

# Inhoud

<b>Voorwoord</b>	9
<b>Inleiding</b>	11
<b>1 Programmatisch toetsen: de basis</b>	19
<i>Tamara van Schilt-Mol en Liesbeth Baartman</i>	
1.1 Wat is programmatisch toetsen?	19
1.2 Kwaliteitscriteria bij programmatisch toetsen	23
<b>Uit de praktijk: misconcepties bij programmatisch toetsen</b>	29
<i>Tamara van Schilt-Mol, Liesbeth Baartman, Lubberta de Jong, Irene Biemond, Anke Swanenberg en Linda Jakobs</i>	
<b>2 Van toetsvraagstuk naar verandervraagstuk</b>	37
<i>Kristin Vanlommel, Fedde Kloppenburg en Harry Rorije</i>	
2.1 Programmatisch toetsen: van verbeteren naar vernieuwen	37
2.2 Een brede blik op het veranderproces	41
2.3 Naar een meer succesvolle en duurzame realisatie van programmatisch toetsen	46
<b>Uit de praktijk: ervaringen van de opleiding Voeding en Diëtetiek</b>	51
<i>Tamara van Schilt-Mol, Liesbeth Baartman en Freek Morren</i>	
<b>3 Het ontwerpen van een curriculum volgens de principes van programmatisch toetsen</b>	61
<i>Wessel Peeters en Ilya Zitter</i>	
3.1 Het belang van bewust nadenken over ontwerpkeuzes	62
3.2 Kernactiviteiten in de ontwerpcyclus van een curriculum	62
3.3 Ontwerpeisen vanuit een krachtig curriculum	67
3.4 Vormgeven van een curriculum vanuit ontwerp perspectieven	70
3.5 Vormgeven van een curriculum vanuit het curriculaire spinnenweb	74

3.6	Tips voor het ontwerpen van een curriculum waarin programmatisch wordt getoetst	75
	<b>Uit de praktijk: ervaringen van de opleiding Toegepaste biologie</b>	81
	<i>Liesbeth Baartman, Tamara van Schilt-Mol, Niels Bohnen en Giel Krutzer</i>	
4	<b>De leerfunctie van programmatisch toetsen</b>	89
	<i>Liesbeth Baartman, Tamara van Schilt-Mol, Kelly Beekman, Debby Weerlink en Lonneke Schellekens</i>	
4.1	Functies van toetsen in balans	90
4.2	Het dubbele doel van datapunten en feedback	91
4.3	Percepties van studenten over datapunten en low stakes beslissingen	92
4.4	Het belang van feedbackgeletterdheid	93
4.5	Zelfregulatie in de context van programmatisch toetsen	95
4.6	Rol van de coach bij programmatisch toetsen	96
4.7	Tips ten aanzien van de leerfunctie	97
	<b>Uit de praktijk: ervaringen van opleidingen van Fontys Paramedische Hogeschool</b>	99
	<i>Tamara van Schilt-Mol, Liesbeth Baartman, Debby Weerlink en Angela Tops</i>	
5	<b>De beslisfunctie binnen programmatisch toetsen</b>	107
	<i>Lubberta de Jong en Harold Bok</i>	
5.1	Het inrichten van een beslisprocedure	108
5.2	Kwaliteitsaspecten van high stakes beslissingen	111
5.3	Tips ten aanzien van de beslisfunctie	114
	<b>Uit de praktijk: ervaringen van de opleiding Sportkunde</b>	117
	<i>Tamara van Schilt-Mol, Liesbeth Baartman, Simon van Genderen en Annemarie Weel</i>	
6	<b>Zorgen en borgen bij programmatisch toetsen</b>	127
	<i>Irene Biemond en Sylvia Heeneman</i>	
6.1	Wettelijke kaders	127
6.2	Zorgen voor de kwaliteit van toetsing en het eindniveau	130
6.3	Borging van de kwaliteit van toetsing en het eindniveau	133

