht voor één entiteit of te weinig aandacht voor de onderlinge verbondenheid van de entiteiten kan de kern van het web verstoren. Maar ook een disbalans in de fasen van ontwikkeling per toetsentiteit kan de kern uit het midden halen (Van Schilt-Mol, e.a., 2016).

Met deze praktische en fundamentele aanpassingen is de methodiek nu vrij bruikbaar voor opleidingen³. Verder onderzoek naar de effectiviteit van de methodiek en naar de uitvoerbaarheid van de methodiek op basis van de nu ontwikkelde materialen zal op korte termijn uitgevoerd gaan worden. Uiteraard worden opleidingen die hieraan deel willen nemen van harte uitgenodigd zich hiervoor aan te melden, want zonder de praktijk is het onmogelijk valide en betrouwbare uitspraken te doen.

Literatuur

- Brouwer, F., & Boer, P. (2013). *Auditing Instrument for Sustainability in Higher Education - AISHE 2012* [Beoordelingskader duurzame ontwikkeling]. Den Haag: Hobéon.
- Deming, W. E. (1986). *Out of the Crisis*. Cambridge: MIT-CAES.
- DHO (2010). *AISHE Auditing instrument for Sustainability in Higher Education*. Den Haag: Duurzaam Hoger Onderwijs.
- Joosten-ten Brinke, D. (2011). *Eigentijds toetsen en beoordelen*. Lectorale rede. Tilburg: Fontys Lerarenopleiding Tilburg.
- Van den Akker, J., Gravemeijer, K., McKenney, S., & Nieveen, N. (Eds.)(2006), *Educational design research*. London: Routledge.
- Schilt-Mol, T. van, & Sluijsmans, D. M. A. (2015). Kwaliteit van toetsing geoperationaliseerd. In D. Sluijsmans, D. Joosten-ten Brinke, & T. Van Schilt-Mol (Red.), *Kwaliteit van toetsing onder de loep. Handvatten om de kwaliteit van toetsing in het hoger onderwijs te analyseren, verbeteren en borgen*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant, pp. 151-196.

³ Alle materialen zijn te downloaden via www.han.nl/toetsinggetoetst

- Schilt-Mol, T. van, Sluijsmans, D., Peters, M., Beer, F. de & Jakobs, L. (2016). De touwtjes in handen: toetskwaliteit in het hbo. *Tijdschrift OnderwijsInnovatie*, december 2016, 15-24.
- Schilt-Mol, T. van, Peeters, A., Sluijsmans, D., & Jakobs, L. (2015). Het ontwerp van de methodiek *De Toetsing Getoetst*. In D. Sluijsmans, D. Joosten-ten Brinke & T. van Schilt-Mol, *Kwaliteit van toetsing onder de loep. Handvatten om de kwaliteit van toetsing in het hoger onderwijs te analyseren, verbeteren en borgen*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant, pp. 25-36.
- Sluijsmans, D., Joosten-ten Brinke, D. & Van Schilt-Mol, T. (2015). *Kwaliteit van toetsing onder de loep. Handvatten om de kwaliteit van toetsing in het hoger onderwijs te analyseren, verbeteren en borgen*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Sluijsmans, D., Peeters, A., Jakobs, L., & Weijzen, S. (2012). De kwaliteit van toetsing onder de loep. *Tijdschrift OnderwijsInnovatie*, 4, 17-25.
- Sluijsmans, D., Van Schilt-Mol, T., Peeters, A., & Joosten-ten Brinke, D. (2015). Kwaliteit van toetsing in het hoger onderwijs onder de loep. In D. Sluijsmans, D. Joosten-ten Brinke, & T. Van Schilt-Mol (Red.), *Kwaliteit van toetsing onder de loep. Handvatten om de kwaliteit van toetsing in het hoger onderwijs te analyseren, verbeteren en borgen*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant, pp. 15-24.