

# Rapport Student als Toetspartner

December 2023

Monique Dijks (CitoLab)  
Michiel Waltman (CitoLab)

In samenwerking met Laurence Guérin, Ömer Karaca, Anouk van Oorschot en Nathalie van Barneveld (ROC van Twente)

# Inleiding

Studenten in het mbo willen graag kunnen meedenken over de inrichting van hun onderwijs. Student-docentpartnerschappen zijn mogelijk een effectieve oplossing. Ze passen bovendien uitstekend bij het idee van kritisch en inclusief burgerschap: niet praten over studenten, maar mét studenten. Er is nog relatief weinig bekend over de werking van deze partnerschappen in de praktijk van toetsing. Want welke methoden zijn nu geschikt om studenten meer eigenaar te maken over hoe, wat en wanneer getoetst wordt? En hoe kun je recht doen aan verschillen in behoefte en toegangsvaardigheden en tegelijkertijd de kracht van objectief meten vasthouden? Gedurende de samenwerking met ROC van Twente ontstond de vraag hoe de betrokkenheid van studenten bij het toetsproces verhoogd kon worden. In dit project ontdekten CitoLab en ROC van Twente wat wél en niet werkt.

## Onderzoekskader

Bij studentparticipatie in toetsing worden studenten actief betrokken bij het ontwerpen van de toetsen. Dit kan in verschillende vormen en maten. Wanneer studenten een substantiële bijdrage leveren aan het ontwerp van hun toets, kan dit leiden tot een hogere betrokkenheid van de studenten bij de inhoud van het onderwijs en zelfs tot dieper leren (Doyle et al., 2019). De toetsing wordt dan gebruikt als onderdeel van het leerproces, passend bij de principes van formatief toetsen.

Naast de voordelen voor het leren van studenten, heeft studentenparticipatie in toetsing ook voordelen voor de cultuur binnen de school. Studentenparticipatie kan bijdragen aan een gevoel van inclusiviteit in de onderwijsinstelling, waarbij meer waardering van diversiteit ervaren wordt (Tai et al., 2021).

## Deelstudie 1 – literatuuronderzoek

In de eerste deelstudie is een kleinschalig literatuuronderzoek gedaan. Dit onderzoek is gericht op het verkrijgen van meer inzicht in de werking van student-docentpartnerschappen met betrekking tot de inrichting van toetsing. In deze deelstudie werd onderzocht wat al bekend is over de effectiviteit van student-docentpartnerschappen en wat hierin wel en niet goed werkt. De onderzoeksvraag luidt als volgt: *Wat is er al bekend over de effectiviteit van deze partnerschappen en wat zijn de bevorderende en belemmerende factoren als studenten met docenten in partnerschappen aan toetsing werken?*

## Methode

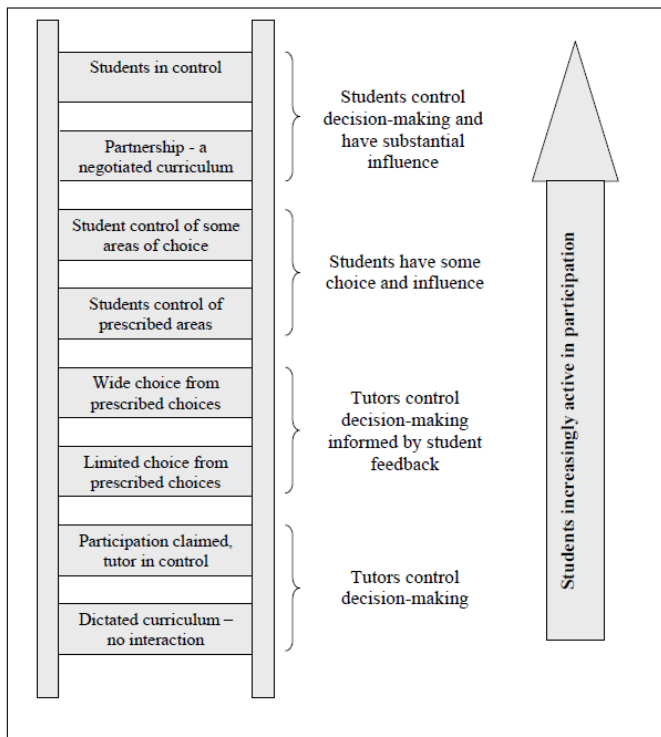
### Procedure

De onderzoekers vanuit CitoLab hebben literatuuronderzoek gedaan naar wat er bekend is over student-docentpartnerschappen, in het algemeen en voor toetsing in het bijzonder. Daarbij hebben ze zich gefocust op voorwaarden voor de student-docentpartnerschappen en de belemmerende en bevorderende factoren. De kennis die zij hebben opgedaan hebben zij gedeeld met de docent-onderzoekers van het ROC die met de interventie, te vinden in deelstudie 2, aan het werk zouden gaan.

# Resultaten

## Literatuuronderzoek

Binnen het huidige onderzoek wordt gestreefd naar co-creatie. Co-creatie houdt een nauwe samenwerking in tussen studenten en docent(-onderzoekers). Het doel is om de actieve betrokkenheid van studenten in het onderwijs(ontwerp)proces te vergroten en het lesgeven en leren te verbeteren door de perspectieven van studenten te verwelkomen (Bovill et al., 2011; Martens et al., 2019). Het gaat hierbij niet alleen om het luisteren naar de studenten, maar de focus ligt op het bekrachtigen van studenten om actief samen te werken met docenten (Bovill et al., 2011). De rol van de student kan hierbij variëren van betrokken zijn met beperkte invloed op het maken van de beslissingen tot het werken in een gelijkwaardig partnerschap met de docent. Figuur 1 geeft de verschillende rollen aan die de student kan aannemen in het onderwijs(ontwerp)proces. De student dient als ontwerppartner. Dit kan variëren van controle uitoefenen op vooraf geselecteerde stukken tot aan een volledige controle vanuit de studenten (bovenste vier treden uit de ladder in Figuur 1).



