

Praktijkonderzoek in zorg en welzijn

Beoordelen van praktijkonderzoek

Cyrilla van der Donk
Bas van Lanen

uitgeverij | C
coutinho

bussum 2015

Referentie voor dit artikel:

Donk, C. van der & Lanen, B. van (2015). *Beoordelen van praktijkonderzoek*. Bussum: Uitgeverij Coutinho. Verkregen op <datum> van website <url>.

Dit [artikel](#) hoort bij de tweede, herziene druk van *Praktijkonderzoek in zorg en welzijn* door Cyrilla van der Donk en Bas van Lanen.

© 2015 Uitgeverij Coutinho bv

Alle rechten voorbehouden.

Behoudens de in of krachtens de Auteurswet van 1912 gestelde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen, of op enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Voor zover het maken van reprografische verveelvoudigingen uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikel 16 h Auteurswet 1912 dient men de daarvoor wettelijk verschuldigde vergoedingen te voldoen aan Stichting Reprorecht (Postbus 3051, 2130 KB Hoofddorp, www.reprorecht.nl). Voor het overnemen van (een) gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezingen, readers en andere compilatiewerken (artikel 16 Auteurswet 1912) kan men zich wenden tot Stichting PRO (Stichting Publicatie- en Reproductierechten Organisatie, Postbus 3060, 2130 KB Hoofddorp, www.stichting-pro.nl).

Uitgeverij Coutinho

Postbus 333

1400 AH Bussum

info@coutinho.nl

www.coutinho.nl

Noot van de uitgever

Wij hebben alle moeite gedaan om rechthebbenden van copyright te achterhalen. Personen of instanties die aanspraak maken op bepaalde rechten, wordt vriendelijk verzocht contact op te nemen met de uitgever.

ISBN 978 90 469 0457 2

NUR 800

Beoordelen van praktijkonderzoek

Het leergedrag van studenten wordt mede bepaald door de vorm en inhoud van toetsing en beoordeling. Deze sturende functie geldt ook voor de ontwikkelaars van onderwijs (Joosten-ten Brinke, 2011). Leren en beoordelen zouden onlosmakelijk met elkaar verbonden moeten zijn (Heeneman, 2014). In de praktijk is dit niet altijd het geval. Vaak worden het leren en het beoordelen als twee gescheiden werelden gezien (Sluijsmans, 2008). Gulikers, Bastiaens en Kirschner (2005) geven aan dat wanneer studenten ervaren dat het onderwijs en de toetsing twee verschillende boodschappen afgeven over wat er geleerd moet worden, dit een negatieve invloed heeft op de leerprestaties van studenten. Wanneer praktijkonderzoek beoordeeld wordt gedurende de opleiding, dan moet deze beoordeling dus aansluiten bij dat wat de opleiding met praktijkonderzoek beoogt. Wanneer een opleiding het bijvoorbeeld vooral van belang vindt dat studenten adequaat gebruik leren maken van de opbrengsten van onderzoek van anderen, dan zal het beoordelingskader er anders uitzien dan wanneer een opleiding wil dat studenten zelf praktijkonderzoek leren uitvoeren.

In het boek leggen we het accent op dit laatste. Wij zien praktijkonderzoek als een leer- en ontwikkelmethodiek die kan leiden tot concrete leerervaringen op de werkplek die direct toepasbaar zijn in het dagelijks handelen van de zorg- en/of dienstverlener. De methodiek biedt daarmee zowel de zorgprofessional als de organisatie concrete handvatten om op een systematische wijze de eigen kwaliteit te bewaken en waar nodig verbeteringen door te voeren. Deze opvatting van praktijkonderzoek vraagt om een op het constructivisme gebaseerde opleidingsdidactiek waarbij het accent ligt op zelfsturing en actieve kennisconstructie. De toetsing en beoordeling zullen hierop aan moeten sluiten.

Wat beoordeel je?

Wanneer praktijkonderzoek beschouwd wordt als een leermethodiek en een systematiek voor kwaliteitszorg, dan zal de beoordeling in het hoger beroepsonderwijs in eerste instantie gericht moeten zijn op de mate waarin een zorgprofessional in opleiding in staat is om zichzelf in een specifieke beroepscontext te ontwikkelen en een bijdrage te leveren aan het functioneren van de organisatie. In het boek maken we onderscheid tussen zeven beoordelingsaspecten (Van der Donk & Van Lanen, 2015) die richting kunnen geven aan het beoordelingskader voor praktijkonderzoek. Het zijn in feite verschillende perspectieven die je in kunt nemen bij het beoordelen.

De zeven beoordelingsaspecten die we onderscheiden:

- 1 *De individuele ontwikkeling.* In hoeverre heeft het praktijkonderzoek geleid tot ontwikkeling van de beroepsbekwaamheden van de student?
- 2 *De collectieve ontwikkeling.* In hoeverre heeft het praktijkonderzoek geleid tot ontwikkeling van anderen in de organisatie?
- 3 *De uitvoering van de onderzoekscyclus.* In hoeverre is de student erin geslaagd de kernactiviteiten van de cyclus van praktijkonderzoek te doorlopen volgens de richtlijnen?
- 4 *De transparantie van het praktijkonderzoek.* In hoeverre kunnen anderen nagaan wat het onderzoek heeft opgeleverd en hoe het onderzoeksproces is verlopen?

