

Programmatisch toetsen in het hoger onderwijs

Kay Remon en Ellen Vandervieren



Kay Remon is lector aan de Karel de Grote Hogeschool (Antwerpen) in de professionele bacheloropleiding Sociaal Werk.



Ellen Vandervieren is hoofddocent aan de School of Education en het departement Opleidings- en Onderwijswetenschappen van de UAntwerpen.

Samenvatting

Bij programmatisch toetsen (PT) wordt het leer- en ontwikkelingsproces van studenten holistisch benaderd en worden pass/fail-evaluatiebeslissingen genomen op basis van datapunten. Via semigestructureerde diepte-interviews met zes opleidingen die ervaring hebben met PT, onderzoeken we hoe zo'n datapuntenprogramma eruit ziet, welke rol de coach heeft, hoe de weg verloopt naar het beslissingsmoment en wat belangrijke randvoorwaarden zijn voor de implementatie van PT. De resultaten tonen dat het vormgeven van een datapuntenprogramma een doordacht proces is, waarbij opleidingen voortdurend balanceren tussen visie, haalbaarheid en praktijk. De rol van de coach is sterk gericht op het faciliteren van feedback, het stimuleren van reflectie en het ondersteunen van studenten bij het verzamelen en interpreteren van datapunten. Tussentijdse ontwikkelingsmomenten en kalibratiesessies voor docenten bereiden het beslissingsmoment voor. De uiteindelijke beoordeling gebeurt doorgaans door een besliscommissie, op basis van een portfolio en afsluitend gesprek. Een gedragen visie, aandacht voor haalbaarheid, voldoende tijd en energie voor ontwikkeling, en de durf om te experimenteren en bij te sturen, blijken belangrijke randvoorwaarden.

Inleiding

HUit de ECTS-fiches (*European Credit Transfer and Accumulation System*) van verschillende universitaire en hoge-

schoolopleidingen, blijkt dat hoger onderwijs wordt vandaag gekenmerkt door een voornamelijk summatieve toetscultuur, waarbij modulaire examens gericht op individuele eindcijfers, het sluitstuk vormen van opleidingsonderdelen (Heeneman, 2014). Er ontstaan echter goede praktijken, waarbij opleidingen een paradigmashift inzetten en op zoek gaan naar evaluatiemodellen die holistische, summatieve en formatieve evaluatiestrategieën, gericht op feedback, combineren (Black & William, 2009).

Programmatisch toetsen (PT) benadert studenten holistisch en plaatst hun gehele leerproces en ontwikkeling centraal (van der Vleuten, Schut & Heeneman, 2018). De ruggengraat van PT: het datapuntenprogramma, een overzicht van datapunten en beslissingsmomenten, bewust en beargumenteerd samengesteld in functie van de eindkwalificaties van de opleiding (Biemond en Baartman, 2021; Hogeschool Utrecht, 2022), moet het leerproces van studenten maximaal ondersteunen en stelt onderwijsprofessionals in staat tot het nemen van valide en betrouwbare evaluatiebeslissingen. Deze datapunten, gaande van kennistoetsen tot beroepsproducten, reflectieverslagen en peer-evaluaties, worden verzameld over een langere periode (Blees, 2019) en leveren studenten informatie en feedback op over hun leerproces waardoor, wat traditioneel als beoordelingsmomenten wordt gezien, in PT evaluatiemomenten zijn om van te leren. Studenten worden begeleid door een coach; een docent

die op regelmatige basis contact heeft met de student, het ontwikkelproces opvolgt en evaluatiegesprekken voert op basis van de informatie die voortvloeit uit de datapunten (Baartman et al., 2020; van der Vleuten et al., 2012). Door de verschillende datapunten samen te leggen, krijgt de opleiding een holistisch beeld van wat studenten kennen en kunnen, en of ze de noodzakelijke (eind)competenties bereikt hebben. Uiteindelijk neemt de opleiding een geïnformeerde pass/fail-evaluatiebeslissing op basis van alle verzamelde informatie (Baartman, van Schilt-Mol & van der Vleuten, 2020; Heeneman et al., 2021; Sluijsmans, Devid & Kneyber, 2021).

