

#02

Integraal beoordelen in lerarenopleidingen: een beschouwing vanuit het perspectief van zelfsturing van beginnende leraren

Auteurs: Harmen Schaap
Roald Verhoeff
Tamara van Woezik

Kernwoorden: integraal beoordelen
beginnende leraren
kwesties
professionele dialoog
zelfsturing

Samenvatting

Integraal beoordelen krijgt binnen lerarenopleidingen een steeds prominentere plek. Dit artikel bespreekt vijf kwesties die bij het ontwerp en de uitvoering van integraal beoordelen een rol spelen: 1) Verschillen: hoe doen we recht aan individuele leerprocessen? 2) Toenemende complexiteit: waarop baseert een beoordelaar het oordeel? 3) Leren: in welke mate stimuleert integraal beoordelen verdere ontwikkeling? 4) Ruimte: welke inbreng hebben studenten en welke bronnen zijn daarbij nodig? En 5) Bewijs: is integraal beoordelen meer dan de som der delen? We benaderen deze kwesties vanuit het perspectief van zelfsturing van beginnende leraren. Deze invalshoek is relevant omdat integraal beoordelen ruimte biedt aan studenten om hun eigen leren vorm te geven en omdat het kan bijdragen aan doorleren, zowel tijdens de opleiding als in de inductiefase. We formuleren aanbevelingen en dialoogvragen die lerarenopleiders helpen om de professionele dialoog over integraal beoordelen te verdiepen. In de discussie stellen we dat integraal beoordelen kansen biedt om verschillen tussen studenten te erkennen en zelfsturing te versterken, maar dat het deze onder bepaalde voorwaarden ook kan beperken.

Inleiding

In recente opvattingen over toetsing binnen lerarenopleidingen verschuift de aandacht naar formatief evalueren, gepersonaliseerde leerroutes, programmatisch toetsen en werken met leeruitkomsten (Vereniging Hogescholen & Universiteiten van Nederland, 2025). Daarmee ligt de focus steeds meer op feedbackgeletterdheid en de ontwikkeling van zelfsturing bij beginnende leraren^{1,2} (Heldens & Ros, 2023). Deze verschuiving hangt samen met veranderende eisen aan het leraarschap (Kennedy, 2016) en sluit aan bij maatschappelijke trends zoals maatwerk, individuele leerroutes, flexibilisering en meer regie bij de lerende.

Integraal beoordelen kan als aanpak binnen lerarenopleidingen op deze verschuiving inspelen. Het verwijst naar een intersubjectieve beoordeling door verschillende opleiders waarbij meerdere aspecten van het leren en handelen van studenten in samenhang worden beschouwd (Van den Berg et al., 2022). Daarbij staat het individuele ontwikkelproces van studenten centraal, steeds in relatie tot de context waarin zij leren en werken (Sluijsmans & Van der Klink, 2020). Daarmee biedt het een alternatief voor gefragmenteerde beoordelingen per cursus, die vaak slechts een deel van het leren zichtbaar maken (Van den Berg et al., 2022). De aanname is dat integraal beoordelen meer recht doet aan individuele verschillen in het leerprocessen en de handelingsruimte van zowel opleiders als studenten vergroot.

Daarnaast sluit integraal beoordelen beter aan bij de aard van beroepsbekwaamheid en de ontwikkeling daarvan (Zimmerman, 2002). Beroepsbekwaamheden laten zich immers moeilijk vangen in losse tentamens. Door de focus op het individuele leerproces kan integraal beoordelen betekenisvolle feedback ondersteunen en zicht geven op de voortgang in de ontwikkeling van studenten (Bloemen, 2019). Om recht te doen aan de diversiteit in leerprocessen vraagt dit om een transparant en relevant leer- en beoordelingsproces, met authentieke opdrachten die de beroepspraktijk weerspiegelen (Sluijsmans & Van der Klink, 2020).

Toch wringt het in de praktijk vaak juist bij het beoordelingsproces zelf. Toetsing kan bijvoorbeeld sterk gefragmenteerd zijn door het scheiden van kennis, vaardigheden en attitudes, of door verschillende opleidingsdoelen die elk om andere toetsing vragen. Door de hiërarchische relatie die beoordeling met zich meebrengt, ervaren studenten toetsing ook geregeld als verantwoording met weinig ruimte voor eigen inbreng (Tan, 2004). Veelal werken zij aan vooraf vastgestelde opdrachten met vaststaande vormeisen en criteria, waardoor toetsing kan voelen als 'hoepel waar je doorheen moet springen' in plaats van een betekenisvol onderdeel van het leren (Soderstrom & Bjork, 2015).

Zelfsturing wordt vaak gezien als een oplossing voor deze knelpunten: het zou autonomie en motivatie bevorderen en studenten voorbereiden op een leven lang leren. Het vraagt van studenten dat zij eigen doelen stellen, bijhorende stappen plannen, voortgang monitoren en reflecteren op hun handelen (Van Woezik, 2020). Zelfsturing is bovendien een belangrijke motor en voorspeller van professionele groei (Vrieling-Teunter et al., 2019) en maakt deel uit van de landelijke bekwaamheidseisen rond regie nemen. Tegelijkertijd ontstaat zelfsturing niet vanzelf. Het vraagt om een gestructureerde aanpak, met specifieke begeleiding, feedback en constructieve afstemming, ook in toetsing (Sins et al., 2024).