- 5 *De aansluiting bij de context van de beroepspraktijk.* Op welke wijze heeft de student tijdens het praktijkonderzoek rekening gehouden met de specifieke context van de organisatie?
- 6 *De oplossing van het praktijkprobleem.* In hoeverre heeft het praktijkonderzoek bijgedragen aan de oplossing van het praktijkprobleem?
- 7 *De communicatie met anderen.* In hoeverre heeft de student andere belanghebbenden bij zijn praktijkonderzoek weten te betrekken?

Deze beoordelingsaspecten hebben in meer of mindere mate betrekking op enerzijds de methodiek van praktijkonderzoek en anderzijds de opbrengsten ervan in termen van de ontwikkeling van een beroepsbeoefenaar of organisatie.

Verburgh en Elen (2013) maken onderscheid tussen onderzoekscompetenties en beroepscompetenties die met elkaar verband houden, maar ook van elkaar te onderscheiden zijn. De onderzoekscompetenties zijn volgens hen vaak georiënteerd op de methodologische of praktische kant van het uitvoeren van onderzoek, zoals het begrijpen van de onderzoekscyclus, het op zoek gaan naar geschikte informatie of het beheersen van de onderzoeksmethodologie. De beroepscompetenties hebben betrekking op vakspecifieke kennis, vaardigheden en attitudes. Beide competentiegebieden maken doorgaans deel uit van de beroepsprofielen die de eindkwalificaties vormen in het hoger beroepsonderwijs.

In het kader van de leerlijn praktijkonderzoek ontwikkelt de student zich gedurende de opleiding dan ook op deze twee gebieden:

- 1 *Onderzoekscompetenties.* De student verwerft onderzoekskennis, onderzoeksvaardigheden en onderzoeksattitudes. De student ontwikkelt hiermee zijn vermogen om een onderzoekende houding aan te nemen, zelfstandig praktijkonderzoek uit te voeren en verbeteringen in de eigen beroepspraktijk door te voeren (het innoveren).
- 2 *Beroepscompetenties.* De student verwerft en benut vakspecifieke kennis, vaardigheden en attitudes als gevolg van zijn praktijkonderzoek. De student vergroot hiermee zijn beroepsbekwaamheid en is in staat de theorie naar specifieke beroepspraktijken te vertalen en vice versa. Hij vergroot de kwaliteit van zijn eigen beroepsmatig handelen en/of draagt bij aan kwaliteitsverbetering in de organisatie.

Zowel op het gebied van de onderzoekscompetenties als op dat van de beroepscompetenties is de student lerende. De leerlijn praktijkonderzoek zou zo opgebouwd moeten worden dat de student op beide terreinen toewerkt naar de eindkwalificaties. Een leerlijn die gebaseerd is op constructivistische uitgangspunten kenmerkt zich door een toenemende zelfsturing en vraagsturing. Als de student in een vroeg stadium van zijn studie de methodiek van praktijkonderzoek leert hanteren, dan kan hij deze gedurende de daaropvolgende stadia meer en meer expliciet als leer- en ontwikkelmethodiek inzetten. Dit impliceert dat er aan het begin van de opleiding relatief veel aandacht moet zijn voor de ontwikkeling en beoordeling van de onderzoekscompetenties en dat tegen het einde van de opleiding de ontwikkeling van de beroepscompetenties meer aandacht moet krijgen.

De beoordeling van het eindwerk van een student (lees ook: afstudeeronderzoek) moet daarom niet alleen gericht zijn op het methodologische aspect van praktijkonderzoek, maar zeker ook op de vakspecifieke leeropbrengsten van het onderzoeksproces. Het afstuderen heeft immers tot doel vast te stellen of de student voldoende bekwaam is om adequaat te handelen in taaksituaties die representatief zijn voor de kerntaken van het beroep waarvoor hij wordt opgeleid (Expertgroep Protocol, 2014). De eindkwalificaties die het eindniveau van

de opleiding aanduiden, zouden hierin richtinggevend moeten zijn. Voorkomen moet worden dat enkel het middel zelf (de methodiek van praktijkonderzoek) het hoofddoel wordt van de eindbeoordeling.

Onderzoekscompetenties

Hierna presenteren we een indeling van onderzoekscompetenties die betrekking hebben op de methodologische kant van praktijkonderzoek (onderzoekskennis, onderzoeksvaardigheden en onderzoeksattitudes). We onderscheiden tien onderzoekscompetenties. De eerste negen worden behandeld in de hoofdstukken 1 tot en met 9 van het boek. De tiende onderzoekscompetentie heeft een generiek karakter; deze competentie is gerelateerd aan meerdere kernactiviteiten van de onderzoekscyclus en daarmee ook aan verschillende hoofdstukken in het boek.

We pleiten ervoor dat deze competenties waar mogelijk in verbinding met een (fictieve of authentieke) beroepscontext en beroepsrelevante inhoud aangeboden en beoordeeld worden. Studenten hebben tijd en oefening nodig om competenties te kunnen verwerven (Verburgh & Elen, 2013). Met het verwerven van de onderzoekscompetenties bezit de student de bagage om praktijkonderzoek daadwerkelijk te kunnen inzetten als leer- en ontwikkelmethodiek.

Onderzoekscompetenties gericht op de uitgangspunten van praktijkonderzoek in zorg en welzijn

Onderzoekscompetentie 1

De student is in staat om praktijkonderzoek in zorg en welzijn te plaatsen in een algemeen kader van leren en onderzoeken.