Bij evaluatiemomenten staat er weinig op het spel. Het zijn individuele, formatieve opvolgingsmomenten waarbij de coach met de student bekijkt hoe deze zich de afgelopen periode heeft ontwikkeld, en vooruitblijkt hoe verder aan de slag te gaan (Peeters, 2019). Via een portfolio tonen studenten aan waar ze staan. Na de evaluatiemomenten, wordt idealiter voldoende tijd voorzien voor remediëring zodat studenten acties kunnen ondernemen om te werken aan de competentie(s) en vaardigheden die ze nog niet helemaal onder de knie hebben (Heeneman et al., 2021; Peeters, 2019).

De beslissingsmomenten hebben betrekking op summatieve evaluatie waarbij een pass/fail-beslissing wordt genomen. De beoordeling is holistisch van aard; datapunten zijn heterogeen en er worden complexe vaardigheden getoetst. De evaluatiebeslissing wordt idealiter genomen door een besliscommissie die is samengesteld uit onafhankelijke leden (Heeneman et al., 2021). De coach maakt geen deel uit van de besliscommissie; zo kan deze steeds in een veilige en open setting feedback geven en de student begeleiden (Wilkinson & Tweed, 2018).

Doel van de studie, design en onderzoeksvraag

De onderzoeksvraag is: *Welke ontwerpkaders en uitgangspunten hanteren opleidingen hoger onderwijs voor het ontwerp en de inhoudelijke vormgeving van een programmatisch datapuntenprogramma?*

We hanteren daarbij volgende deelvragen:

- Op welke manier wordt het datapuntenprogramma vormgegeven?
- Welke rol neemt de coach op?
- Hoe verloopt de weg naar en het moment van het beslissingsmoment?
- Wat zijn belangrijke randvoorwaarden voor het ontwerp en de implementatie van een datapuntenprogramma?

Semigestructureerde diepte-interviews werden uitgevoerd in zes hoger onderwijs opleidingen in vier onderwijsinstellingen die ervaring hebben met PT en de vormgeving van een datapuntenprogramma.

Methode: deelnemers, instrument en analyse

Vanuit een expert samplingstrategie (Donnelly & Trochim, 2006) werd in 2022 via internet gericht op zoek gegaan naar opleidingen die een programmatisch datapuntenprogramma geïmplementeerd hebben. Op basis van online beschikbare contactgegevens werden zeven opleidingen gecontacteerd, waarvan zes instemden met deelname: een Vlaamse hogeschoolopleiding, twee Vlaamse graduaatsopleidingen, twee Nederlandse hogeschoolopleidingen en een Nederlandse universitaire opleiding.

Na de evaluatiemomenten, wordt idealiter voldoende tijd voorzien voor remediëring zodat studenten acties kunnen ondernemen om te werken aan de competentie(s) en vaardigheden die ze nog niet helemaal onder de knie hebben

Ter voorbereiding van de semigestructureerde diepte-interviews werd een leidraad opgesteld, opgebouwd rond twee thema's: de vormgeving van het datapuntenprogramma en het implementatieproces van PT. Deze leidraad biedt structuur, maar laat ook ruimte om door te vragen en dieper in te gaan op bepaalde zaken die respondenten aangeven (Kahrimanovic, 2014). Vooraf werd aan elke respondent een informed consent bezorgd. Alle interviews werden opgenomen, getranscribeerd volgens het Verbatim-principe (Emans, 2003) en gecodeerd met behulp van Nvivo. Na het genereren van open codes, werd axiaal gecodeerd om te komen tot bredere thema's en categorieën: vormgeving datapuntenprogramma, hoeveelheid en inhoud datapunten, coach, beslissingsmomenten, en randvoorwaarden.

Resultaten

We beschrijven de resultaten voor de verschillende deelvragen.

1. Op welke manier wordt het datapuntenprogramma vormgegeven?

Bij het vormgeven van een datapuntenprogramma bepalen opleidingen hoeveel datapunten aan een competentie worden gekoppeld. Dit aantal is proportioneel gerelateerd aan de zwaarte van de evaluatiebeslissing. Uit de data blijkt een grote variatie: sommige opleidingen hanteren een minimum van drie datapunten per competentie, anderen kiezen voor vijf tot acht. De omvang van de opleidingseenheid en de daaraan gekoppelde studiepunten is een bepalende factor, evenals de inhoud van de competentie.

