

Potters, A. (2024). Bespiegelingen en observaties over het betrekken van studenten bij toetsen. In M. Leenknecht, M. Köhler, S. Kooij, E. Roskam-Pelgrim, & A. Potters (Red.) *Leren van toetsen in het hoger onderwijs* (pp. 42-48). Platform Leren van toetsen.

#### Colofon

Dit boek is een uitgave van Platform Leren van toetsen – 2024

[www.lerenvantoetsen.nl](http://www.lerenvantoetsen.nl)

Redactie: Martijn Leenknecht, Martje Köhler, Simone Kooij, Els Roskam-Pelgrim & Anne Potters

ISBN: 978-94-6506-093-4



Vormgeving: Het Bureau, Grafisch Lyceum Utrecht

Noa Meijer, Timo de Groot & Luca Vermeer

Druk: Ridderprint, [www.ridderprint.nl](http://www.ridderprint.nl)



*Delen, bewerken of voortbouwen op de teksten en materialen uit deze uitgave (het werk) is toegestaan onder de voorwaarden dat de makers van het originele werk worden vermeldt (correcte bronvermelding) en er wordt aangegeven of het werk is veranderd. Het is niet toegestaan de indruk te wekken dat de originele maker instemt met jouw gebruik van het werk of aanpassing ervan. Het werk mag niet worden gebruikt voor commerciële doeleinden. Als je het werk hebt veranderd of je erop voortbouwt, dan moet je het veranderde materiaal verspreiden onder dezelfde licentie.*

# Bespiegelingen en observaties over het betrekken van studenten bij toetsen

Anne Potters (Hogeschool Rotterdam)

*Studenten betrekken bij toetsing past op het eerste gezicht naadloos in de trend om steeds meer aandacht te besteden aan leren leren. Ik loop al jaren rond met het idee hier meer mee te doen. Voor deze bijdrage ging ik op zoek naar wat ik dan zou kunnen doen en waarom ik dit eigenlijk wil. In de tien jaar dat Platform Leren van toetsen bestaat, heb ik me ontwikkeld van onderwijsadviseur naar docent bij de Master Leren en Innoveren van Hogeschool Rotterdam. In mijn eerste jaren als docent bereidde ik feedbackgesprekken voor met het feedbackmodel van Hattie en Timperley (2007). Mijn doel was om zo goed mogelijke feedback te geven. In de loop der jaren ben ik met het platform en de feedbackliteratuur meegegroeid en tegenwoordig ben ik bezig met feedbackdialoog en feedbackgeletterdheid, waarin het perspectief van de student een belangrijke plaats inneemt. Doe ik daarmee genoeg of wil ik studenten nog meer betrekken? Via onderstaande bespiegelingen op literatuur en een lesbezoek bij een collega probeer ik hier antwoorden op te vinden.*

## Bespiegelingen over willen en kunnen

In verschillende blogs hebben collega's bij Platform Leren van toetsen het betrekken van studenten bij toetsing verkend. In het blog van masterstudente Cody Wijkhuijzen (2021) deelt zij de resultaten van haar onderzoek voor het platform. In de literatuur vond zij genoeg redenen om studenten te betrekken. Het daagt ze uit om het eigen leren te monitoren en spreekt metacognitieve processen aan. Maar het kan ook iets doen met de beleving van studenten, hun motivatie en gevoel van eigenaarschap. Cody vroeg aan docenten op welke manieren ze hun studenten betrekken bij toetsing. De overgrote meerderheid (rond de 80%) bespreekt leerdoelen en rubrics. Bij het opstellen van leerdoelen en beoordelingscriteria waren de percentages aanzienlijk lager, respectievelijk 23% en 18%. Dat roept bij mij de vraag op wat we verstaan onder het betrekken van studenten. Het bespreken van leerdoelen en rubrics zou ik daar zelf niet onder scharen. Studenten betrekken roept bij mij een beeld op van de mogelijkheid tot concrete beïnvloeding door studenten. Dat is ook het voorbeeld waarmee Cody haar blog begint: een cursus aan de

Pabo waarbij docenten vroegen “wat willen jullie leren?” en samen met studenten leerdoelen en beoordelingscriteria opstelden.