- A** De student kan praktijkonderzoek relateren aan leren, ontwikkelen, methodisch handelen en onderzoeken.
- B** De student kan de kenmerken van praktijkonderzoek beschrijven.
- C** De student kan de kernactiviteiten van praktijkonderzoek in hun onderlinge samenhang beschrijven.
- D** De student kan bij de uitvoering van een praktijkonderzoek rekening houden met de richtlijnen voor validiteit en betrouwbaarheid.
- E** De student kan beschrijvende, vergelijkende, definiërende, evaluerende, verklarende en ontwerpende onderzoeksvormen onderscheiden.

Onderzoekscompetentie 2

De student is in staat om praktijkonderzoek te plaatsen in de specifieke context van zorg en welzijn.

- A** De student kan rekening houden met de specifieke kenmerken van de zorg- en welzijnsector als onderzoekscontext.
- B** De student kan bepalen welke belanghebbenden hij op welke wijze bij zijn onderzoek wil betrekken.
- C** De student past de richtlijnen voor ethiek toe in de voorbereiding, uitvoering en rapportage van zijn praktijkonderzoek.
- D** De student kan bij een opdrachtonderzoek vormgeven aan de adviesrelatie met de opdrachtgever.

Onderzoekscompetenties gericht op de kernactiviteiten van praktijkonderzoek

Onderzoekscompetentie 3 (kernactiviteit oriënteren)

De student is in staat om een praktijkprobleem of onderwerp te signaleren, te kiezen en vanuit verschillende perspectieven in kaart te brengen (te analyseren).

- A De student kan een praktijkprobleem signaleren en kiezen.
- B De student is in staat om vanuit verschillende perspectieven een praktijkprobleem te analyseren.
- C De student is in staat om een praktijkprobleem te verbinden aan de theorie.
- D De student kan een praktijkprobleem beschrijven.

Onderzoekscompetentie 4 (kernactiviteit richten)

De student is in staat om een praktijkprobleem of onderwerp te positioneren binnen de kennisbasis van zorg en welzijn, kennishiaten te identificeren en op basis hiervan eigen onderzoeksvragen te formuleren.

- A De student kan de reikwijdte van een praktijkonderzoek bepalen.
- B De student kan het onderzoeksdoel en de onderzoeksvraag formuleren.
- C De student kan een literatuurstudie uitvoeren.

Onderzoekscompetentie 5 (kernactiviteit plannen)

De student is in staat om een realistisch onderzoeksplan te maken, waarmee hij verwacht voldoende bruikbare data te verzamelen om zijn onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden.

- A De student kan methoden van dataverzameling kiezen.
- B De student kan onderzoeksactiviteiten plannen en beschrijven.
- C De student kan een onderzoeksplan opstellen.

Onderzoekscompetentie 6 (kernactiviteit verzamelen)

De student is in staat om op verschillende manieren data te verzamelen, aan de hand waarvan hij een zo betrouwbaar en valide mogelijk beeld verkrijgt van de beroepspraktijk.

- A De student kan gericht data verzamelen door tekstbronnen te bestuderen.
- B De student kan gericht data verzamelen door te observeren.
- C De student kan gericht data verzamelen door respondenten te bevragen.
- D De student kan gericht data verzamelen door middel van het bezoeken van andere afdelingen, instellingen of voorzieningen.
- E De student kan gericht data verzamelen met behulp van alternatieve vormen van dataverzameling.

Onderzoekscompetentie 7 (kernactiviteit analyseren en concluderen)

De student is in staat om op een systematische wijze aan de beroepspraktijk onttrokken data te analyseren en op basis hiervan onderbouwde conclusies te trekken.

- A De student is in staat om met behulp van een aantal basale analysemethoden voorgestructureerde data te analyseren.
- B De student is in staat om met behulp van een aantal basale analysemethoden minder gestructureerde data te analyseren.
- C De student kan onderbouwde conclusies trekken.

Onderzoekskompetentie 8 (kernactiviteit ontwerpen)

De student is in staat om op een planmatige wijze een ontwerp te ontwikkelen en te implementeren in de beroepspraktijk.

- A De student kan aan de hand van theorie en praktijk heldere ontwerpeisen formuleren en verantwoorden.
- B De student kan de ontwerpvorm bepalen.
- C De student kan het ontwerp uitwerken.
- D De student kan het ontwerp testen, evalueren en aanpassen.

Onderzoekskompetentie 9 (kernactiviteit rapporteren en presenteren)

De student is in staat om onderzoeksresultaten schriftelijk en mondeling te presenteren en te verantwoorden en indien relevant te vertalen naar concrete beroepsproducten.

- A De student kan de doelgroep die belang heeft of doelgroepen die belang hebben bij de opbrengsten bepalen.
- B De student kan opbrengsten communiceren naar belanghebbenden.
- C De student kan verbeteringen (helpen te) implementeren.
- D De student kan zijn onderzoek evalueren.

Onderzoekskompetentie 10 (kernactiviteit overstijgend)

De student is in staat om generieke vaardigheden in te zetten bij het doorlopen van één of meerdere kernactiviteiten van praktijkonderzoek.

- A De student is informatievaardig.
- B De student is in staat tot samenwerking.
- C De student kan zijn handelen toetsen aan morele, ethische en esthetische waarden en normen.
- D De student kan zich schriftelijk uitdrukken.
- E De student kan zich mondeling uitdrukken.
- F De student is in staat te reflecteren op zijn handelen en dat van anderen.