Vijf opleidingen kiezen voor grotere opleidingseenheden, variërend van tien tot zestig studiepunten, wat hen beter instaat stelt holistisch te toetsen, verbanden te leggen tussen competenties en deze geïntegreerd te beoordelen. Deze structuren maken een rijker datapuntenprogramma mogelijk, waarin theorie en praktijk samenkomen. De opleiding die kiest voor kleinere opleidingseenheden van drie tot tien studiepunten, borgt de holistische toetsvisie via integratieprojecten waarin leerlijnen samenkomen.

Hoewel meerdere respondenten aangeven dat het bepalen van het aantal datapunten vaak gebeurt op basis van inschatting of “nattevingerwerk”, wordt het systeem als werkbaar ervaren. Een gemiddelde van drie datapunten per competentie lijkt voldoende informatie op te leveren voor evaluatie. Een datapunt kan meerdere competenties of leerdoelen omvatten, wat helpt om overdaad aan toetsing c.q. evaluatiemomenten te vermijden en de studeerbaarheid te bewaken.

Studenten moeten een minimum aantal datapunten verzamelen, maar kunnen ook zelf aanvullende datapunten aanbrengen, bijvoorbeeld via remediëring of ervaringen uit het werkplekleren waarmee ze bewijzen dat ze de inhoud onder de knie hebben. Deze worden gevalideerd door een werkveld-expert of docent. Zeker in het begin van hun leertraject hebben studenten nood aan duidelijke begeleiding; de coach speelt hierin een cruciale rol. Twee opleidingen zetten aanvullende structuren in, zoals challenges en open labo's. Bij challenges ondernemen studenten werkveld-acties, gekoppeld aan competenties. Open labo's zijn oefenmomenten waar studenten, in aanwezigheid van een docent, vaardigheden inoefenen en extra datapunten verzamelen.

Er zijn daarnaast ook verschillen tussen competenties: competenties die een zwaarder gewicht en beheersingsniveau hebben dan andere, krijgen meer datapunten.

“Bij de cliëntgerichte competenties, daar hebben we zo'n vijf à zes datapunten uiteindelijk per competentie onder gehangen. En bijvoorbeeld bij de meer globale, het ondernemen, het innoveren, samenwerken, daar zie je dat er ook minder datapunten onder hangen.” (Respondent 4)

Qua inhoud van de datapunten, streven de bevraagde opleidingen naar een evenwichtige invulling van theoretische en praktijkgerichte kennis, waarin ook ruimte is voor zelfsturing en metacognitieve ontwikkeling bij studenten. Ze hanteren een brede waaier aan evaluatiemethoden: van kennistoetsen en vaardigheidstoetsen tot reflectieverslagen en projecten in een authentieke werkveldcontext. Daarnaast worden datapunten gegenereerd via feedbackmomenten, zoals peer-evaluaties, stagementorfeedback, zelfevaluaties, single-point-rubrics en individuele begeleidingsgesprekken. Deze vormen van feedback bevorderen reflectie, geven studenten inzicht in hun leerproces en stimuleren hen om gerichte vervolgacties te ondernemen. Elk datapunt draagt bij aan het opbouwen van een rijk en samenhangend beoordelingsportfolio dat het leerproces van de student zichtbaar maakt.

2. Welke rol neemt de coach op?

De coach is een sleutelfiguur in het begeleiden van studenten naar eigenaarschap over hun leerproces (Baartman et al., 2020; van der Vleuten et al., 2012). Alle respondenten bevestigen dat deze onderwijsprofessional fungeert als een constante doorheen de opleiding: de coach ondersteunt studenten bij het leren-leren, stimuleert feedbackgeletterdheid en helpt hen stap voor stap groeien in zelfsturing. Zeker in de beginfase, wanneer studenten nog zoekende zijn in het omgaan met het datapuntenprogramma, neemt de coach een sterk faciliterende rol op. De coach gidst studenten doorheen het verzamelen en interpreteren van datapunten, om hen geleidelijk meer autonomie te laten opnemen.