Waarom dit zo weinig gebeurt, verklaart Cody vanuit de theorie van *planned behaviour*, die de relatie tussen intentie en gedrag beschrijft. Ik herken dit model in mijn eigen gedrag: ik heb een positieve attitude over het betrekken van studenten bij toetsing, maar de stap naar actie wordt gemedieerd door de mate waarin ik controle ervaar over mijn werk en de mate waarin ik het idee heb dat het me zou lukken. Ofwel, ik wil wel, maar er is altijd die tijdsarmoede in het onderwijs. Omdat ik dit idee minder scherp heb uitgewerkt dan andere feedbackstrategieën, ben ik er nog niet aan begonnen. Mijn idee van studenten betrekken gaat bovendien vrij ver. Ik zou studenten willen betrekken bij het formuleren van leerdoelen en criteria. Ik ben er niet helemaal zeker van hoe dat zou uitwerken op de kwaliteit van toetsing. Ook dat draagt eraan bij dat het nog steeds een plan is en nog geen werkelijkheid.

### **Gradaties van studenten betrekken**

Veronica Bruijns (2019) tempert mijn verwachtingen van het begrip studenten betrekken in haar blog ‘Waarom studenten betrekken bij toetsen?’. In navolging van Healey et al. (2016) heeft zij het over een actievere rol van studenten door hen als partners in het onderwijs te zien. Het betrekken van studenten blijkt in haar ogen een soort participatieladder (Mighelbrink, 2022), waarin studenten steeds meer inbreng krijgen. De onderste treden bestaan uit het actief bespreken van doelen en toetsing met studenten. Al klimmend stijgt de mate van betrokkenheid van studenten via self- en peer assessment naar het aanvullen van leerdoelen en toetsing en tenslotte het mee-ontwikkelen ervan met docenten. Het doel is volgens Veronica (2019) tweeledig, namelijk de leerervaring van studenten te versterken en hen voor te bereiden op de actieve participatie die zij in hun werkend leven nodig zullen hebben. Dat laatste roept bij mij wel wat vragen op. Hoewel ik als professional zeker de ruimte ervaar voor actieve participatie in mijn eigen werk, heb ik nagenoeg geen invloed op de doelen van mijn organisatie en ook niet op de criteria waarop ik word beoordeeld. Ironisch genoeg maakt de tevredenheid van mijn studenten daar een belangrijk deel van uit. Dus welk beeld van de werkende wereld geven we studenten mee? En welke rol speelt toetsing daar dan in? Deze vragen gaan niet meer over het verbeteren van leren, maar over vaak impliciete normatieve keuzes in het onderwijs. Veronica (2021) gaat hier in een tweede blog dieper op in.

### **Machtsrelaties in toetsing**

Omdat het steeds gangbaarder wordt om studenten een actieve rol te geven in toetsing, is het volgens Veronica (2021) relevant om de machtsrelaties in toetsing te verkennen. In de artikelen die zij hiervoor gebruikt, wordt gezaagd aan de poten van summatieve toetsing zoals we het gewend zijn. Als je wilt dat studenten later voor zichzelf kunnen denken, zo stelt bijvoorbeeld onderzoeker Juuso Nieminen, dan moet je ze ook de macht geven om zichzelf summatief te beoordelen. De cultuur van toetsing waarin de docent beslissingsmacht heeft zit diep, bleek in een studie waarin hij de macht over de summatieve beslissing juist aan studenten gaf (Nieminen, 2022).

Sommige studenten ervoeren meer eigenaarschap over hun leren, maar anderen raakten het idee niet kwijt dat ze uiteindelijk door een docent worden beoordeeld. Zij voelden zich hierdoor in hun summatieve self-assessment beperkt. Dat komt, kort door de bocht, omdat machtsrelaties complex zijn en we ze zo vanzelfsprekend vinden dat we ze niet meer waarnemen. We hebben ze verinnerlijkt. Auteurs als Nieminen, en in Nederland bijvoorbeeld Jan Bransen (z.d.), stellen dat de beslisfunctie van toetsing het leren en (gevoel van) autonomie van studenten ondermijnt. Alleen een diepgaande verandering kan dit oplossen.

Zo'n statement brengt mij als gematigde docent op zoek naar meer betrokkenheid van studenten in een interessante positie. Want wie is er nou tegen autonomie en leren? Ik niet. Het verhaal over machtsrelaties strookt in zoverre met mijn ervaring, dat summatieve toetsing altijd een zekere ruis veroorzaakt. Zo heb ik het met mijn studenten en collega's regelmatig over die telkens terugkerende vraag, waar ook Loek Herberts (2022) zijn blog mee begint: "is dit voldoende?". Het is de vraag waar ik als docent het minste mee kan, maar hij komt bij studenten voort uit de wetenschap dat ze uiteindelijk door mij worden beoordeeld. Als die toetsruis te sterk wordt omdat de summatieve beoordeling alles overstemt, kan je je afvragen wat je nog toetst: beroepsbekwaamheid of het vermogen een toets te maken? Het expliciteren en onderbouwen van de machtsrelaties rondom toetsing en hun effect op de ontwikkeling van studenten kan helpen de ruis te verminderen. In mijn ogen betekent dit dat ik aanspreekbaar ben op mijn keuzes in toetsing en me verantwoordelijk voel zaken aan te passen of macht uit handen te geven als dat de ontwikkeling van mijn studenten duidelijk ten goede komt.