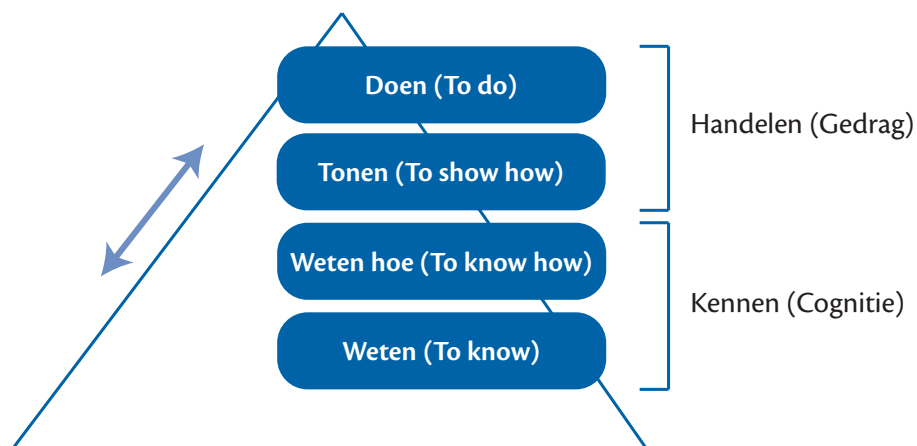
Op welk niveau beoordeel je?

Veel opleidingen hebben een onderzoeksleerlijn gerealiseerd waarmee ze een bepaalde fasering hebben aangebracht in de wijze waarop praktijkonderzoek in het opleidingsaanbod terugkomt. De gekozen opbouw heeft implicaties voor het niveau waarop praktijkonderzoek beoordeeld wordt. De Expertgroep Protocol (2014) onderscheidt de volgende minimumeisen aan het onderzoekend vermogen van studenten op bachelorniveau:

- 1 Een student moet de gekozen aanpak en de resultaten kunnen verantwoorden.
- 2 Een student moet op de gekozen aanpak en de resultaten kunnen reflecteren.
- 3 Een student moet modellen, theorieën en onderzoeksresultaten van anderen kunnen toepassen.
- 4 Een student moet een kritische houding ten aanzien van modellen, theorieën en onderzoeksresultaten van anderen kunnen aannemen.
- 5 Een student moet vernieuwing kunnen realiseren in één specifieke situatie.
- 6 Een student moet zelf een onderzoekscyclus kunnen uitvoeren met een rode draad van vraag naar conclusie.

Deze minimumeisen corresponderen met de hier beschreven onderzoekscompetenties. De vraag is echter hoe studenten gedurende de opleiding naar dit eindniveau kunnen toewerken. Hiervoor is het wenselijk een hiërarchie aan te brengen in onderzoekscompetenties en de kennis, vaardigheden en attitudes die hieraan ten grondslag liggen.

In 1956 presenteerde Bloom een taxonomie van leerdoelen. Hij maakte hierbij onderscheid tussen kennis, vaardigheden en attitudes. Het kennisdomein heeft hij verder uitgewerkt in een raamwerk met een hiërarchische opbouw van kennisniveaus (kennis, inzicht, toepassing, analyse, synthese, evaluatie). Leerprocessen zouden analoog aan deze hiërarchische opbouw moeten toenemen in moeilijkheidsgraad. Bij praktijkonderzoek gaat het niet alleen om kennis in het cognitieve domein, maar ook om vaardigheden en attitudes. Deze laatste twee domeinen zijn echter niet opgenomen in het raamwerk van Bloom (McCahan & Romkey, 2011). Een meer bruikbare indeling waarbij de drie domeinen geïntegreerd aan bod komen, is de piramide van Miller (1990), die gericht is op beroepsbekwaamheid. Miller ontwikkelde de indeling in de context van medische opleidingen. Hij maakt onderscheid tussen vier lagen van beroepsbekwaamheid die verdeeld zijn in twee groepen: het beheersingsniveau *kennen* en het beheersingsniveau *handelen*. Net als de kennisniveaus in de taxonomie van Bloom zijn de vier lagen van de piramide van Miller hiërarchisch opgebouwd; het kennen vormt het fundament onder het handelen. De piramide van Miller biedt een helder kader waarmee onderscheid kan worden gemaakt in verschillende beheersingsniveaus van beroepsbekwaamheid op het gebied van praktijkonderzoek.



Figuur 1 De piramide van Miller (1990)

Het beheersingsniveau 'kennen' (laag 1 – weten en laag 2 – weten hoe)

Het beheersingsniveau 'kennen' vormt de basis onder het handelen. Dit betekent dat de student relevante begrippen en concepten kan definiëren en beschrijven. De student laat zien dat hij inzicht heeft in de materie en is in staat om zijn eigen denkkader te toetsen op basis van nieuwe informatie en dit verder uit te breiden.

De eerste laag – het 'weten' (To know) – wordt gevormd door de kennis die een student nodig heeft om zijn toekomstige beroep uit te oefenen (Gulikers, Bastiaens & Kirschner, 2005).

In laag 2 – weten hoe (To know how) – gaat het erom dat een student weet hoe hij die kennis moet gebruiken bij het oplossen van probleemtaken.