De concrete invulling van coaching verschilt tussen opleidingen. Er zijn individuele voortgangsgesprekken waarin op basis van het portfolio wordt gereflecteerd op ontvangen feedback, leerdoelen worden opgesteld en acties voor verdere groei worden besproken. Sommige opleidingen bepalen een vast aantal contactmomenten per academiejaar: wekelijks, tweewekelijks, maandelijks of een keer per trimester. Anderen werken vraaggestuurd: studenten nemen zelf initiatief, of de coach start het gesprek op als een student dreigt vast te lopen. Een respondent beschrijft hoe studenten in een portfoliogesprek hun stand van zaken bespreken en extra bewijsmateriaal kunnen aanleveren voor competenties die onvoldoende zichtbaar zijn.

Bij alle bevraagde opleidingen zijn beoordelen en beslissen strikt van elkaar gescheiden. De coach geeft feedback en be-

waakt het leerproces vanuit een helikopterperspectief, maar neemt geen beslissing. Bij het beslissingsmoment krijgt de coach vaak een adviserende rol omdat deze een rijk beeld heeft van het functioneren en het leerproces van de student. Sommige opleidingen laten studenten een zelfevaluatieformulier invullen, waaraan de coach feedback kan toevoegen. Deze feedback wordt zichtbaar voor de beslissers en kan als aanvullend datapunt worden meegenomen in de uiteindelijke beslissing.

“Als een student bijvoorbeeld heeft geschreven ‘ik ben fantastisch goed hier en hier in’, en de mentor ziet in het portfolio dat het niet zo is, dan kan hij daar een opmerking over maken [...] Wat ze ook kunnen doen is aangeven dat een student nog extra begeleiding nodig heeft.” (Respondent 2)

De rol van coach is dus veelzijdig: begeleiden, structureren, uitdagen en het leerproces bewaken, zonder zelf te beslissen. Hij vormt een cruciale schakel in het realiseren van een feedbackrijke en zelfsturende leeromgeving.

3. Hoe verloopt de weg naar en het moment van het beslissingsmoment?

Het beslissingsmoment vormt het sluitstuk van het leerproces, waarbij op basis van de verzamelde datapunten een pass/fail-beslissing wordt genomen (van der Vleuten et al., 2018). Hoewel in elke opleiding studenten een beoordelingsportfolio moeten voorbereiden, verschilt de manier waarop de uiteindelijke pass/fail-beslissing wordt genomen van opleiding tot opleiding.

Alle opleidingen gebruiken individuele voortgangsgesprekken om met studenten stil te staan bij hun leerproces. Er wordt nagegaan waar ze staan, welke groei in competenties ze kunnen aantonen, en welke acties ze nog kunnen ondernemen om beperkt aangetoonde competenties in beeld te brengen. Eén opleiding maakt gebruik van een tussentijds ontwikkelassessment: studenten doorlopen halverwege de lesperiode een oefenassessment, waarbij ze elkaars portfolio beoordelen en leren kijken door de bril van een beoordelaar. Studenten krijgen hierdoor inzicht in het beoordelingsproces en ze ervaren hoe een dergelijk assessment verloopt. In één opleiding wordt groepscoaching ingezet: aan de hand van een stappenplan reflecteren studenten samen op hun leerdoelen en zoeken ze naar manieren om hun competenties overtuigend aan te tonen.

Eén respondent vertelt dat voor docenten kalibratiesessies worden georganiseerd: intervisiemomenten waarin docenten gezamenlijk studentportfolio's analyseren en hun zienswijzen op elkaar afstemmen zodat de beoordeling betrouwbaar

der wordt. Vragen zoals “Welke vragen zou je willen stellen?” en “Waarom vind je dat deze student op dit niveau zit?” worden besproken.