6.4	Accreditatie/visitatie	139
6.5	Tips ten aanzien van het borgen van de kwaliteit van toetsing	140
	<b>Uit de praktijk: ervaringen van de opleiding Communicatie</b>	143
	<i>Tamara van Schilt-Mol, Liesbeth Baartman en Hanneke Fens</i>	
<b>7</b>	<b>Ontwerpkeuzes bij programmatisch toetsen</b>	153
	<i>Bas Agricola, Tamara van Schilt-Mol, Liesbeth Baartman en Marlies de Vos</i>	
7.1	Ontwerpperspectieven en ontwerpkeuzes	153
7.2	Ontwerpkeuzes	156
	<b>Uit de praktijk: ervaringen van de opleiding Toetsdeskundige</b>	165
	<i>Liesbeth Baartman, Tamara van Schilt-Mol en Kelly Beekman</i>	
	<b>Literatuur</b>	175
	<b>Over de redacteurs</b>	185
	<b>De auteurs</b>	187



# Voorwoord

Enige tijd geleden was ik betrokken bij studies die het effect bestudeerden van summatieve toetsprogramma's op de zelfsturing van studenten. Summatieve toetsprogramma's bevatten leereenheden met een toets aan het eind waarvoor een 'voldoende' moet worden behaald of een cijfer van 6 of meer. Ik vond de resultaten redelijk desastreus. De effecten op het leergedrag nodigen niet uit tot zelfregulatie. Het belangrijkste is het behalen van een voldoende voor een volgende toets. Studenten gebruikten hiervoor hun oude en bekende methoden van voorbereiding. Diep(er)gaand leren werd niet gestimuleerd. Natuurlijk waren er uitzonderingen van studenten die wel meer zelfregulatie vertoonden, maar dit was een heel kleine minderheid. Ook docenten hadden nauwelijks een rol om hierin verandering te brengen. Ik vond dit een somber beeld. We zitten blijkbaar vast in een tredmolen van een klassieke toetsbenadering die niet leidt tot een optimaal leerresultaat. Deze toetscultuur is overigens niet te wijten aan de context waarin deze studies zich afspeelden. Deze dominante summatieve toetscultuur is alom tegenwoordig in alle delen van ons onderwijsstelsel.

Kan het ook anders? Het antwoord is ja. Al enige jaren geleden is een alternatieve toetsaanpak voorgesteld. In programmatisch toetsen is de toetsing geheel gericht op het geven van feedback, het reflecteren daarop en het sturen van het leergedrag in een gewenste richting, waarbij de rol van de docent een sterk ondersteunende is. Waarom doen we dit dan niet allemaal? Omdat het niet eenvoudig is. Programmatisch toetsen betekent een cultuurverandering rondom toetsen, die ook moet aansluiten bij een meer open leeraanpak en een onderwijsprogramma van lange leerlijnen. Enkele jaren geleden is bij deze zelfde uitgever een boek uitgekomen over programmatisch toetsen. Hierin werd de basis uitgelegd aan de hand van een aantal onderwijsprogramma's die dit toetsconcept hadden ingevoerd. Programmatisch toetsen is inderdaad een toetsconcept en geen recept. Het kan op vele manieren worden ingevoerd. De beide auteurs van dit boek organiseren en begeleiden al een aantal jaren een leernetwerk van opleidingen die aan de slag gaan met programmatisch toetsen. Via onderlinge voorbeeldwerking en -ondersteuning wordt geholpen met de implementatie ervan. Er is inmiddels veel ervaring opgedaan. Vanuit deze ervaring is dit boek tot stand gekomen. Er is bewust gekozen voor een aantal, soms lastige, thema's waarop verdieping wordt gezocht. De relatie met de praktijk wordt niet vergeten. Voor elk thema wordt een uitwerking in een onderwijspraktijk gegeven. Dat maakt dit boek zeer toegankelijk en leerzaam. Ik hoop oprecht dat dit werk mag bijdragen aan een kanteling van onze bestaande klassieke summatieve toetspraktijk.