Dit beheersingsniveau kun je zowel geïsoleerd als geïntegreerd in een fictieve of authentieke context, beoordelen. Wanneer het gaat om duidelijk afgebakende kennis die voorwaardelijk is voor daaropvolgende opleidingseenheden, kan een opleiding kiezen voor een formele toets met open en/of gesloten vragen. Beoordelingen op basis van reproductie kunnen nog steeds nodig zijn als het gaat om feiten en procedures die alleen door ‘drill and practice’ worden geleerd (Sluijsmans, 2008). De beoordeling vindt plaats aan de hand van een eenduidige antwoordsleutel. De kennis kan ook beoordeeld worden als onderdeel van beroepsgerelateerde (toets)opdrachten. Bij de beoordeling van de beroepsproducten kan schriftelijk dan wel mondeling vastgesteld worden of studenten bepaalde begrippen of technieken verworven hebben.

Het beheersingsniveau ‘handelen’ (laag 3 – tonen en laag 4 – doen)

Bij het handelen gaat het erom dat de student kennis, vaardigheden en attitudes actief gebruikt en gecombineerd kan toepassen in verschillende fictieve of authentieke (beroeps-) situaties. Op basis hiervan construeert de student nieuwe kennis en vergroot hij zijn eigen kennisbasis. De student is in staat om complexe situaties te analyseren, verkregen informatie op waarde te schatten en op basis hiervan onderbouwde beslissingen te nemen en zelf nieuwe ontwikkelingen in gang te zetten.

Miller maakt onderscheid tussen het ‘tonen’ (To show how) en het ‘doen’ (To do). Laag 1 en 2 zijn hierin ondersteunend. Het ‘tonen’ heeft betrekking op het handelen in een fictieve beroepssituatie. Het ‘doen’ is het handelen in een authentieke beroepssituatie. Om het beheersingsniveau te kunnen bereiken zal de student moeten beschikken over relevante kennis, vaardigheden en attitudes die voorwaardelijk zijn voor de beroepsbekwaamheden die hij in praktijk wil brengen.

Dit beheersingsniveau beoordeel je bij voorkeur aan de hand van (toets)opdrachten in een fictieve of authentieke beroepscontext. Gezien het open karakter van dergelijke opdrachten is het van belang dat de beoordelaars voldoende ondersteund worden. Dit betekent dat je de beoordelingscriteria uitwerkt in indicatoren die betrekking hebben op de beroepsproducten van de betreffende opdracht.

Hoe beoordeel je?

De keuzes die je als opleiding maakt op het gebied van de wijze van beoordelen zijn afhankelijk van dat wat je als opleiding met (praktijk)onderzoek beoogt en de fasering die je aanbrengt in het opleidingsprogramma (de onderzoeksleerlijn). We presenteren hier een aantal generieke uitgangspunten die van waarde kunnen zijn bij het maken van keuzes bij het beoordelen van praktijkonderzoek.

1 Beoordeel het beheersingsniveau 'kennen' bij voorkeur op het handelingsniveau

We pleiten ervoor om binnen de leerlijn praktijkonderzoek de student in de eindfase van de opleiding zo veel mogelijk op het niveau van het handelen te beoordelen. Bekwaamheden worden in dat geval aangetoond in een fictieve of authentieke beroepscontext. Studenten worden op die wijze gestimuleerd competenties en denkprocessen te gebruiken die professionals in vergelijkbare beroepssituaties zouden gebruiken (Gulikers, Bastiaens & Kirschner, 2005). Heeneman (2014) betoogt dat probleemgestuurd en zelfgestuurd leren niet tot de gewenste leerresultaten leiden als het leren van studenten op een behavioristische wijze getoetst wordt. Kneppers, Amagir en Westenberg (2010) benadrukken dat cognitieve vaardigheden van een lagere orde weliswaar voorwaardelijk kunnen zijn voor het beheersen van een cognitieve vaardigheid van een hogere orde, maar dat dit niet hoeft te betekenen dat ze ook in die volgorde in het onderwijs aan bod moeten komen. Het heeft de voorkeur studenten al in een vroeg stadium van hun studie te laten werken aan opdrachten op het beheersingsniveau 'handelen'. Via fictieve of authentieke beroepsopdrachten kunnen immers ook bekwaamheidsniveaus van een lagere orde worden geoefend en beoordeeld. Je kunt bijvoorbeeld tijdens een eindpresentatie van een onderzoeksopdracht nagaan in welke mate studenten bepaalde begrippen kunnen reproduceren en begrijpen. Wanneer je studenten al vroegtijdig in de opleiding aan opdrachten laat werken op handelingsniveau (laten zien en doen), betekent dit niet dat ze dit niveau ook al volledig moeten beheersen. Bepaal bij elke opdracht welke criteria essentieel zijn voor een succesvolle taakuitvoering of te allen tijde op een acceptabel niveau moeten worden gedemonstreerd (Sluijsmans, 2008).

2 Beoordeel de student bij open opdrachten (in een fictieve of authentieke situatie) ook tussentijds

Open opdrachten hebben doorgaans een langere looptijd. Ter bevordering van het leerproces van de student en de motivatie bij de opdracht is het zinvol naast beoordelingen aan het einde van het traject ook tussentijds te toetsen. We spreken in dit kader over formatieve en summatieve toetsmomenten. Beide vormen hebben invloed op het leerproces. Bij summatieve toetsing is de beoordeling gericht op het nemen van een beslissing over het niveau van een student, over zakken of slagen of over toelaten of selecteren op basis van standaarden. Bij formatieve evaluatie is de beoordeling gericht op de begeleiding van het leerproces (Joosten-ten Brinke, 2011). Het is wenselijk dat studenten een dergelijke toets als leermoment zouden zien (Heeneman, 2014). Bij formatieve toetsing kan de student zijn proces nog bijstellen en verbeteren, terwijl dit bij summatieve toetsing doorgaans niet mogelijk is. Formatieve toetsmomenten kunnen het karakter hebben van een go/no-go-beslissing of rood/groen-licht-gesprek.