Vijf van de zes opleidingen werken volgens het systeem van een besliscommissie, bestaande uit twee à drie onafhankelijke docenten uit de opleiding. Eén van deze opleidingen voegt daar ook nog een werkveld-assessor aan toe. De besliscommissie baseert haar beslissing op het portfolio van de student, eventueel aangevuld met een zelfevaluatie. Tijdens een beoordelingsgesprek krijgt de student de kans om competenties toe te lichten en extra bewijzen aan te leveren. Dit gesprek wordt door de commissie beschouwd als een bijkomend datapunt. Vaak stellen de assessoren nog bijkomende vragen om het beeld over de student scherp te krijgen. Verschillende respondenten beschouwen het beoordelingsgesprek als grote meerwaarde; het geeft studenten een podium, hun kunnen is het centrum van alle aandacht en er wordt persoonlijke feedback gegeven waarmee ze verder aan de slag kunnen in hun onderwijs- en professioneel traject om te remediëren of te excelleren.

“We geven hen echt heel persoonlijke feedback mee, met hun rugzakje, met hun kunnen. En daardoor voelen ze zich heel erg gewaardeerd en dat motiveert.” (Respondent 6)

De opleiding die niet met een besliscommissie werkt, laat individuele docenten het portfolio van de student beoordelen aan de hand van een rubric en cesuur. Bij twijfel wordt een tweede beoordelaar betrokken, en indien nodig een derde.

Vijf opleidingen hanteren duidelijke beslissingsregels of breekpunten: als bepaalde leerdoelen niet zijn aangetoond, volgt automatisch een onvoldoende. Eén van de bevroegde opleidingen maakt geen gebruik van beslissingsregels uit angst om te vervallen in het gebruik van analytische instrumenten voor holistisch toetsen. Zij percipieert het gesprek met de besliscommissie eerder als een functioneringsgesprek waarbij geen afvinklijstjes worden gebruikt.

4. Wat zijn belangrijke randvoorwaarden voor het ontwerp en de implementatie van een datapuntenprogramma?

Uit de analyse van de interviews blijkt dat vier elementen cruciaal zijn bij de implementatie van een datapuntenprogramma: gedeelde visie, aandacht voor haalbaarheid, voldoende tijd en energie, en durf om te experimenteren.

Gedeelde visie

Meerdere respondenten benadrukken dat het belangrijk is om als één team achter het idee van PT te staan. Mogelijke

praktische bezwaren en moeilijkheden zijn enkel te overwinnen als het volledige onderwijsteam zich kan vinden in de vooropgestelde visie.

“Er zijn een hoop praktische moeilijkheden en bezwaren enzo, maar als iedereen het eens is met de visie, dan kom je daar wel uit en vind je wel oplossingen. Als mensen er niet van overtuigd zijn, wordt het een heel moeilijke, denk ik.” (Respondent 3)

Docenten meekrijgen in een programmatische toetsfilosofie, blijkt in de praktijk echter niet altijd even eenvoudig te zijn. Het merendeel van de opleidingen merkt op dat als een docententeam een lange traditie heeft in ‘traditioneel toetsen’, het niet zo eenvoudig is de overgang te maken naar een programmatische toetspraktijk: *“Er wordt heel hard gedacht vanuit hoe het altijd is geweest”* en *“een grote uitdaging is niet te vervallen in het klassieke denken in toetsvormen”*. Een respondent merkt dat nieuwe collega’s met weinig ondervinding, eenvoudiger kunnen meestappen in een verhaal van PT, dan collega’s die reeds lange tijd actief zijn in het onderwijs.

Een gedragen visie, aandacht voor haalbaarheid, voldoende tijd en energie voor ontwikkeling, en de durf om te experimenteren en bij te sturen, blijken belangrijke randvoorwaarden

PT vraagt ook een herdefiniëring van de rol van de docent: van beslisser naar coach. Dit impliceert een sterke focus op feedback, waarbij docenten studenten begeleiden in het verwerven van inzicht in hun eigen leerproces. Verschillende respondenten geven aan dat dit niet vanzelfsprekend is. Er is behoefte aan een gedeeld feedbackkader en training in feedbackgeletterdheid om de kwaliteit en consistentie van feedback te waarborgen.