Veel leesplezier,  
Cees van der Vleuten



# Inleiding

## Waarom dit boek?

Door opleidingen in het hoger onderwijs wordt bewust nagedacht over de wijze waarop zij toetsing binnen het curriculum inrichten. Opleidingen zijn daarbij op zoek naar een wijze van toetsing die aansluit bij hun visie op leren: het opleiden van professionals die zichzelf blijvend kunnen ontwikkelen en die kunnen omgaan met de complexe dynamiek van de beroepspraktijk. Opleidingen leiden studenten op tot professionals door ze te ondersteunen bij het ontwikkelen van het geheel van conceptuele en praktische kennis die nodig is voor de uitoefening van een beroep (beroepskennis), bij het ontwikkelen van beroepsmatig handelen (handelingsrepertoire) en door ze te begeleiden bij het ingroeien in een beroepsgemeenschap (beroepsidentiteit) (Koopman et al., 2023).

De ontwikkeling van ieder van deze drie aspecten – beroepskennis, handelingsrepertoire en beroepsidentiteit – is onlosmakelijk met de ontwikkeling van de andere verbonden. Het vereist (letterlijk) ruimte om te leren. Het leren vindt immers vaak plaats in veel uiteenlopende contexten, zowel in de school als op (verschillende) werkplekken of stageplekken en bij allerlei tussenvormen zoals hybride leeromgevingen (Bouw et al., 2021). Leren vraagt om een voortdurende dialoog en interactie met docenten, (mede)studenten, werkplekbegeleiders en collega's (Ceelen et al., 2021). En het ontwikkelen van complexe beroepscompetenties vraagt tijd en oefening en daarmee langlopende leerprocessen waarbij studenten de mogelijkheid hebben om fouten te maken en van hun fouten te leren (Carless et al., 2018).

Idealiter wordt dit leerproces om de beoogde leerresultaten te behalen gefaciliteerd via zogenoemde *affordances*, oftewel actiemogelijkheden. Dit zijn alle aspecten van een (beroeps)opleiding die leren kunnen uitlokken, of alle kansen tijdens het werkplekleren om deel te nemen aan activiteiten die leren uitlokken (Billett, 2001). Ook toetsing is één van deze actiemogelijkheden: afhankelijk van de ontwerpkeuzes van een opleiding kan toetsing worden ingezet als middel om leren te ontlocken en te ondersteunen en als instrument om vast te stellen of er (voldoende) is geleerd.

Bij de manier van toetsen die van oudsher bekend is in het hoger (beroeps)onderwijs, ligt de nadruk vooral op het vaststellen van wat geleerd is (summatief). Deze kijk op toetsing, 'toetsing van leren', sluit goed aan bij onderwijs met een modulair karakter, waarin onderwijseenheden worden afgesloten met (het behalen van) een toets. Wanneer een student zakt voor een toets, kan hij deze herkansen. Prestaties worden daarbij meestal uitgedrukt in een cijfer, hetgeen in de

Nederlandse context betekent dat de student slaagt voor een toets bij het behalen van een 5,5 of hoger. Als de toetsen in alle onderwijsmodules zijn behaald, is de student startbekwaam en ontvangt hij het diploma.