3 Richt je beoordeling bij open opdrachten (in een fictieve of authentieke situatie) op kritische momenten in het onderzoeksproces

Bij het uitvoeren van een praktijkonderzoek doorloopt de student een aantal kernactiviteiten. Elke kernactiviteit leidt tot een bepaalde opbrengst. Deze opbrengst vormt de input voor de daaropvolgende kernactiviteit. Wanneer een opbrengst van een mindere kwaliteit is of niet voldoet aan de gestelde eisen, kan dit gevolgen hebben voor het verdere verloop van een onderzoeksproces. We spreken in dit kader daarom over kritische momenten. Deze momenten worden zichtbaar gemaakt in de vorm van (tussentijdse) beroepsproducten die de student levert. Je kunt ervoor kiezen je begeleiding, maar ook je toetsing en beoordeling te richten op een aantal van deze kritische momenten en bijbehorende beroepsproducten. Eventueel kun je als opleiding op basis hiervan een go/no-go-beslissing nemen. We geven hier een overzicht van beroepsproducten die horen bij kritische momenten in het onderzoeksproces. Als opleiding zul je hier keuzes in moeten maken.

Kernactiviteit: Oriënteren

- Beroepsproduct: de beschrijving van het praktijkprobleem

Kernactiviteit: Richten

- Beroepsproduct: het onderzoeksdoel, de onderzoeksvraag en de literatuurstudie

Kernactiviteit: Plannen

- Beroepsproduct: het onderzoeksplan

Kernactiviteit: Verzamelen

- Beroepsproduct: de onderzoeksinstrumenten
- Beroepsproduct: de verzamelde data

Kernactiviteit: Analyseren en concluderen

- Beroepsproduct: de analyseresultaten en conclusies
- Beroepsproduct: de ontwerpeisen met verantwoording (alleen bij ontwerponderzoek)

Kernactiviteit: Ontwerpen

- Beroepsproduct: het eerste ontwerp (alleen bij ontwerponderzoek)
- Beroepsproduct: het aangepaste ontwerp onderbouwd aan de hand van de testresultaten (alleen bij ontwerponderzoek)

Kernactiviteit: Rapporteren en presenteren

- Beroepsproduct: de eindrapportage
- Beroepsproduct: de eindpresentatie
- Beroepsproduct: het eindproduct (alleen bij ontwerponderzoek)
- Beroepsproduct: het implementatieplan of het verslag van het implementatietraject

4 Geef de student zelf verantwoordelijkheid bij zijn beoordeling

Wij zien praktijkonderzoek als een leermethodiek die uitgaat van vraagsturing en actieve kennisconstructie. Een kenmerk van het vraaggestuurd leren is dat een lerende een hoge verantwoordelijkheid en betrokkenheid heeft bij het leren en beoordelen. Hij zal zijn leerproces zelf moeten kunnen sturen. Zelfsturing impliceert dat lerenden in staat zijn om te plannen en zichzelf (en anderen) te beoordelen (Sluijsmans, 2008).

In dit kader zou je kunnen werken met zelfbeoordelingslijsten die een student kunnen ondersteunen tijdens zijn onderzoek. Deze zelfbeoordelingslijsten kunnen deel uitmaken van de formatieve toetsing en kunnen door de opleiding worden aangeleverd of in samenspraak met de student op basis van zijn leerwensen worden opgesteld. De zelfbeoordelingslijsten kunnen ook gebruikt worden als uitgangspunt voor een 360-gradenfeedback. We geven een voorbeeld van een zelfbeoordelingsinstrument gericht op het onderzoeksdoel en de onderzoeksvraag.

Indicator	Motivatie	Verwijzing
Ik heb een onderzoeksdoel geformuleerd dat voldoet aan de gestelde richtlijnen. <input type="checkbox"/> Voldoende aangetoond <input type="checkbox"/> Onvoldoende aangetoond	Het onderzoeksdoel laat zien op welk deel van het praktijkprobleem je praktijkonderzoek gericht is. Het fungeert als ijkpunt voor de onderzoeksvragen en onderzoeksactiviteiten.	§4.1
Ik heb een onderzoeksvraag geformuleerd die voldoet aan de gestelde richtlijnen. <input type="checkbox"/> Voldoende aangetoond <input type="checkbox"/> Onvoldoende aangetoond	De vraag geeft sturing aan jouw onderzoeksproces en de uiteindelijke oplossing van het praktijkprobleem.	§4.2 §4.5
Ik heb gezorgd voor samenhang tussen het praktijkprobleem, het onderzoeksdoel en de onderzoeksvraag. <input type="checkbox"/> Voldoende aangetoond <input type="checkbox"/> Onvoldoende aangetoond	Wanneer er geen relatie is met het praktijkprobleem, ontbreekt de praktijkrelevantie. Ook is het onduidelijk welke richting je uit wilt met het praktijkonderzoek.	§4.1 §4.2
Ik heb aannemelijk gemaakt dat de beantwoording van de deelvragen leidt tot de beantwoording van de hoofdvraag. <input type="checkbox"/> Voldoende aangetoond <input type="checkbox"/> Onvoldoende aangetoond	Wanneer de deelvragen afwijken van de hoofdvraag, onderzoek je iets anders dan je beoogt.	§4.4
Ik heb het onderzoeksdoel en de onderzoeksvraag met deelvragen voorgelegd aan belanghebbenden. <input type="checkbox"/> Voldoende aangetoond <input type="checkbox"/> Onvoldoende aangetoond	Wanneer je onderzoek moet leiden tot veranderingen of nieuwe inzichten in de praktijk, is het belangrijk draagvlak te creëren vanaf de start van het onderzoek.	§4.1 §4.2