Figuur 1. Verschillende rollen die studenten kunnen innemen in het onderwijs(ontwerp)proces, uit: Bovill & Bulley (2011)

Of het wenselijk is om actieve studentparticipatie in te zetten, en in welke mate, hangt van meerdere factoren af, zoals de ervaring van de student in onderwijs ontwerpen, de beschikbare tijd, de beschikbare begeleiding voor de studenten, het belang van bepaalde te behalen doelen voor een eindterm en de discipline (Bovill & Bulley, 2011). Hoger op de ladder van participatie (zie figuur 1) is ook niet altijd beter. Ook dit hangt af van de context en randvoorwaarden.

Sommige studenten zullen zich eerst oncomfortabel voelen bij het feit dat ze inspraak krijgen in hun curriculum of toetsing. Wanneer een groep studenten met weinig voorkennis mag participeren in het onderwijsontwerp zou het daarom wenselijk kunnen zijn om goed begeleid te worden. Ook docenten kunnen het ongemak voelen, aangezien het ervoor zorgt dat zij een andere rol moeten aannemen. Het zou voor zowel studenten als docenten daarom zinvol kunnen zijn om de mate van participatie langzaam op te bouwen (Bovill & Bulley, 2011; Schor, 1992).

Het feit dat studenten nog moeten oefenen met het participeren in onderwijs- en toetsontwikkeling en dat ze het soms nog oncomfortabel vinden, wijst erop dat de actieve studentparticipatie laagdrempelig ingezet moet worden aan het begin. Formatieve toetsen zijn hier goed geschikt voor. Elke fase van de formatieve toetscyclus zou hiervoor geschikt kunnen zijn (zie Figuur 2; Gulikers & Baartman, 2017).



*Figuur 2. Formatieve toetscyclus, uit: Werkplaats Democratisering van kritisch denken (2023), gebaseerd op Gulikers & Baartman (2017)*

## Deelstudie 2 – praktijkonderzoek

De tweede deelstudie betreft praktijkonderzoek dat voortborduurt op de bevindingen van het literatuuronderzoek uit deelstudie 1. Aan de hand van een gesprek met de onderzoekers van CitoLab en de practoor en docent-onderzoekers van het ROC van Twente, is een interventie bedacht en in de praktijk gebracht. In deze interventie stond centraal dat studenten zouden participeren in het ontwerpproces van formatieve toetsen. De inrichting van de interventie werd bepaald met de docenten en practoor van het ROC van Twente, nadat zij geïnformeerd waren over de bevindingen van het literatuuronderzoek uit deelstudie 1 en deze met de onderzoekers besproken hadden. De interventie werd ingezet om meer inzicht te krijgen in de dynamiek en het functioneren van student-docentpartnerschappen binnen de context van formatief toetsen. De volgende onderzoeksvraag stond centraal: *Hoe ervaren studenten en docenten een student-docentpartnerschap in toetsing?*

# Methode

## Participanten

Het onderzoek vond plaats op het ROC van Twente. Drie docenten deden mee aan het onderzoek en zij hebben allemaal bij minimaal één klas de interventie uitgevoerd. In totaal hebben 66 studenten meegedaan aan de interventie en 43 studenten hebben de studentenvragenlijst ingevuld, respectievelijk 19, 13 en 11 studenten per docent.

## Procedure

De bevindingen van het literatuuronderzoek in deelstudie 1 zijn naast de formatieve toetscyclus (zie figuur 2) gelegd. Vervolgens zijn de onderzoekers van CitoLab, de practor van ROC van Twente en de docent-onderzoekers van ROC van Twente in gesprek gegaan over hoe de interventie eruit zou komen te zien. Daarbij was er aandacht voor het klein houden van een eerste interventie, de haalbaarheid en de wenselijkheid van de partnerschappen. Gezien de verschillende contexten waarin de drie docenten hun onderwijs vormgeven, werd per docent bedacht wat een goede interventie zou zijn. Twee docenten hebben ervoor gekozen om de studenten toetsvragen te laten bedenken voor een oefentoets. De docent voegde deze vragen samen in een oefentoets die de studenten een week later maakten. De andere docent liet de studenten ook toetsvragen bedenken en liet de studenten vervolgens een antwoord formuleren op hun eigen toetsvraag.

De studenten vulden voor het deelnemen aan de interventie een toestemmingsformulier in (Bijlage A), waarin het onderzoek uitgelegd werd en de studenten om toestemming gevraagd werd om de uitkomsten te gebruiken voor onderzoeksdoeleinden. De docent legde vervolgens uit wat ze gingen doen en waarom ze dit deden. Vervolgens gingen de studenten, in de klas, aan de slag met het maken van de toetsvragen. Docent 1 en 2 bekeken achteraf de toetsvragen en voegden die samen tot een oefentoets. Vanaf dit punt in deze tekst zullen de groepen worden aangeduid als groep 1, groep 2 en groep 3, overeenstemmend met hun respectieve posities als docent 1, docent 2 en docent 3. De gemaakte oefentoets werd een week later afgenomen. Docent 1 heeft aan de studenten teruggekoppeld hoe ze de oefentoets gemaakt hebben aan de hand van een cijfer. Docent 2 heeft met de studenten de vragen nabesproken, met de focus op; past deze vraag bij de inhoud van de lessen en is het een goede vraag? Docent 3 heeft de studenten enkel toetsvragen laten maken. Deze is niet afgenomen als oefentoets en docent 3 had ook geen tijd meer om een terugkoppeling te realiseren. Een deel van de studenten uit groep 3 heeft direct na het maken van de oefenvragen de evaluatievragenlijst ingevuld, een ander deel heeft dit twee weken later gedaan.

De onderzoekers van CitoLab analyseerden vervolgens de gegevens uit de evaluatievragenlijst. Vervolgens vond een focusgroep met docenten plaats, waarin de resultaten vanuit de vragenlijst werden teruggekoppeld. De focusgroep vond ongeveer twee maanden na de interventie plaats.