Uit onderzoek blijkt dat deze manier van toetsen ertoe kan leiden dat studenten minder gebruik maken van de leermogelijkheden die de toets biedt (Sluijsmans et al., 2013; Taras, 2007). Daarom hebben veel opleidingen de afgelopen jaren de aandacht verlegd naar een ander perspectief van toetsing, ‘toetsing voor leren’. Hierbij ligt de nadruk op het geven van betekenisvolle feedback aan de student. Toetsing wordt hiermee onderdeel van het leren en daarmee onderdeel van het onderwijs. Een onderwijseenheid wordt hierbij nog steeds afgesloten met één of meer (summatieve) toetsen, maar daarnaast is er expliciete aandacht voor het formatieve proces. In dit perspectief worden de functies van toetsen, de leerfunctie gedurende het onderwijs (formatief) en de beslisfunctie bij de afronding van het onderwijs (summatief), expliciet van elkaar gescheiden. Informatie die verzameld is gedurende het leerproces wordt niet meegenomen in de beslissing bij het vaststellen van wat geleerd is. Door het formatieve proces – mits dit goed is ingericht en er sprake is van constructieve afstemming tussen onderwijs en toetsing – wordt de student voorbereid op de (summatieve) toets.

Daar waar bij ‘toetsing van leren’ vooral de beslisfunctie centraal staat, en bij ‘toetsing voor leren’ de leerfunctie naast de beslisfunctie expliciet aandacht krijgt, komt er in het hoger (beroeps)onderwijs de afgelopen jaren steeds meer aandacht voor de mogelijke verwevenheid van beide functies. Een van de redenen hiervoor is dat het nadrukkelijk scheiden van beide functies niet (altijd) passend lijkt, gezien de informatie die toetsen opleveren: ook een toets met primair een beslisfunctie geeft informatie over waar de student staat. Deze informatie kan worden gebruikt om het proces van onderwijzen en leren te verbeteren, en om het proces van ontwikkelen (ook na de toets) te stimuleren (Barnett, 2007; Biggs, 1989; Taras, 2005). Bovendien geeft de informatie die verzameld is gedurende de ontwikkeling een rijker en vollediger beeld van de ontwikkeling op en beheersing van de complexe beroepscompetenties dan het beeld dat ontstaat op basis van één afsluitende toets aan het einde van een onderwijseenheid.

Wanneer beide functies (leerfunctie en beslisfunctie) worden verweven, staat niet langer de individuele toets centraal, maar het toetsprogramma (Norcini et al., 2018). Het onderwijs, inclusief de toetsing, wordt bewust ontworpen vanuit het programma als geheel. Een voorbeeld van deze benadering is programmatisch toetsen. Bij programmatisch toetsen staat er weinig op het spel bij één toetsmoment, oftewel één datapunt in de terminologie van programmatisch toetsen. Er wordt geen beslissing genomen en het doel is vooral het ondersteunen van het leren. Er staat niet *niets* op het spel, omdat de informatie uit het datapunt wel kan worden gebruikt bij de interpretatie van het geheel van alle informatie uit alle datapunten. Het is echter wel veilig om fouten te maken omdat een beslissing



*nooit* van slechts één datapunt afhangt. Op basis van het geheel aan informatie uit alle datapunten wordt een zwaarwegende beslissing genomen, zoals een diplomabeslissing. Uit onderzoek blijkt dat deze werkwijze leidt tot betrouwbare beslissingen over studenten (Schut et al., 2020).

Uit de praktijk blijkt dat het concept programmatisch toetsen grote voordelen kan hebben. Door het ontwerpen van grote(re) onderwijseenheden krijgen de studenten de tijd zich te ontwikkelen. Het inzetten van toetsing als *affordance* zowel binnen als buiten de school, zorgt ervoor dat de focus op leren ligt, en maakt mogelijk dat feedback op dit leren gegeven kan worden vanuit verschillende perspectieven (docenten, (mede)studenten, werkplekbegeleiders, collega's). Door het leren, en het reflecteren op het leren, centraal te stellen, ontwikkelen studenten de vaardigheden om zich ook na de opleiding blijvend te ontwikkelen in de complexe beroepspraktijk. Hiermee is programmatisch toetsen voor veel opleidingen een onderwijsconcept dat aansluit bij hun visie op leren en kan helpen om invulling te geven aan deze visie.