^{1.} We verwijzen met 'leraren' naar onderwijsprofessionals die in het primair-, voortgezet en middelbaar beroepsonderwijs werkzaam kunnen zijn.

^{2.} In het vervolg spreken we van 'studenten'.

Integraal beoordelen kan leeropbrengsten zichtbaar maken en studenten gericht begeleiden in het ontwikkelen van zelfsturing. Werken met authentieke producten en het cyclisch organiseren van feedback kunnen die zelfsturing versterken. Studenten leren dan onderbouwde keuzes maken, relevante bewijzen selecteren en hun ontwikkeling beargumenteren richting een integraal oordeel (Gullikers et al., 2006). Tegelijkertijd vraagt dit van lerarenopleidingen een kritische blik op de eigen toetsing en de samenhang met de eigen opleidingsvisie. Denk aan keuzes rond normering, de interpretatie van bekwaamheidseisen en de vertaling daarvan naar opleidingsdoelen die consistent moeten zijn met landelijke bekwaamheidseisen. Welke keuzes nodig zijn en welke spanningsvelden daarbij ontstaan, is echter niet altijd duidelijk. Wanneer integraal beoordelen onvoldoende wordt doordacht en uitgewerkt in het toetsbouwwerk van lerarenopleidingen, kan dat de samenhang ondermijnen (Sluijsmans & Van der Klink, 2020).

In dit artikel expliciteren we deze spanningsvelden als kwesties. Het bespreken ervan kan lerarenopleidingen helpen om integraal beoordelen beter te integreren in een beoordelingsproces dat recht doet aan zowel de bekwaamheid als het leerproces van studenten. De kwesties verduidelijken ook de risico's die kunnen ontstaan voor betrouwbaarheid, validiteit en transparantie. Bij het verkennen van deze kwesties waren drie vragen leidend: 1) welke kwesties spelen wanneer lerarenopleidingen integraal beoordelen vormgeven? 2) welke impact hebben deze op het leerproces van studenten? En 3) welke vragen kunnen de professionele dialoog over integraal beoordelen versterken?

Theoretisch kader

Integraal beoordelen

Integraal beoordelen verwijst naar een intersubjectieve beoordeling door een team van opleiders waarbij meerdere aspecten van het leren en handelen van studenten in samenhang worden beschouwd en geëvalueerd. Een integrale beoordeling doet meer recht aan de complexiteit van beroepsbekwaamheid en aan de context waarin studenten leren en werken. Ze omvat zowel het leerproces als de uiteindelijke bekwaamheid die de student als beginnende leraar laat zien (VanderLinde et al., 2020). De reikwijdte van integraal beoordelen varieert in tijd en inhoud. Het kan betrekking hebben op een kortere of langere periode in de opleiding en kan verschillende opleidingsdoelen of leeruitkomsten omvatten. Van integraal beoordelen is geen sprake wanneer losse (deel)elementen gefragmenteerd of geïsoleerd worden getoetst, of wanneer het oordeel door slechts één beoordelaar tot stand komt.

Sluijsmans en Van der Klink (2020) plaatsen integraal beoordelen in een bredere professionele beoordelingssystematiek. Integraal beoordelen is daarmee geen 'geïsoleerd' element, maar hangt samen met andere elementen van het beoordelingsproces zoals toetscultuur, procedures en de visie op toetsing. Integraal beoordelen doet daarmee een beroep op verschillende onderdelen van het beoordelingsproces, en vraagt explicitering van wat dit vergt van zowel studenten als lerarenopleiders. Dit betekent bijvoorbeeld dat studenten een actieve rol spelen in het interpreteren van feedback, het reflecteren op de eigen ontwikkeling en het richting geven aan vervolgstappen (Van den Berg et al., 2022).

Zelfsturing van studenten

Zelfsturing (zelfgestuurd leren) is een proces waarin individuen het initiatief nemen, met of zonder begeleiding, om hun leren te diagnosticeren, leerdoelen te formuleren, relevante hulpbronnen te identificeren, leerstrategieën te kiezen en leeruitkomsten te evalueren (Knowles, 1975). Dit betekent dat studenten leren regie nemen over de eigen professionele

ontwikkeling. Sluijsmans en Van der Klink (2020) benadrukken het belang om al tijdens de initiële lerarenopleiding te investeren in het vermogen tot zelfsturing, zodat beginnende leraren dit vermogen in de inductiefase kunnen benutten en verder ontwikkelen.

Zelfsturing is bovendien essentieel met het oog op een leven lang leren, omdat het leraren helpt flexibel en adaptief te blijven in een continue veranderende onderwijscontext (Sociaal-Economische Raad, 2020). Dit is geen sinecure, omdat zelfsturing een complexe vaardigheid is en omdat er hardnekkige misvattingen bestaan over hoe je die ontwikkelt (Sins et al., 2024). Ook blijkt dat studenten zelfsturing niet vanzelfsprekend effectief toepassen: ze kunnen zichzelf over- of onderschatten of en krijgen soms onvoldoende begeleiding (Vrieling-Teunter et al., 2019).