## Dataverzameling en instrumenten

Om de interventie te evalueren, hebben we een evaluatievragenlijst onder studenten uitgezet en hebben we een focusgroep gehouden met de docenten. De evaluatievragenlijst voor studenten bestaat uit drie onderdelen. In het eerste onderdeel wordt met drie vragen achterhaald wat de studenten precies hebben gedaan, in hun eigen woorden. Het tweede deel bevat 14 stellingen met een 7-punts Likertschaal om de ervaringen van studenten te meten. Ten slotte zijn er nog vijf open vragen gesteld waarin studenten hun mening konden geven over het bedenken van toetsvragen, waarin studenten konden aangeven of ze dit vaker zouden willen doen en waarom wel of niet en was er ruimte voor overige opmerkingen. De complete vragenlijst is te vinden in bijlage B.

De focusgroep met docenten was semi-gestructureerd. Er stond een aantal vragen centraal, die voorafgaand opgesteld waren. Verder werd voornamelijk ingegaan op wat de docenten op dat moment zeiden. De vragen die van tevoren centraal stonden zijn:

- Wat heb je precies gedaan? En hoe is dit verlopen?
- Hoe heb je het ervaren om deze interventie te doen?
- Op welke manier zijn de prestaties op de oefentoets teruggekoppeld naar de studenten?
- Wat zou je nog verder willen doen met het betrekken van studenten in de toetsing?
- Heeft het toepassen van de interventie nieuwe vragen opgeroepen?
- Wat heb je geleerd van dit project?

De focusgroep is opgenomen en aan de hand van de opname is een gespreksverslag geschreven.

## Data-analyses

De evaluatievragenlijst bij studenten is geanalyseerd aan de hand van beschrijvende statistieken. De resultaten van de focusgroep worden hieronder beschreven, waarbij de belangrijkste aandachtspunten aan bod komen.

# Resultaten

## Studentenevaluatie

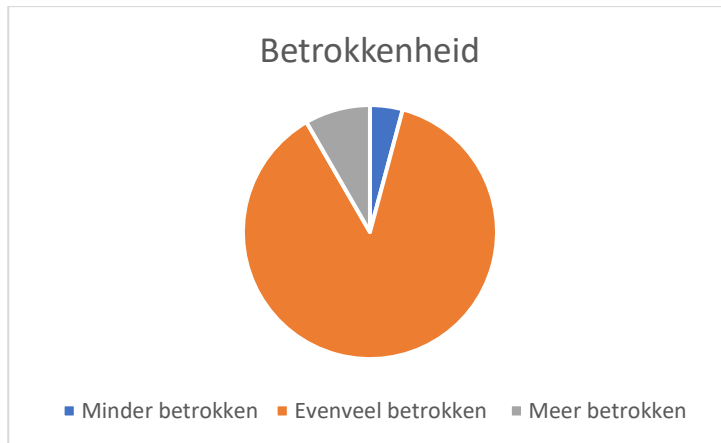
Van de 43 studenten die de vragenlijst hebben ingevuld, gaven vijf studenten aan dat ze de opdracht niet hadden uitgevoerd. Twee studenten benoemden als reden dat ze op de dag van de opdracht ziek waren, twee gaven aan dat ze niet wisten waarom, aangezien het lang geleden was, en één zei 'Dat denk ik niet, dat doet de docent'. Hierna worden de losse items besproken. Niet alle items zijn door alle studenten ingevuld. We bespreken alleen de ingevulde antwoorden.

Volgens de studenten had het bedenken van de (oefentoets)vragen geen invloed op de sfeer in de klas (zie figuur 1). 19 studenten zeiden dat de sfeer onveranderd was en één student vond de sfeer positiever. De overige studenten hebben geen antwoord gegeven op deze vraag.



Figuur 1. Ervaren sfeer in de klas

Gemiddeld genomen ervoeren de studenten ook geen hogere betrokkenheid bij zichzelf door het bedenken van de vraag (zie figuur 2). Eén student voelde zich minder betrokken, twee studenten voelden zich meer betrokken. Deze studenten bevonden zich beide in de groep die toetsvragen voor de oefentoets bedachten en de oefentoets gemaakt hebben. 21 studenten voelden zich evenveel betrokken als normaal.



*Figuur 2. Ervaren betrokkenheid*

Daarnaast vroegen we de studenten wat de invloed van het bedenken van toetsvragen deed met hun zelfverzekerdheid over hun beheersing van de stof (zie figuur 3). Drie studenten gaven aan dat ze zelfverzekerder waren geworden door het bedenken van de toetsvragen. Alle drie de studenten zaten in groep 1 die vragen voor de oefentoets bedachten die ze later gemaakt hebben als formatieve toets. 21 studenten merkten geen verschil in hun zelfverzekerdheid.



*Figuur 3. Zelfverzekerdheid*

De motivatie om hun best te doen voor dit vak vergeleken met hiervoor is ook gemeten aan de hand van een 7-punts Likertschaal. Eén student gaf aan gemotiveerder te zijn na de interventie, de overige 26 studenten gaven aan dat ze even gemotiveerd waren als daarvoor. De student die zich meer gemotiveerd voelde, bevond zich in groep 1, de groep die een vraag voor de oefentoets bedachten die ze later zelf gebruikten als formatieve toets.



*Figuur 4. Motivatie om hun best te doen voor dit vak*

Twintig studenten gaven aan dat ze de lesstof evenveel begrepen als voor het bedenken van de toetsvragen. Twee studenten hadden het idee dat ze een beter begrip van de lesstof gekregen hadden door het bedenken van de toetsvragen en beter voorbereid waren op de oefentoets. Twee van de studenten die aangaven dat ze het net zoveel begrepen als voor het bedenken van de vragen, hadden wel het idee dat ze minder tijd kwijt waren aan de voorbereiding op de oefentoets door het bedenken van de toetsvragen. De andere 22 studenten gaven aan dat het ze net zoveel tijd kostte als normaal. De studenten die aangaven een beter begrip te hebben van de stof zaten beide in groep 1, de groep die later de oefentoets zelf maakten. Een student die dacht minder tijd kwijt te zijn bevond zich in groep 1, met oefentoets en de ander in groep 3, zonder oefentoets.

Zeven studenten gaven aan dat ze het bedenken van toetsvragen makkelijk vonden, twee studenten vonden het moeilijk en de overige 12 vonden het niet makkelijk, maar ook niet moeilijk (zie figuur 5).