(Gaan) Werken volgens het concept programmatisch toetsen is echter niet eenvoudig. En ook zeker niet (direct) geschikt of passend voor alle opleidingen. Als auteurs ervaren wij een groeiende aandacht voor het concept programmatisch toetsen. Aan de ene kant zien we opleidingen die vanuit hun visie op leren heel bewust kiezen voor programmatisch toetsen en er vol enthousiasme mee aan de slag gaan. Daarnaast zien we in de praktijk ook opleidingen die twijfelen over de vraag of programmatisch toetsen bij hun opleiding past. Daar waar het niet (zo) goed past en het toch wordt ingevoerd, zien we knelpunten ontstaan. Maar ook voor de opleidingen waar het concept heel passend is, geldt dat zij tegen vraagstukken aanlopen bij het ontwerpen van programmatisch toetsen en dat zij in de praktijk ervaren dat het ontwerp op papier niet altijd vanzelfsprekend blijkt te zijn bij de uitvoering in de praktijk, of anders uitpakt dan beoogd. Veel opleidingen zijn daarom op zoek naar handvatten, wisselen onderling kennis en ervaringen uit, en leren van en met elkaar.

In het gezondheidszorgdomein is al veel onderzoek gedaan naar programmatisch toetsen. Dit is niet verwonderlijk, omdat programmatisch toetsen zijn oorsprong kent in dit onderwijsdomein. In 2020 is op basis van deze onderzoeken een eerste literatuurreview verschenen (Schut et al., 2020) waaruit vier belangrijke lessen te destilleren zijn. Deze zijn van belang voor alle opleidingen die aan de slag willen met programmatisch toetsen. De *eerste* les is dat programmatisch toetsen nadrukkelijk geen recept is, maar een onderwijsconcept. De visie van de opleiding op leren is altijd leidend voor de ontwerpkeuzes die worden gemaakt wat betreft concrete onderwijs- en toetsactiviteiten. Programmatisch toetsen *kan* een middel zijn om deze visie te realiseren. Een *tweede* les is dat programmatisch toetsen alleen past bij opleidingen waarin de beoogde leerresultaten het uitgangspunt vormen bij de ontwikkeling van het

curriculum, waarin sprake is van longitudinale leerlijnen en waarin expliciet aandacht besteed wordt aan de ontwikkeling van zelfsturing van leren. Dat betekent concreet dat programmatisch toetsen niet past bij opleidingen met een volledig modulair programma bestaande uit kleine onderwijseenheden. Programmatisch toetsen past hierdoor ook minder goed bij opleidingen die het curriculum hebben opgebouwd aan de hand van losstaande vakken, of bij opleidingen waar docenten zich sterk identificeren met hun vak, maar wellicht minder met het beroep dat centraal staat in de opleiding. De *derde* les is dat er expliciet geïnvesteerd moet worden in een echte leercultuur. Toetsing krijgt pas echt een andere betekenis als het zoeken naar en benutten van feedback voor de vorming van de lerende centraal staat. Dat vraagt een cultuur waarin geleerd mag worden en er ruimte is voor ontwikkeling. Met andere woorden, een cultuur waarin alle actoren omarmen dat studenten fouten mogen maken zonder dat dit (direct) consequenties heeft. De *vierde* les, tot slot, is dat er voldoende aandacht moet zijn voor het veranderkundig proces bij het gaan werken volgens de principes van programmatisch toetsen. Programmatisch toetsen wordt snel gezien als een logisch en aantrekkelijk concept. De invoering ervan is echter een complexe aangelegenheid. Vaak gaat een verandering naar programmatisch toetsen hand in hand met een curriculumverandering. Er moet draagvlak zijn van alle betrokkenen, terwijl programmatisch toetsen soms vraagt om andere opvattingen over toetsing en andere rollen dan docenten gewend zijn. Soms staan institutionele regels of conventies (bijvoorbeeld rond cijfergeving) in de weg. De kwaliteit van het veranderkundig proces bepaalt mede het succes van programmatisch toetsen.