Toch lijkt het mij geen uitgemaakte zaak dat alleen al het *bestaan* van summatieve toetsmacht van docenten per definitie het leren van studenten stopt en autonomie ondergraaft. Machtsrelaties zijn immers inherent aan het werkende en sociale leven en zijn niet per definitie goed of slecht. Dat brengt mij weer terug bij mijn eerdere vragen over hoe toetsing zich verhoudt tot het (werkende) leven buiten de hogeschool. Ik zie meer in de benadering van Sutton (2012). Hij schreef als één van de eersten over feedbackgeletterdheid. Sutton vroeg daarbij aandacht voor de socialisatie van studenten als ze, zoals hij dat noemt, worden opgenomen in de hoger onderwijsgemeenschap. Dat socialisatieproces maakt studenten kwetsbaar, maar beïnvloedt ook hun identiteitsvorming. Hen wordt namelijk gevraagd zich open te stellen voor nieuwe ideeën en nieuwe manieren van denken en doen. Sutton vindt dat we daar als docenten beter in moeten begeleiden, met meer aandacht voor het affectieve domein. Maar hij waarschuwt er ook voor studenten te zien als kwetsbare kasplantjes waar je alles voor moet gladstrijken. Ik ben er nog niet over uitgedacht, maar neig in navolging van Sutton naar een ander begrip van autonomie dan Bransen. Bij Sutton gaat het er niet om machtsrelaties te doorbreken, maar om je rekenschap te geven van de kwetsbaarheid van studenten zonder ze ertoe te reduceren. De kwetsbaarheid die samengaat met een socialisatieproces kan volgens hem namelijk ook een bron zijn van ontwikkeling en autonomie, omdat studenten zich nieuwe manieren van denken en doen eigen maken.

Alles overziend leverde mijn zoektocht me het verrassende inzicht op dat ik, in de ogen van de literatuur, mijn studenten al betrek met mijn didactiek van self-assessment en peerfeedback. Toch wil ik meer, studenten echt invloed laten hebben op toetsing. De ‘participatieladder’ van studenten betrekken helpt daarbij en het blog van Loek Herberts inspireert. Ik vind het herkenbaar dat de machtsrelaties in onderwijs voelbaarder worden als je studenten meer invloed geeft. Het is goed die te expliciteren en onderbouwen, of aan te passen. Toch zet ik vraagtekens bij het streven naar disruptie van machtsrelaties rondom toetsing. Ik ben er namelijk niet van overtuigd dat ze autonomie en leren slechts verstoren. Ik zie machtsrelaties eerder als onvermijdelijk onderdeel van een socialisatieproces, waarin we de even onvermijdelijke kwetsbaarheid van studenten ook kunnen zien als een bron van ontwikkeling.

## Observaties tijdens een Feedback Friday

Bespiegelingen over autonomie en kwetsbaarheid geven richting, maar hebben in hun abstractie ook beperkingen. Om de concrete insteek van de blog van Loek Herberts verder te verkennen, ging ik in mijn hogeschool op zoek naar een voorbeeld van een docent die studenten een actieve rol in toetsing geeft. Wouter van Dooren van de opleiding Facility Management was zo gastvrij om mij een Feedback Friday te laten bijwonen. Dit is een vast moment in de week waarin studenten actief worden gestimuleerd feedback te geven of ermee aan de slag te gaan. Het betrekken van studenten nam in deze les de vorm aan van het toepassen en begeleiden van peer feedback. Daarnaast vraagt Wouter studenten met een vragenlijst waar ze tegenaan lopen. Daar past hij Feedback Friday op aan. Op de dag van mijn bezoek waren de formatieve criteria bijvoorbeeld deels gebaseerd op eerdere gesprekken met studenten waaruit bleek dat zij zich sommige vaardigheden nog eigen moesten maken.

Het was duidelijk een spannende vrijdag. Studenten moesten elkaar in groepjes korte presentaties geven, voor het eerst in het Engels. De binnendruppelende studenten deden nog snel een laatste check op de slides of stelden elkaar gerust dat het wel zou lukken. Ik woonde de les bij in de klas, aan een tafeltje waar ik de gesprekken van verschillende groepjes kon horen. In de pauzes tussen de presentaties voerde ik korte gesprekken met studenten.