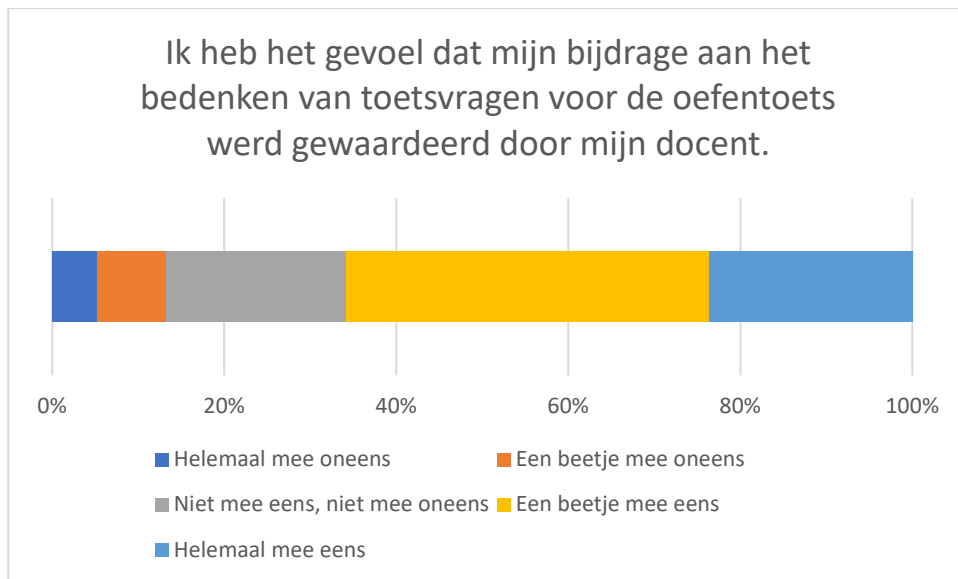


*Figuur 5. Ervaren moeilijkheid van het bedenken van toetsvragen*

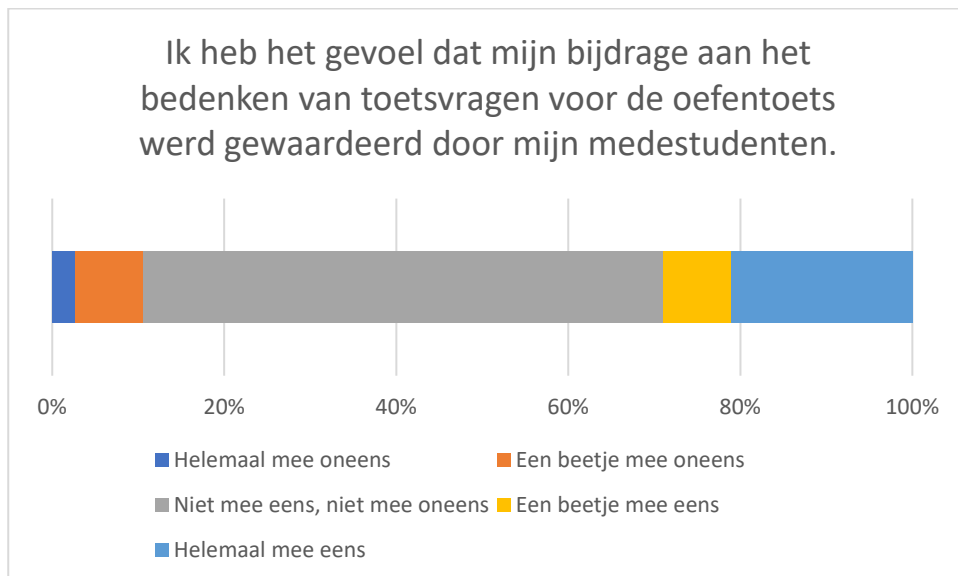
Alle studenten (31) hadden het idee dat hun eigen bijdrage bij het bedenken van toetsvragen even belangrijk was als die van hun medestudenten. Eén student had het idee dat de eigen bijdrage minder belangrijk was dan die van de docent. Een andere student had juist het idee dat de eigen bijdrage belangrijker was dan die van de docent. De overige 22 studenten ervoeren hun eigen bijdrage als even belangrijk als die van de docent. Zeven studenten hebben deze vraag niet ingevuld.

De studenten kregen drie stellingen voorgelegd, waarop ze met een 5-punts Likertschaal van 'helemaal mee oneens' tot 'helemaal mee eens' konden antwoorden. Op de stelling 'Ik heb het gevoel dat mijn bijdrage aan het bedenken van toetsvragen voor de oefentoets werd gewaardeerd door mijn docent' reageerden de studenten overwegend positief (zie figuur 6). Bij de stelling 'Ik heb het gevoel dat mijn bijdrage aan het bedenken van toetsvragen voor de oefentoets werd gewaardeerd door mijn medestudenten' reageerden de meeste studenten neutraal (zie figuur 7). Meer dan de helft van de studenten had het gevoel dat ze vrij waren om hun inbreng te geven voor de oefentoets (zie figuur 8).