### **Wat vind je in dit boek?**

Met dit boek willen we een verdieping aanbieden op het concept programmatisch toetsen. We willen daarnaast handvatten bieden om bewuste overwegingen te kunnen maken over de geschiktheid van het concept programmatisch toetsen voor een opleiding. En, mocht programmatisch toetsen een geschikt concept zijn om de visie van een opleiding op leren gestalte te geven, dan hopen wij dat het boek voldoende inhoudelijke kaders, praktische tips en voorbeelden geeft om hier als opleiding concreet invulling aan te kunnen geven.

In het eerste hoofdstuk vind je een introductie op het concept programmatisch toetsen. Hierbij wordt niet uitgebreid ingegaan op de principes van programmatisch toetsen, deze kun je vinden in het boek *Programmatisch toetsen – voorbeelden en ervaringen uit de praktijk* (Baartman et al., 2020). In het eerste hoofdstuk wordt ingegaan op de kwaliteitscriteria die onderscheiden worden bij programmatisch toetsen. Ook vind je hier stappen die je kunt zetten als een opleiding wil starten met programmatisch toetsen. Daarnaast worden er in dit hoofdstuk enkele misconcepties beschreven en weerlegd. Deze misconcepties zijn opgehaald uit de praktijk van opleidingen die al langer met programmatisch toetsen werken.

In het tweede hoofdstuk staat het veranderkundig proces centraal. Om toetspraktijken duurzaam te veranderen is immers veranderkennis en bewuste aandacht voor het veranderproces nodig. In dit hoofdstuk beschrijven Kristin Vanlommel, Fedde Kloppenburg en Harry Rorije wat nodig is om van programmatisch toetsen een duurzame vernieuwing te maken en hoe deze vernieuwing als een dynamisch veranderproces kan worden ingestoken. Daarnaast geven ze tips voor het veranderproces bij programmatisch toetsen. Dit hoofdstuk wordt afgesloten met een praktijkvoorbeeld van de opleiding Voeding en Diëtetiek van de Hogeschool van Amsterdam. In dit praktijkvoorbeeld vertelt Freek Morren, docent en voorzitter van de curriculumcommissie, aan de hand van de tips van Vanlommel, Kloppenburg en Rorije over de ervaringen van de opleiding met het (gaan) werken volgens de principes van programmatisch toetsen.

In hoofdstuk 3 worden handvatten gegeven om een curriculum volgens de principes van programmatisch toetsen te ontwerpen. Wessel Peeters en Ilya Zitter gaan in op het belang van bewust nadenken over het ontwerpen van een curriculum. Zij beschrijven uit welke kernactiviteiten een ontwerpcyclus bestaat en besteden aandacht aan de kwaliteitseisen waaraan een krachtig curriculum voldoet. Er worden twee modellen aangereikt die kunnen helpen bij het maken van ontwerpkeuzes en er worden concrete tips gegeven. Dit hoofdstuk wordt afgesloten met een praktijkvoorbeeld van de opleiding Toegepaste Biologie van de HAS green academy. Niels Bohnen, docent en opleidingscoördinator, en docent Giel Krutzer, vertellen aan de hand van de tips van Zitter en Peeters over de ervaringen van de opleiding Toegepaste Biologie met het ontwerpen van programmatisch toetsen.

Hoofdstuk 4 gaat in op de leerfunctie van programmatisch toetsen. Liesbeth Baartman, Tamara van Schilt-Mol, Kelly Beekman, Debby Weerlink en Lonneke Schellekens staan onder meer stil bij de verwevenheid van de leer- en beslisfunctie. Ze bespreken de consequenties hiervan voor het ontwerp en gebruik van datapunten, de percepties van studenten over datapunten, het belang van zelfregulatie en de rol van de coach bij programmatisch toetsen. Daarbij geven zij enkele concrete tips voor het inrichten van de leerfunctie. Dit hoofdstuk wordt afgesloten met een praktijkvoorbeeld van de opleidingen van Fontys Paramedische Hogeschool. Angela Tops, toetsdeskundige, examinator en docent, en Debby Weerlink, toetsdeskundige en docent, vertellen, aan de hand van de tips van Baartman, Van Schilt-Mol, Beekman, Weerlink en Schellekens over de ervaringen van de opleidingen met de ontwerpkeuzes die zij gemaakt hebben bij het invullen van de leerfunctie.