Haalbaarheid van het datapuntenprogramma

Een tweede randvoorwaarde betreft haalbaarheid van het programma: betaalbaarheid, organiseerbaarheid en studeer-

baarheid. Alle respondenten bevestigen dat betaalbaarheid en organiseerbaarheid impact hebben gehad op het datapuntenraamwerk: PT kost geld en personeel. Deze financiële grenzen zorgen ervoor dat opleidingen bepaalde keuzes moeten maken. PT beschouwt onderwijsactiviteiten zoals coaching en feedbackgericht onderwijs als prioritair, waardoor andere activiteiten worden gereduceerd (bv. een hoorcollege vervangen door kennisclips). Respondenten geven daarnaast aan dat er bij de opstart weinig tot geen rekening werd gehouden met studeerbaarheid; studenten ervaren piekmomenten en een hoge werkdruk. Twee opleidingen proberen hierop in te spelen door werk- of flexweken in te bouwen, waarin ruimte is voor remediëring, her-inoefenen van bepaalde kennis en vaardigheden, en zelfstudie.

Inzet docententeam

De implementatie van een datapuntenprogramma vraagt aanzienlijke tijd en energie van het docententeam: nieuwe toetsvormen ontwikkelen, studenten begeleiden, portfolio-systemen opzetten, een feedbackcultuur creëren enz. Onder de respondenten heerst de consensus dat teams hiervoor onvoldoende tijd krijgen, terwijl net tijd één van de noodzakelijke voorwaarden is om de omslag naar PT te maken.

Ook durf wordt als belangrijke randvoorwaarde genoemd: *“je moet gewoon die stap durven nemen om ervoor [PT] te gaan”*. Een respondent voegt hieraan toe dat als we verwachten van studenten dat ze durven experimenteren en fouten maken, docenten dat ook moeten doen: *teach what you preach*. Een docententeam mag fouten maken, zolang ze deze erkennen, bepaalde keuzes heroverwegen en de nodige bijstellingen doen: *“Lef om het gewoon te doen, dingen op te pakken en ook fouten durven maken [...] Heb het lef om tijdig andere keuzes te maken”*. Alle respondenten zijn het erover eens dat fouten maken mag, zolang er ruimte is voor reflectie en bijsturing.

Conclusie en bespreking

PT bevordert de overgang van hoger onderwijs naar de werkvloer door continue feedback en reflectiepraktijken te weer spiegelen die essentieel zijn in professionele omgevingen. In opleidingen die met PT beoordeeld worden, ontwikkelen studenten de adaptieve vaardigheden en mentaliteit die nodig zijn voor levenslang leren en professionele groei. Bij PT worden studenten holistisch benaderd en er wordt rekening gehouden met hun gehele leerproces en ontwikkeling. Pass/fail-beslissingen worden genomen op basis van een reeks datapunten, zoals kennistoetsen, vaardigheidstoetsen, peer-feedback en zelfevaluaties. Eén van de vragen die onderwijsdesigners zich daarbij stellen is: hoe ontwikkel je een programmatisch datapuntenprogramma waarbij evalu-

atie een integraal onderdeel is van het leerproces en wordt losgekoppeld van het nemen van een eindbeslissing?

Dit onderzoek laat zien dat het vormgeven van een datapuntenprogramma in het hoger onderwijs een doordacht proces is, waarbij opleidingen voortdurend balanceren tussen visie, haalbaarheid en praktijk. Hoewel de concrete invulling van het datapuntenprogramma verschilt tussen opleidingen, blijkt uit de interviews dat er een gedeeld streven is naar een evenwichtige opbouw waarin theoretische en praktijkgerichte kennis geïntegreerd worden, en waarin studenten worden ondersteund in het ontwikkelen van zelfsturing en metacognitieve vaardigheden.

De coach neemt een sleutelrol op als begeleider van het leerproces. Deze rol is sterk gericht op het faciliteren en geven van feedback, het stimuleren van reflectie en het ondersteunen van studenten bij het verzamelen en interpreteren van datapunten. In alle bevraagde opleidingen neemt de coach bewust geen beslissingen – dat doet de besliscommissie - wat bijdraagt aan een veilige leeromgeving en een zuivere feedbackrelatie.