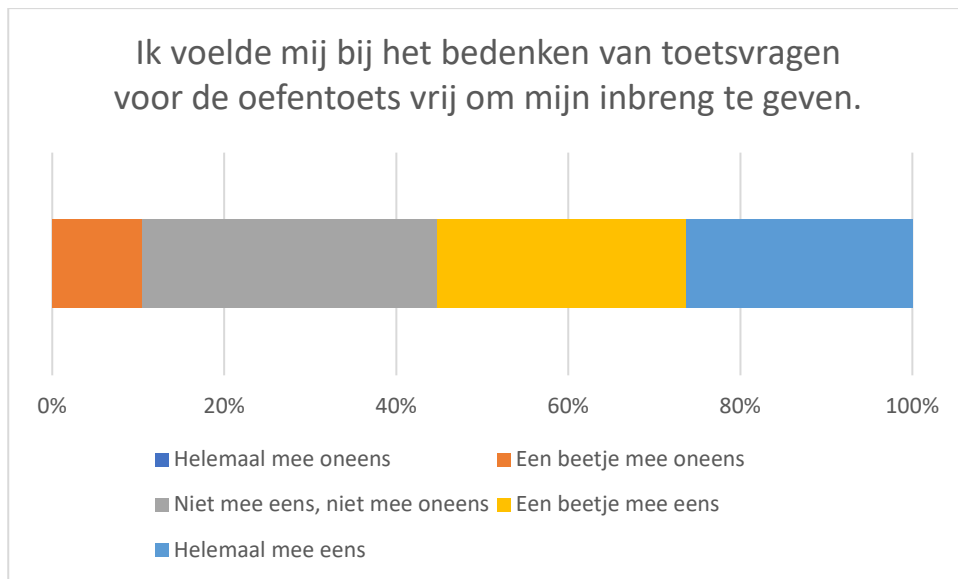




*Figuur 6. Antwoorden op de stelling 'Ik heb het gevoel dat mijn bijdrage aan het bedenken van toetsvragen voor de oefentoets werd gewaardeerd door mijn docent'*



*Figuur 7. Antwoorden op de stelling 'Ik heb het gevoel dat mijn bijdrage aan het bedenken van toetsvragen voor de oefentoets werd gewaardeerd door mijn medestudenten'*



*Figuur 8. Antwoorden op de stelling 'Ik voelde mij bij het bedenken van toetsvragen voor de oefentoets vrij om mijn inbreng te geven'*

De meeste studenten waren overwegend positief bij de open vraag wat ze ervan vonden om toetsvragen te bedenken. Zo werd er meerdere malen (22 studenten) '(best) leuk', 'interessant', 'prima' of '(wel) goed' gezegd. Twee studenten gaven aan dat ze het lastig vonden en twee studenten vonden het juist niet moeilijk. Drie studenten zagen het als een gewone opdracht en dus niks speciaals. Andere antwoorden waren: 'beter dan de hele tijd instructies', 'onverwacht, maar een goede afwisseling voor toetsen', 'wel oké, niet leuk maar ook niet saai' en 'ik vond het bijzonder om te doen, maar had wel het gevoel dat er niks mee wordt gedaan'. Dit laatste zou een aanknopingspunt kunnen zijn om op door te gaan: wat zouden studenten willen dat ermee gedaan wordt om het als nuttig te zien? Belangrijk hierbij te melden is dat deze student in groep 3 zat, waar de vragen niet in de oefentoets terugkwamen. Wellicht heeft dit voor deze student gezorgd voor een andere mening over de interventie.

24 studenten (63%) zou vaker een toetsvraag willen bedenken. Redenen die hiervoor onder andere genoemd waren zijn dat je dan zelf een onderwerp kan kiezen, de student het interessant vond, het bij het leren helpt en dat het zorgt voor meer betrokkenheid. Eén student zei: 'Omdat het proces me hielp mijn kennis te versterken en ik geloof dat het bedenken van vragen een effectieve manier is om te leren en anderen te helpen begrijpen.'

De overige 14 studenten (37%) die niet vaker een toetsvraag zouden willen bedenken, gaven hiervoor onder andere als reden dat ze het saai vonden, te veel tijd vonden kosten, ze liever niks doen of dat ze het lastig vonden. Eén student zei: 'Ik vind het prima hoe nu de toetsvragen zijn, ik heb er zelf nooit moeite ermee gehad'.

## Docentenevaluatie (focusgroep)

Tijdens de evaluatie legden de docenten eerst uit wat ze met hun studenten gedaan hebben. Docent 1 doet met zijn klas altijd een oefentoets aan het einde van het blok. Nu heeft hij deze door de studenten laten ontwerpen. Hij heeft in zijn instructie iedereen verzocht een vraag in te sturen over de lesstof, bewust zonder richtlijnen te geven over hoe de vragen opgesteld moesten worden (bijv. open/gesloten). Het viel hem op dat hij vooral open vragen binnen kreeg, terwijl de oefentoets normaliter grotendeels bestaat uit meerkeuzevragen. Docent 2 merkte dat er in haar groep duidelijke verwachtingen uitgesproken moesten worden om tot een vraag te komen. Daarom heeft zij meer instructies gegeven over de toetsvragen. Ze vroeg aan de studenten: als we vragen zouden stellen over de stof die we besproken hebben, hoe zou je dat dan doen, zodat het bij jou past? De vragen die met de klas als geheel besproken waren zijn uiteindelijk niet in een oefentoets opgenomen. De studenten bleken heel enthousiast en gingen hiermee hard aan de slag. De docenten kwamen hierbij tot de conclusie dat het per doelgroep verschilt of ze juist wel of geen kaders nodig hebben om tot het bedenken van een vraag te komen.

Docent 3 is met haar studenten naar een expositie geweest. Ze vroeg de studenten welke toetsvragen ze konden bedenken bij dit bezoek en welk antwoord daar dan bij zou horen. Dit heeft plaatsgevonden in de klas. Docent 3 gaf aan dat ze meer en andere communicatie met de studenten kregen naar aanleiding van het laten bedenken van toetsvragen.

De docenten benoemden het belang van de randvoorwaarden om tot het leren te komen. Voorbeelden van randvoorwaarden zijn bijvoorbeeld dat de les plaatsvindt op een moment dat de studenten ook daadwerkelijk naar de les komen en gemotiveerd zijn. Aan het begin of einde van de dag zijn bijvoorbeeld soms minder studenten aanwezig en vlak voor de vakantie zijn ze vaak minder gemotiveerd.

Docenten 1 en 2 merkten enthousiasme bij de studenten. Docent 3 merkte bij sommige studenten weerstand en bij andere studenten ook enthousiasme. De studenten die meer weerstand lieten zien, zeiden voornamelijk dat het het werk van de docent was en dat zij niet het werk van de docenten wilden doen. Er werd besproken dat het goed is om stil te staan bij of hun kritische blik terecht is en waar dat vandaan komt. De weerstand benadrukt ook het belang dat studenten inzichten nodig hebben waarom het voor hen juist zinvol is om de toetsvragen te bedenken en inspraak te hebben in hun toetsproces.