<p>Ik heb de onderzoeksvraag zodanig afgebakend dat deze onderzoekbaar is in de beschikbare tijd en met de beschikbare middelen.</p> <p><input type="checkbox"/> Voldoende aangetoond <input type="checkbox"/> Onvoldoende aangetoond</p>	<p>Wanneer jouw vraag te ruim gedefinieerd is, zul je waarschijnlijk tot antwoorden komen die je vraag onvoldoende beantwoorden en/of te algemeen van aard zijn om waardevol te zijn voor de praktijk.</p>	<p>§4.3</p>
---	--	-------------

5 Varieer in moeilijkheidsgraad en mate van ondersteuning bij beoordelingstaken

De beginsituatie van studenten op het gebied van praktijkonderzoek zal per student en per opleidingsfase verschillen. Om duurzaam beoordelen en vraaggestuurd leren te kunnen realiseren is het van belang rekening te houden met verschillen tussen studenten (Sluijsmans, 2008). Studenten moeten voldoende speelruimte krijgen om te kunnen groeien. Dit impliceert echter ook dat ze fouten moeten mogen maken en tijd krijgen om zaken te oefenen. Sluijsmans (2008) spreekt over het belang van betekenisvolle beoordelingstaken, waarin het leren en beoordelen geïntegreerd worden. Aan de hand van twee ontwerpprincipes kan de beoordelingstaak worden beïnvloed: de moeilijkheid van de beoordelingstaak en de mate van geboden ondersteuning (zie ook: Bulthuis, 2013). Op deze manier kun je zorgen voor een gefaseerde opbouw van onderzoeksvaardigheden in de opleiding.

- De moeilijkheid van een beoordelingstaak wordt vastgesteld door het identificeren van complexiteitsfactoren die de beoordelingstaak meer of minder moeilijk maken. Bij praktijkonderzoek kun je denken aan factoren als de onderzoeksvorm, de onderzoekscontext, de complexiteit van dataverzameling en -analyse enzovoort.
- De ondersteuning heeft betrekking op de mate waarin de student terug kan vallen op hulpbronnen. Het kan hier gaan om uitgewerkte voorbeelden, bruikbare literatuur, een onderzoeksbegeleider die de student begeleidt, of opdrachten waarbij een deel van de uitwerking al is gegeven. Denk bij dit laatste bijvoorbeeld aan een onderzoeksopdracht waarbij de student op basis van een gegeven onderzoeksplan en verzamelde data verschillende analysetechnieken in de praktijk brengt.

Door te variëren met de moeilijkheid en mate van ondersteuning bij beoordelingstaken kunnen bepaalde beoordelingscriteria meer dan andere benadrukt worden. Dit stelt opleiders en studenten in staat de aandacht te richten op bepaalde aspecten van de taak zonder de hele taak uit het oog te verliezen.

6 Varieer in beoordelingsvormen en beoordelaars voor variatie in beoordelingsvormen

Bij competentiegericht onderwijs gaat het om het integreren van kennis, vaardigheden en houdingen en het kunnen toepassen hiervan in beroepsrelevante situaties (Gulikers, Bastiaens & Kirschner, 2005; Heeneman, 2014). Door de integratie van kennis, vaardigheden en houdingen en de verbinding met de beroepspraktijk kennen competenties doorgaans een hoge mate van complexiteit. Competenties kunnen vaak op meerdere manieren in verschillende contexten worden aangetoond. Het toetsen van de professionele taakuitvoering ('tonen' en 'doen' in de piramide van Miller, 1990) op basis van één taak is veelal onbetrouwbaar. Baartman en Van der Vleuten (2015) wijzen op het belang van een toetsprogramma dat bestaat uit ver-

schillende toetsen en toetsmomenten. Ook Heeneman (2014) pleit ervoor om competenties aan de hand van meerdere toetsvormen te toetsen. Zij geeft aan dat wanneer er verschillende vormen van toetsen gebruikt worden en meerdere beoordelaars en feedbackgevers betrokken zijn in dit proces, de veelheid aan informatie een betrouwbare weergave geeft van hoe iemand functioneert qua kennis, vaardigheden en houding.

De Expertgroep Protocol (2014) signaleert dat er wat betreft het afstuderen de laatste jaren (onder druk van de accreditatie) steeds meer nadruk wordt gelegd op de schriftelijke werkstukken. De vraag is hoe representatief dit is voor het aantonen van beroepsbekwaamheid. De Expertgroep Protocol pleit – met het oog op efficiëntie – voor het toepassen van een methodemix (een combinatie van authentieke en minder authentieke assessmenttaken), waarbij zowel beroepsproducten als het proces dat hieraan ten grondslag ligt, beoordeeld worden. Baartman en Van der Vleuten (2015) benadrukken dat het beoordelen van opleidingskwalificaties gericht op bekwame beroepsbeoefening om toetsvormen vraagt op alle lagen van de piramide van Miller (1990). De toetsvorm wordt afgestemd op de laag waarop je de student wilt beoordelen. Een toets met meerkeuzevragen of open vragen kan bijvoorbeeld ingezet worden om na te gaan of de student een bepaalde kennisbasis heeft ('weet' of 'weet hoe'), maar niet om na te gaan of de student een beroepstaak in de beroepspraktijk uit kan voeren ('doen'). Zoals we eerder betoogden, zouden de toetsvormen die ingezet worden in het kader van de leerlijn praktijkonderzoek met name gericht moeten zijn op het niveau 'handelen' ('tonen' en 'doen').