### Eigenaarschap en afhankelijkheid

Eigenaarschap over het eigen leren zag ik bij een deel van de studenten. Zij hadden het nut van peerfeedback ontdekt, vertelden ze. Ze vonden het fijn om van verschillende peers feedback te krijgen, omdat iedereen weer een beetje anders kijkt. En ze benoemden zelf dat het feedback geven leerzaam is omdat je er goed over na moet denken. Bovendien krijg je een kijkje in de keuken bij anderen en doe je zo ideeën op voor je eigen werk. Dit gold niet voor alle studenten. De groepjes die het meeste worstelden met de opdracht, leken minder eigenaarschap van hun leerproces te ervaren, omdat ze zich meer op de taak richtten. Zij waren vooral bezig grip te krijgen op wat er van hen werd verwacht en zij hadden het idee dat ze het daarbij vooral van docenten moesten hebben. Toch waren ook deze groepjes actief bezig met hun leren. Zij probeerden

uit te vinden wat voor hen op dat moment de beste besteding van hun tijd was. Eén groepje was eigenlijk nog niet zo ver met de inhoud. Had het zin om mee te doen? Een student betwijfelde het, maar anderen haalden haar over: “we kunnen het beter nu fout doen dan straks” en “we kunnen toch ook feedback vragen op hoe we presenteren?”.

In mijn gesprekjes met de studenten zag ik veel inzichten uit de feedbackliteratuur bevestigd, met name over het belang van het zelf betekenis geven aan beoordelingscriteria en het werken aan een ‘neus voor kwaliteit’ (Trimbos, 2020). Tijdens Feedback Friday waren studenten bezig duidelijk te krijgen wanneer hun eindopdracht voor de cursus van goede kwaliteit zou zijn. Ze vroegen zelf aandacht voor zaken die die dag niet op het programma stonden en stelden vragen over wat daarbij de bedoeling was. Toen ik vroeg naar het werken met voorbeelden van de eindopdracht, waren de meningen verdeeld. Sommigen vonden het verwarrend of intimiderend, anderen vonden het juist prettig, vooral als er meerdere voorbeelden waren.

Op Feedback Friday werken studenten, zoals meestal in het hbo, aan een beroepsechte opdracht. Dat brengt complexiteit met zich mee, omdat studenten meerdere tussenstappen moeten zetten voor ze het eindresultaat bereiken. Ze maken zich hiervoor gedurende de cursus de benodigde kennis en vaardigheden eigen. Door dat stapsgewijze proces worden sommige aspecten van de eindopdracht pas gaandeweg de cursus helder en dat brengt onzekerheid met zich mee. Die was deze Feedback Friday goed te voelen. Ook de groepjes die het nut van peer feedback inzagen, hadden behoefte aan bevestiging van de docent dat ze op de goede weg waren. Ze ervoeren het geven van feedback als een verantwoordelijkheid. “Wie zegt dat ik de goede dingen zeg?”. Dat raakt ook weer aan de machtsrelaties in onderwijs. De studenten benadrukten het kennisverschil tussen docenten en studenten. Ook de groepjes die de meest actieve rol namen in het geven en verwerken van peer feedback, wilden dat docenten hen inhoudelijk bijsturen als dat nodig is.

### **Van rem naar pitstop**

Ik vond het verrassend hoe anders ik keek naar een les aan studenten die ik niet ken, over een onderwerp waar ik geen verstand van heb. Ik kon mijn aandacht op de leerervaring van studenten richten, zonder meteen de (ped)agogisch-didactische verantwoordelijkheid te voelen die ik in mijn eigen onderwijs ervaar. Het viel me op hoe hard studenten bezig waren grip te krijgen op wat van ze wordt gevraagd, óók als ze daarbij niet voldeden aan ons ideaalbeeld van eigenaarschap over en inzicht in hun leerproces. Ik realiseerde me dat ik de vraag “is dit goed?”, meestal ervaar als een rem op een leerproces bij een student. Voor mij blijft het lastig antwoorden zonder iets te weten van het denkproces van mijn student. Als ik “ja” zeg ben ik niet zeker hoe de student tot haar tussenproduct is gekomen en of ze daarna op de goede weg verder gaat. Maar “is dit goed?” kan ook een emotionele pitstop zijn van een student die probeert grip te krijgen op een opdracht. In plaats van een rem op een leerproces wordt het dan een gelegenheid voor een feedbackdialoog met ruimte voor eigenaarschap over haar leren. De eerstvolgende keer dat een student