Voor de studenten leek het niet altijd goed duidelijk te zijn wat er met hun vragen en hun antwoorden op de vragenlijsten gedaan werd. Zo gaf een student die niet mee wilde doen met het onderzoek als reden dat er toch niks met zijn/haar inbreng gedaan zou worden. Bij docent 1 leek de bereidheid om mee te werken groter. Mogelijk heeft dit te maken met het feit dat ze meewerkten aan een concreet product waar zij zelf ook meteen baat bij hadden: de formatieve oefentoets. Dit lijkt te benadrukken dat het van belang is dat studenten weten dat ze daadwerkelijk inspraak hebben en dat er ook daadwerkelijk iets mee gebeurt. Docent 2 zei hierover: "En je bereik wordt ook groter door het vaker te doen en dat je meer studenten bereikt. Dat als ze het een keer een les missen, dat ze ook hun best gaan doen om aan te haken, zodat ze voelen dat ze inspraak hebben en dat ze gehoord worden. Ik denk dat stukje, dat je studenten duidelijk maakt dat ze gehoord worden en dat ze het ook ergens in terugzien."

Daarnaast hebben we besproken wat de ambities zijn voor een vervolg. Zo achten de docenten en onderzoekers het bijvoorbeeld van belang om deze vorm van studentparticipatie op een regelmatige basis toe te passen. Zo raken studenten gewend aan meedenken over hun formatieve toetsen en kunnen ze hun kennis van een vorige keer ook meenemen in het bedenken van nieuwe vragen. Zo ontstaat er een leercurve. Daarnaast gaven de docenten aan dat ze graag hun collega's ook mee willen nemen in dit proces. Daarvoor is het nodig om de afdeling goed te informeren en een duidelijke planning te maken.

Alle drie de docenten willen de studenten vaker inspraak laten hebben in hun (formatieve) toetsing en ze willen dit ook graag breder trekken naar hun afdeling. Voor een volgende keer zouden de docenten wel meer tijd vooraf willen hebben. De interventie was nu voornamelijk ad hoc, door een gebrek aan tijd. Het liefst zouden ze dit in een paar maanden van tevoren willen voorbereiden en meer tijd hebben voor een terugkoppeling achteraf. Daarnaast zou extra tijd ervoor kunnen zorgen dat ze iets flexibeler zijn, bijvoorbeeld wanneer lessen uitvallen of er een week is dat er te weinig studenten zijn. Daarnaast zouden ze ook met studenten willen bespreken dat ze als afdeling ook nog in ontwikkeling zijn en dat het meewerken daaraan ook hoort bij burgerschap. Ze zouden dus meer het belang van deze ontwikkelingen en het effect van hun inspraak duidelijk willen maken bij de studenten. Dit willen ze onder andere doen door altijd terug te koppelen aan de studenten wat er met hun inspraak gedaan wordt, bijvoorbeeld door een concreet product zoals een formatieve oefentoets of door de onderzoeksresultaten van het huidige onderzoek terug te koppelen naar studenten en de actiepunten die daaruit voortvloeien. Een belangrijk aspect dat bijdraagt aan het inzicht van studenten in het nut en hun betrokkenheid bij actieve participatie, is dat ze zich bewust zijn van de meerwaarde ervan. Voor studenten moet duidelijk worden dat ze dit niet doen om de docent minder werk te laten hebben of een ander verder te helpen, maar welke voordelen dit voor hen zelf heeft. Zoals eerder beschreven in het theoretisch kader, heeft actieve participatie van leerlingen niet alleen positief effect op hun betrokkenheid en vermogen tot dieper leren, maar ook op de cultuur binnen de school. Studentparticipatie kan bijdragen aan een gevoel van inclusiviteit en waardering voor diversiteit (Doyle et al., 2019; Tai et al., 2021). Dat studenten zelf inspraak hadden in hoe ze getoetst werden, werd door sommige studenten ook als belangrijke reden genoemd om positief te staan tegenover co-creatie.

## Conclusies

Dit onderzoek richtte zich op het includeren van studenten in het ontwikkelproces van hun toetsen. Middels literatuuronderzoek is onderzocht wat er al bekend is over de effectiviteit van student-docentpartnerschappen en wat de bevorderende en belemmerende factoren zijn als studenten met docenten in partnerschappen aan toetsing werken. Middels praktijkonderzoek is gekeken hoe studenten en docenten een student-docentpartnerschap in toetsing ervaren.

Vanuit de literatuur is het een en ander bekend over student-docentpartnerschappen. Zo blijkt uit de literatuur dat actieve studentparticipatie niet altijd wenselijk is. De beschikbare tijd, middelen en expertise moeten goed afgewogen worden in de keuze voor co-creatie. Daarnaast kunnen zowel docenten als studenten zich eerst oncomfortabel voelen bij de actieve studentparticipatie. Studenten en docenten hebben daarom goede begeleiding en informatie nodig en hebben baat bij het langzaam opbouwen van de mate waarin de student inspraak heeft in het onderwijs(ontwerp)proces. Elke fase van de formatieve toetscyclus zou geschikt zijn om de co-creatie bij in te zetten. Met de participerende docenten is besproken in welke fase dit voor hen wenselijk is. In dit onderzoek is gekeken het tweede element van de formatieve toetscyclus, namelijk "welke taken geef je?" (zie figuur 2). De focus lag op het bedenken van vragen bij de lesstof, wat door drie ROC-docenten is geïmplementeerd in de klas. Bij een van de docenten leidde dit daadwerkelijk tot een formatieve toets, die de studenten vervolgens gemaakt hebben. De docenten merkten overwegend positieve reacties in de klas. In een evaluatievragenlijst voor studenten gaven de studenten voornamelijk een neutrale positionering aan ten opzichte van de interventie, waarbij sommige studenten het als positief ervoeren. Binnen dit element van de formatieve toetscyclus, waarbij de vraag "welke taak geef je?" centraal staat, zou er vooraf een discussie kunnen plaatsvinden over de vorm van de opdracht. In dit geval stond dat echter al vast.