Het beslissingsmoment wordt in elke opleiding voorbereid via individuele voortgangsgesprekken, al dan niet aangevuld met tussentijdse ontwikkelingsassessments, groepscoaching of kalibratiesessies voor docenten. De uiteindelijke beoordeling gebeurt meestal door een besliscommissie, op basis van een portfolio en een afsluitend gesprek met de student. Hoewel de manier waarop de pass/fail-beslissing tot stand komt varieert, is er een gedeeld geloof in het belang van een holistische en transparante evaluatie, waarin het functioneren van de student centraal staat.

De resultaten wijzen op belangrijke randvoorwaarden voor het ontwerp en de implementatie van een datapuntenprogramma: een gedragen visie binnen het docententeam, aandacht voor betaalbaarheid, organiseerbaarheid en studeerbaarheid, voldoende tijd en energie voor ontwikkeling, en durf om te experimenteren en bij te sturen. De kracht van een doordacht datapuntenprogramma schuilt in de bewuste keuzes die opleidingen maken om toetsing niet langer als eindpunt te benaderen, maar om te vormen tot motor van leren en ontwikkeling.

Literatuurlijst

- Baartman, L., & Gulikers, J. (2014). Assessment as the cornerstone of high quality vocational education: An analysis of 11 assessment programmes in senior secondary and higher vocational education. *Pedagogische Studien*, 91, 54-68.
- Baartman, L., van Schilt-Mol, T., & van der Vleuten, C. (2020). *Programmatisch toetsen. Voorbeelden en ervaringen uit de praktijk*. Boom Uitgevers.
- Biemond, I., & Baartman, L. (2021). Backward design bij programmatisch toetsen. *Examens*, 5(2), 41-47.
- Black, P., & William, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(5), 5-31.
- Blees, G. (2019). *Handreiking inrichting Programmatisch Toetsen*. Hogeschool Utrecht.
- Donnelly, J., & Trochim, W. (2006). *The Research Methods Knowledge Base*: Cengage Learning
- Emans, B. (2003). *Interviewen: Theorie, techniek en training*. Groningen Noordhoff uitgevers.
- Heeneman, S. (2014). *Competentiegericht onderwijs en toetsen: Ballast of baggage?* Maastricht University
- Heeneman, S., de Jong, L., Dawson, L.J., Wilkinson, T., Ryan, A., Tait, G.R.,... van der Vleuten, C. (2021). Ottawa 2020 consensus statement for programmatic assessment – 1. Agreement on the principles. *Medical Teacher*.
- Hogeschool Utrecht. (2022). *Wat zijn datapunten?* Geraadpleegd van <https://husite.nl/toetsing-nieuw/wat-zijn-datapunten/>
- Kahrmanovic, M. (2014). Inzicht krijgen in de user journey: Focusgroep, diepte-interview of allebei? Geraadpleegd van <https://www.frankwatching.com/archive/2014/10/06/inzicht-krijgen-in-de-userjourney-focusgroep-diepte-interview-of-allebei/>
- Peeters, W. (2019). *Programmatisch toetsen: Waarom, wat en hoe?* Geraadpleegd van <https://www.vernieuwonderwijs.nl/programmatisch-toetsen-waarom-wat-en-hoe/>
- Sluijsmans, D., Devid, V., & Kneyber, R. (2021). *Programmatisch toetsen: Evidence-informed, maar niet zonder buikpijn*. Geraadpleegd van <https://toetsrevolutie.nl/p=1971>.
- van der Steen, J., van Schilt-Mol, T., Joosten-ten Brinke, D., & van der Vleuten, C. (2020). Formatief evalueren: naar een programma van formatieve leeractiviteiten. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 41(4), 274-285.
- van der Vleuten, C., Schut, S., & Heeneman, S. (2018). Programmatisch toetsen als motor voor professioneel leren in het hoger onderwijs. In D. Sluijsmans & M. Segers (eds.), *Toetsrevolutie. Naar een feedbackcultuur in het hoger onderwijs*. Uitgeverij Phronese.
- Wilkinson, T., & Tweed, M. (2018). Deconstructing programmatic assessment. *Advances in Medical Education and Practice*, 2018(9), 191-197.