mij vroeg om te kijken of haar werk “goed” was, ben ik niet begonnen met achterhalen waar ze vakinhoudelijk stond, maar hebben we een gesprek gevoerd over de vraag zelf. Zij vertelde waarom ze hem stelde en ik over waarom het soms zo moeilijk is hem goed te beantwoorden. Ik kwam hardop tot de conclusie dat ik voorheen misschien te eenzijdig op het vakinhoudelijke had gereageerd. Doordat de vraag “is dit goed?” het begin werd van een gesprek over de affectieve kant van leren leren, pakte zij het initiatief terug. Dat betekent dat ook eigenaarschap van leren, een van de doelen van studenten betrekken bij toetsing, er bij verschillende studenten op verschillende momenten heel anders uit kan zien. Daarom ben je er niet met onderwijsontwerp of aanpassing van machtsstructuren, maar komt het in gesprek pas echt tot uiting.

## En nu verder?

Mijn bespiegelingen en observaties hebben me meer inzicht gegeven in het actuele discours rondom het betrekken van studenten bij toetsing. Als ik mijn onderwijspraktijk spiegel aan de verschillende standpunten daarin, varieert ze van conservatief tot aardig op weg en klaar om nog meer eigenaarschap aan studenten te geven. Over machtsrelaties, autonomie en de doelen van studenten betrekken bij toetsing ben ik nog niet uitgedacht. Als ik Loek Herberts’ praktische voorbeeld wil navolgen lijkt me de professionele identiteitsontwikkeling van onze studenten de meest logische plek om te beginnen. Daar is hun leren het meest persoonlijk en de behoefte het grootst. We laten ze nu al zelf leerdoelen formuleren voor hun professionele ontwikkeling. Betrokkenheid bij het opstellen van de bijbehorende beoordelingscriteria lijkt me een goed begin. Aan mijn observaties hield ik een hernieuwde aandacht voor het pedagogisch-didactische moment over. Eigenaarschap over het eigen leren bij studenten sluit niet uit dat er ruimte is voor cognitieve én affectieve pitstops. In dialoog met studenten probeer ik nog meer te zoeken naar de vraag achter hun vraag, zodat het meer een gesprek wordt in plaats van een vraag en antwoordsessie.

## Bronnen

- Bransen, J. (z.d.). Zullen we het zonder examens doen? *Blogs van Jan Bransen*. <https://www.janbransen.nl/nl/zullen-we-het-voortaan-zonder-examens-doen/>
- Bruijns, V. (2019, 4 december). Waarom studenten betrekken bij toetsing? *Platform Leren van toetsen*. <https://lerenvantoetsen.nl/waarom-studenten-betrekken-bij-toetsen/>
- Bruijns, V. (2021, 2 maart). Machtsrelaties in toetsing. *Platform Leren van toetsen*. <https://lerenvantoetsen.nl/machtsrelaties-in-toetsing/>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Healey, M., Flint, A., & Harrington, K. (2016). Students as partners: Reflections on a conceptual model. *Teaching and Learning Inquiry*, 4(2), 8-20. <https://doi.org/10.20343/teachlearningqu.4.2.3>
- Herberts, L. (2022, 13 september). “Maar is het nu voldoende meneer?” Een werkvorm om studenten te activeren en hun kwaliteitsbesef te laten groeien. *Platform Leren van toetsen*. <https://lerenvantoetsen.nl/maar-is-het-nu-voldoende-meneer-een-werkvorm-om-studenten-te-activeren-en-hun-kwaliteitsbesef-te-laten-groeien/>
- Nieminen, J. H. (2022). Disrupting the power relations of grading in higher education through summative self-assessment. *Teaching in Higher Education*, 27(7), 892–907. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1753687>
- Migchelbrink, F. (2022). *De kern van participatief actieonderzoek*. SWP.
- Trimbos, B. (2020, 7 Oktober). Feedback is meer dan het overbrengen van informatie. *Van twaalf tot achttien*. <https://www.van12tot18.nl/feedback-is-meer-dan-het-overbrengen-van-informatie>
- Sutton, P. (2012). Conceptualizing feedback literacy: Knowing, being, and acting. *Innovations in Education and Teaching International*, 49(1), 31–40. <https://doi.org/10.1080/14703297.2012.647781>
- Van Wijkhuizen, C. (2021, 23 juni). Studenten betrekken bij toetsing: belemmeringen en kansen. *Platform Leren van toetsen*. <https://lerenvantoetsen.nl/studenten-betrekken-bij-toetsing-belemmeringen-en-kansen/>