Uit dit onderzoek zijn een paar belangrijke lessen en overwegingen naar voren gekomen. Allereerst zijn de randvoorwaarden van groot belang: het moment waarop het co-creëren plaatsvindt en in welke omstandigheden is van belang voor de studenten, bleek uit de focusgroep. Hoe de participatie het beste geïmplementeerd wordt, hangt ook af van de doelgroep waarmee de docent te maken heeft. Het is daarom belangrijk om van tevoren goed te analyseren welke groep studenten een docent voor zich heeft om in te kunnen schatten hoe veel instructie en ondersteuning de studenten nodig hebben. Ook in een later stadium zal dit van belang zijn om in te kunnen schatten in welke mate de studenten inspraak kunnen hebben en hoe dat dan vormgegeven zal worden.

Het huidige onderzoek was een eerste exploratie van het inzetten van student-docentpartnerschappen in de toetsing op een ROC. De randvoorwaarden en eerste reacties van studenten zijn hierbij duidelijk geworden. Het heeft ook een aantal vragen en ambities opgeleverd. Zo is de ambitie ontstaan om de studenten vaker actief te laten participeren in de toetsontwikkeling. Dit zorgt mogelijk voor meer betrokkenheid en een toename in de vaardigheden van de studenten. Hierbij is het belangrijk dat studenten terugkoppeling krijgen over waarom ze dit doen en wat er met hun producten gedaan wordt. Daarnaast is het waardevol om feedback te geven op de kwaliteit van hun bijdrage en hen de kans te geven dit een volgende keer te kunnen toepassen. Dit roept meteen de vraag op in hoeverre de herhaaldelijke actieve participatie, inclusief een ruime voorbereiding, iets oplevert in de studentbeleving op de lange termijn. Daarnaast ontstond de vraag wat de kwaliteit is van de producten die de studenten afleveren en wat het effect is op hun uiteindelijke prestaties. Ook het inzetten van actieve studentparticipatie bij andere fasen in de formatieve toetscyclus zou ingezet kunnen worden om te kijken welk effect dit heeft op de studenten. Deze vragen zouden beantwoord kunnen worden in toekomstig onderzoek waarbij het ROC de student-docentpartnerschappen duurzaam inzet.

## Referenties

- Bovill, C. & Bulley, C. J. (2011). A model of active student participation in curriculum design: Exploring desirability and possibility. In: Rust, AC. (Ed.) *Improving student learning (ISL) 18: Global theories and local practices: Institutional, disciplinary and cultural variations. Series: Improving student learning.* Oxford Brookes University, pp. 176-188.
- Bovill, C., Cook-Sather, A., Felten, P. (2011). Students as co-creators of teaching approaches, course design, and curricula: implications for academic developers. *International Journal for Academic Development*, 16(2), 133-145. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2011.568690>
- Doyle, E., Buckley, P., & Whelan, J. (2019). Assessment co-creation: An exploratory analysis of opportunities and challenges based on student and instructor perspectives. *Teaching in Higher Education*, 24(4), 1-16. <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1498077>
- Gulikers, J. T. M., & Baartman, L. (2017). *Doelgericht professionaliseren. Formatief toetsen met effect! Wat DOET de docent in de klas? Eindrapport NRO-PPO overzichtsstudie dossiernummer 405-15-722.* WASS.
- Martens, S. E., Meeuwissen, S. N. E., Dolmans, D. H. J. M., Bovill, C., & Könings, K. D. (2019). Student participation in the design of learning and teaching: Disentangling the terminology and approaches. *Medical Teacher*, 41(10), 1203-1205. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2019.1615610>
- Shor, I. (1992). *Empowering education. Critical teaching for social change.* University of Chicago Press.
- Tai, J., Ajjawi, R., & Umarova, A. (2021). How do students experience inclusive assessment? A critical review of contemporary literature. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.2011441>

## Bijlage A – toestemmingsformulier

### Toestemmingsformulier deelname onderzoeksproject student-docent partnerschappen.

#### Waar gaat het project over?

- Stichting Cito doet samen met jouw docent van ROC van Twente een onderzoeksproject om studenten meer te betrekken bij toetsing.
- Jij wordt gevraagd om mee te doen door zelf toetsvragen te maken en te beantwoorden.
- Na het bedenken van de vragen voert de docent een gesprek over hoe je dit vond en vul je een vragenlijst in.

#### Waarom doen we dit?

- Door hieraan mee te doen, kunnen jouw docent en wij leren hoe je studenten meer kan betrekken bij het onderwijs.

#### Welke gegevens worden van mij verzameld?

- Je geeft je mening over het meedoen aan dit project door een online vragenlijst in te vullen.
- Jouw docent krijgt van ons een samenvatting van de antwoorden van heel de klas op de vragenlijst. De docent weet dus niet wat jij hebt geantwoord.
- De docent geeft jouw toetsvragen en antwoorden aan de onderzoekers van Stichting Cito. Wij weten niet wie de vragen en antwoorden heeft gemaakt (anoniem).
- De onderzoekers van Stichting Cito krijgen dus, behalve je naam op dit toestemmingsformulier, van jou verder geen persoonsgegevens.
- De onderzoekers van Stichting Cito bewaren jouw vragen, antwoorden en antwoorden op de vragenlijst 10 jaar bij Cito.
- We gebruiken geanonimiseerde gegevens om onze kennis te delen binnen en buiten het MBO (zoals onze website).

#### Wat is verder belangrijk om te weten?

- Meedoen aan dit project is vrijwillig. Je kunt totdat je de vragenlijst hebt ingevuld stoppen en weigeren dat je gegevens voor het onderzoek mogen worden gebruikt, zonder dat je hoeft uit te leggen waarom.
- Er zijn voor jou geen fysieke, juridische of economische consequenties verbonden aan het weigeren van toestemming of het intrekken van toestemming voor deelname aan dit onderzoek.
- Je hoeft geen vragen te beantwoorden die je niet wilt beantwoorden.
- Voor vragen of opmerkingen over dit project kun je contact opnemen met jouw docent of de onderzoeksleider bij Stichting Cito (Monique Dijks, [monique.dijks@cito.nl](mailto:monique.dijks@cito.nl)).
- Je ontvangt voor deelname aan dit onderzoek geen vergoeding.