7 Beoordeel de leerontwikkeling van de student en niet de mate waarin hij iets nieuws heeft 'uitgevonden'

De beoordeling van praktijkonderzoek moet gericht zijn op het vaststellen van de ontwikkeling van de student in relatie tot de tussen- of eindkwalificaties van een opleiding. Er kan verwarring ontstaan over de verwachtingen ten aanzien van de opbrengsten van het onderzoek. Visser-Wijnveen (2013) geeft aan dat nieuwe kennis voor een student niet per definitie hoeft te betekenen dat dit ook nieuwe kennis hoeft op te leveren voor een opleidingsdocent of vakgebied. Zij maakt onderscheid tussen kennisoverdracht en kennisconstructie. Bij praktijkonderzoek is er zowel sprake van kennisoverdracht (de student breidt zijn kennisbasis uit) als van kennisconstructie. Wat dit laatste betreft gaat het echter niet om generieke kennis binnen het vakgebied, maar om contextspecifieke kennis, dat wil zeggen: kennis die gerelateerd is aan een beroepssituatie. Bij het beoordelen van praktijkonderzoek in het kader van een opleidingstraject moet het accent daarom vooral liggen op de mate waarin de student nieuwe kennis heeft weten te verwerven, te benutten en te gebruiken in een specifieke beroepscontext. In dit laatste geval gaat het om de vraag hoe bepaalde kennis van waarde kan zijn voor een organisatie en hoe de student het gebruik hiervan heeft weten te stimuleren.

Het voorgaande ondersteunt de opvatting die wij in het boek hanteren over innovatie (Van Leeuwen, 2004, p. 1): 'Een innovatie is een idee, gebruik of object dat als nieuw wordt ervaren door de doelgroep, bijvoorbeeld een individuele gebruiker of een organisatie. Het maakt niet uit of de idee ook echt nieuw is, het gaat om ervaring van de nieuwheid door de gebruiker. Innovatie heeft dus niet zozeer met uitvinden (inventie) te maken, als wel met het slim toepassen van bestaande uitvindingen.'

Literatuur

- Baartman, L. & Vleuten, C. van der (2015). Kwaliteit van een toetsprogramma. In D. Sluijsmans, D. Joosten-ten Brinke & T. van Schilt-Mol (red.), *Kwaliteit van toetsing onder de loep: handvatten om de kwaliteit van toetsing in het hoger onderwijs te analyseren, verbeteren en borgen*. Apeldoorn: Garant.
- Bloom, B.S. (red.) (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, the classification of educational goals – Handbook I: Cognitive Domain*. New York: McKay.
- Bulthuis, P. (2013). Het ZelCommodel, grip op competentieniveaus. De samenhang tussen zelfstandigheid en complexiteit. *Examens*, 10(2), 5-10.
- Donk, C. van der & Lanen, B. van (2015). *Praktijkonderzoek in zorg en welzijn*. Bussum: Coutinho.
- Expertgroep Protocol (2014). *Beoordelen is mensenwerk. Bevindingen over de wenselijkheid en mogelijkheid van een gezamenlijk protocol voor het beoordelen van (kern)werkstukken*. Den Haag: Vereniging Hogescholen.
- Gulikers, J.T.M., Bastiaens, Th.J. & Kirschner, P.A. (2005). Authentieke toetsing, de beroepspraktijk in het vizier. *Onderwijsinnovatie*, 7(2), 17-24.
- Heeneman, S. (2014). *Competentiegericht onderwijs en toetsen: Ballast of bagage?* Inaugurale rede aan Maastricht University.
- Joosten-ten Brinke, D. (2011). *Eigentijds toetsen en beoordelen*. Lectorale rede aan Fontys Lerarenopleiding Tilburg.
- Kneppers, L., Amagir, A. & Westenberg, H. (2010). *Denkvaardigheden*. Amsterdam: Landelijke expertisecentrum Handel en Economie.
- Leeuwen, S. van (2004). Innoveren in de thuiszorg vraagt om een kritische aanpak. *Zorgspecial*, 6(4), 1-4.
- McCahan, S. & Romkey, L. (2011). Beyond Bloom's: Useful Constructs For Developing Graduate Attribute Indicators. *Proceedings of the Canadian Engineering Education Association*. Saint John's, NFLD: June 6-8.
- Miller, G.E. (1990). The assessment of clinical skills/competence/performance. *Academic Medicine*, 65, 63-67.
- Sluijsmans, D. (2008). *Betrokken bij beoordelen*. Intreerede aan Hogeschool van Arnhem en Nijmegen.
- Verburgh, A. & Elen, J. (2013). Vormgeving van onderzoeksintegratie in het curriculum. In D.M.E. Griffioen, G.J. Visser-Wijnveen & J. Willems (red.), *Integratie van onderzoek en onderwijs: effectieve inbedding van onderzoek in curricula*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Visser-Wijnveen, G.J. (2013). Vormen van integratie van onderzoek en onderwijs. In D.M.E. Griffioen, G.J. Visser-Wijnveen & J. Willems (red.), *Integratie van onderzoek en onderwijs: effectieve inbedding van onderzoek in curricula*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.