In hoofdstuk 5 staat de beslisfunctie van programmatisch toetsen centraal. Lubberta de Jong en Harold Bok gaan in op verschillende mogelijkheden om een beslisprocedure in te richten en op de kwaliteitsaspecten die belangrijk zijn bij (het nemen van) high stakes beslissingen. Ook geven zij tips voor de (inrichting

van de) beslisfunctie bij programmatisch toetsen. Dit hoofdstuk wordt afgesloten met een praktijkvoorbeeld van de opleiding Sportkunde van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen. Simon van Genderen, lid van de curriculumcommissie, afstudeercoördinator en docent, en Annemarie Weel, onderwijskundig adviseur, vertellen over het nemen van medium stakes en high stakes beslissingen bij hun opleiding en gaan in op de tips van De Jong en Bok.

In hoofdstuk 6 komt het zorgen voor en borgen van de kwaliteit van toetsing in de context van programmatisch toetsen aan de orde. In dit hoofdstuk ligt de nadruk op het borgen van de kwaliteit van toetsing door de examencommissie. Irene Biemond en Sylvia Heeneman nodigen de lezer uit zelf na te denken over de betekenis van de borgende taak voor de zorgende taak van de opleiding/instelling en geven enkele concrete tips die om invulling te geven aan het borgen van kwaliteit. Dit hoofdstuk wordt afgesloten met een praktijkvoorbeeld van de opleiding Communicatie van de Hogeschool Utrecht. Hanneke Fens, lid van de examencommissie, vertelt vanuit het perspectief van de examencommissie over de ervaringen van de opleiding Communicatie met het borgen van de kwaliteit van toetsing.

In hoofdstuk 7, tot slot, staan concrete inhoudelijke ontwerpkeuzes centraal die gemaakt kunnen worden bij de inrichting van het curriculum en het toetsprogramma volgens de principes van programmatisch toetsen. Meer specifiek beschrijven Bas Agricola, Tamara van Schilt-Mol, Liesbeth Baartman en Marlies de Vos de reikwijdte van deze ontwerpkeuzes en de verschillen in keuzes die opleidingen maken op grond van bijvoorbeeld het beroepsbeeld waartoe wordt opgeleid, het type student en de context van de opleiding. Dit hoofdstuk wordt afgesloten met een praktijkvoorbeeld van de masteropleiding Toetsdeskundige van Fontys. Kelly Beekman en Tamara van Schilt-Mol, beiden academic director, docent en coach, vertellen over de ontwerpkeuzes die zij hebben gemaakt en over de ervaringen die zij daarmee hebben.

### Leeswijzer

Omdat de vraagstukken van opleidingen die aan de slag gaan met programmatisch toetsen verschillen en daarmee ook de behoefte aan inhoudelijke verdieping kan verschillen, hebben wij ervoor gekozen om de hoofdstukken in dit boek te schrijven als zelfstandig te lezen hoofdstukken. Uiteraard wordt in de hoofdstukken waar relevant verwezen naar de andere hoofdstukken in dit boek.

Voor de praktijkvoorbeelden in dit boek geldt dat deze voorbeelden niet bedoeld zijn als een best practice. Zoals we eerder al beschreven is het gaan werken met programmatisch toetsen niet eenvoudig. Het vraagt om een wezenlijk andere kijk op de inzet van toetsing als onderdeel van het onderwijs. Het vergt een intensief en complex veranderkundig proces, en het vereist dat er gewerkt wordt aan het realiseren van een echte leercultuur. Dat betekent dat niet alleen de studenten