## Toestemmingsformulier deelname onderzoeksproject student-docent partnerschappen.

JE KRIJGT EEN KOPIE VAN DIT TOESTEMMINGSFORMULIER

	JA	NEE
<b><i>Kruis het betreffende hokje aan.</i></b>		
<b>Deelname aan het onderzoek</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ik heb de informatie behorende bij dit toestemmingsformulier gelezen. Ik begrijp de informatie. Ik heb vragen kunnen stellen over het onderzoek en ik was tevreden over de antwoorden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ik vind het goed om met dit onderzoek mee te doen. Ik doe het vrijwillig. Ik snap dat ik geen antwoord hoeft te geven. Ik snap dat ik kan stoppen met meedoen, zonder te zeggen waarom.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ik snap en vind het goed dat ik de vragenlijst invul.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ik snap en vind het goed dat mijn geanonimiseerde vragen en antwoorden anoniem worden gebruikt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ik snap en vind het goed dat de geanonimiseerde gegevens gebruikt zullen worden voor het delen van kennis in het MBO en daarbuiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Handtekeningen

\_\_\_\_\_  
Naam student

\_\_\_\_\_  
Handtekening

\_\_\_\_\_  
Datum

\_\_\_\_\_  
Naam docent

\_\_\_\_\_  
Handtekening

\_\_\_\_\_  
Datum

Monique Dijks

Naam onderzoekersleider

\_\_\_\_\_  
Handtekening

\_\_\_\_\_  
Datum



## Bijlage B – Evaluatievragenlijst voor studenten

### Evaluatievragenlijst

Jouw docent doet samen met onderzoekers van de Stichting Cito onderzoek naar hoe studenten meer betrokken kunnen worden bij het maken van toetsen. De afgelopen weken heb jij met je klas toetsvragen bedacht voor de oefentoets. Wij stellen je een aantal vragen hierover.



\* Vereist

1. Heb je deelgenomen aan het bedenken van toetsvragen voor de oefentoets?

\*

Ja

Nee

2. Wat heb je precies gedaan? \*

3. Waarom heb je niet deelgenomen aan het bedenken van de toetsvragen voor de oefentoets? \*

## Stellingen

Hierna volgt een aantal stellingen. Vul in wat er op de puntjes moet komen te staan volgens jou. Kies het vakje dat het beste past bij jouw mening.

4. Het bedenken van de toetsvragen zorgde in de klas voor..... dan ervoor.

Een  
negatieve  
sfeer

Een  
onveranderd  
e sfeer

Een  
positievere  
sfeer

5. Als ik het vergelijk met de gewone lessen, dan voel ik mij door het bedenken van de toetsvragen..... bij de lessen dan/als ervoor.

Minder  
betrokken

Evenveel  
betrokken

Meer  
betrokken

6. Door het bedenken van de toetsvragen voelde ik me ..... over of ik de lesstof goed beheers dan/als ervoor.

Minder  
zelfverzekerd

Evenveel  
zelfverzekerd

Zelf-  
verzekerder

7. Doordat ik toetsvragen mocht bedenken, ben ik..... om mijn best te doen voor dit vak dan/als ervoor.

Minder  
gemotiveerd

Net zo  
gemotiveerd

Meer  
gemotiveerd

8. Door het bedenken van de toetsvragen begreep ik de lesstof .....dan/als ervoor.

Minder goed

Net zoveel

Beter

9. Toetsvragen bedenken zorgde ervoor dat ik.....kwijt was aan de voorbereidingen voor de oefentoets dan/als ervoor.

Minder tijd

Evenveel tijd

Meer tijd

10. Ik voel(de) me..... op de uiteindelijke toets doordat ik toetsvragen heb bedacht voor de oefentoets dan/als ervoor.

Minder goed  
voorbereid

Net zo goed  
voorbereid

Beter  
voorbereid

11. Ik vond het.....om toetsvragen te bedenken.

Makkelijk

Niet  
makkelijk,  
maar ook  
niet moeilijk

Moeilijk

12. Mijn bijdrage bij het maken van toetsvragen voor de oefentoets was .....  
dan/als die van mijn medestudenten.

Minder  
belangrijk

Even  
belangrijk

Belangrijker

Moeilijk

13. Mijn bijdrage bij het maken van toetsvragen voor de oefentoets was .....  
dan/als die van mijn docent.

Minder  
belangrijk

Even  
belangrijk

Belangrijker

Moeilijk

14. Ik heb bij het bedenken van de toetsvragen voor de oefentoets .....  
bijgedragen dan/als ik zou willen.

Minder

Evenveel

Meer

Moeilijk

## Stellingen

Hierna volgt een aantal stellingen. Geef aan in hoeverre je het eens bent met de stelling.

15. Ik heb het gevoel dat mijn bijdrage aan het bedenken van toetsvragen voor de oefentoets werd gewaardeerd door mijn docent.

Helemaal mee oneens	Een beetje mee oneens	Niet mee eens, niet mee oneens	Een beetje mee eens	Helemaal mee eens
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. Ik heb het gevoel dat mijn bijdrage aan het bedenken van toetsvragen voor de oefentoets werd gewaardeerd door mijn medestudenten.

Helemaal mee oneens	Een beetje mee oneens	Niet mee eens, niet mee oneens	Een beetje mee eens	Helemaal mee eens
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. Ik voelde mij bij het bedenken van toetsvragen voor de oefentoets vrij om mijn inbreng te geven.

Helemaal mee oneens	Een beetje mee oneens	Niet mee eens, niet mee oneens	Een beetje mee eens	Helemaal mee eens
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Open vragen

18. Wat vond je ervan om toetsvragen te bedenken? \*

Ik vond het .....

19. Licht je antwoord toe. (Geef minimaal 1 reden/argument) \*

Omdat .....

20. Zou je vaker toetsvragen willen bedenken?

Ja

Nee

21. Licht je antwoord toe. (Geef minimaal 1 reden/argument) \*

Omdat .....

22. Heb je nog opmerkingen? \*

Schrijf hieronder nog dingen die je wil zeggen over het betrekken van studenten bij het bedenken van toetsen

Bedankt voor het invullen van de vragenlijst!