Onderzoek wijst erop dat zelfsturing kan worden versterkt met gerichte instructie en inoefenen (Sins et al., 2024). Daarbij helpt het wanneer studenten verbondenheid ervaren en ruimte krijgen om gevoelens, twijfels en motivatie te bespreken. Met name bij samenwerkend leren speelt groepscohesie hierin een belangrijke rol (Van Woezik, 2021). Lerarenopleiders kunnen dit proces stimuleren door beoordelingsvormen te gebruiken die autonomie ondersteunen, reflectie bevorderen en peerfeedback inzetten als leerinstrument (Vrieling-Teunter et al., 2019).

Werkwijze

Voor dit artikel hanteerden we een iteratieve aanpak waarin (eigen) opleidingspraktijken, ervaringen van opleiders en studenten en theoretische duiding elkaar afwisselden. Als eerste stap bediscussieerden we onze eigen dilemma's en spanningsvelden bij het integraal beoordelen en schreven die uit in vignetten. Deze oriëntatie resulteerde in een eerste indeling in kwesties: 1) analytisch versus holistisch beoordelen, 2) controle versus vertrouwen, 3) presteren versus leren, en 4) vormen de delen het geheel of is het geheel meer dan de som der delen?

Vervolgens bespraken we de vignetten met collega-opleiders in een rondetafelgesprek tijdens het Velon-congres 2024 in Utrecht, om herkenbaarheid en relevantie te toetsen en de kwesties aan te scherpen. In deze fase kozen we ervoor de dilemma's en spanningen te benoemen als 'kwesties'. Dit leverde twee inzichten op: de formuleringen waren nog te abstract, met overlap tussen de kwesties, en binnen afzonderlijke kwesties was de kern van het probleem onvoldoende scherp. In een volgende fase hebben we daarom in de literatuur gezocht naar onderliggende afwegingen en spanningsvelden tijdens het ontwikkelen, implementeren en evalueren van integraal beoordelen. We gebruikten recente literatuur over leeruitkomsten, programmatisch toetsen en zelfsturing van studenten om de vijf kwesties definitief te formuleren³. Om deze vijf kwesties te legitimeren en in te bedden hebben we het model voor professionele beoordelingssystematiek van Sluijsmans en Van der Klink (2020) gebruikt. Hieronder bespreken we de vijf kwesties afzonderlijk, steeds volgens eenzelfde structuur: theoretische onderbouwing met praktijkvoorbeelden, impact op studenten, en dialoogvragen.

³. Harsch & Martin, 2013; Schuwirth & Van der Vleuten, 2011; Sins et al., 2024; Sluijsmans & Van der Klink, 2020; Vrieling-Teunter et al., 2019.

De kwestie van verschillen: hoe doen we recht aan individuele leerprocessen?

De kwestie

Studenten in een lerarenopleiding doen uiteenlopende leerervaringen op, positief én negatief, die bijdragen aan (dis)continuïteit in de ontwikkeling van hun professionele identiteit (Van Rijswijk et al., 2016). Deze verschillen hangen samen met persoonlijke factoren zoals opvattingen over leren, zelfvertrouwen, eerdere ervaringen en voorkeursstrategieën, en met contextuele factoren, zoals begeleiding, werkplekcultuur en de kwaliteit van leren op de werkplek en op het instituut (Endedijk & Vermunt, 2011). Binnen werkplekleren kunnen verschillen verder toenemen. Studenten werken op verschillende scholen met uiteenlopende begeleidingsstijlen, klassen en contexten. De mate van autonomie, de relatie met de werkplekbegeleider(-s), interacties met leerlingen en de 'klik' met de onderwijsomgeving beïnvloeden zowel leertempo als de manier waarop studenten hun ontwikkeling ervaren (Kroeze, 2014). Studenten volgen verschillende leerpaden, ontwikkelen zich in een verschillend tempo en ervaren uiteenlopende leercondities. De vraag is dan in welke mate en op welke manier integraal beoordelen recht doet aan deze verschillen. Integraal beoordelen moet juist geen verschillen gladstrijken, waardoor studenten met een vergelijkbaar oordeel het gevoel krijgen dat hun unieke leerproces onvoldoende wordt gezien. Zelfsturing kan een antwoord bieden: wanneer studenten regie ervaren over het zichtbaar maken van hun ontwikkeling, kan integrale beoordeling beter aansluiten bij diversiteit (Morris et al., 2025).

Impact

Integrale beoordeling biedt kansen om studenten ruimte te geven hun eigen leerproces zichtbaar te maken. Binnen een beoordelingsvorm die zelfsturing stimuleert, leren studenten hun kwaliteiten te herkennen, feedback doelgericht te verzamelen en te reflecteren op hun ontwikkeling. Dit draagt bij aan een sterker professioneel zelfbeeld en meer zelfvertrouwen (Vrieling-Teunter et al., 2019). Die opbrengst is niet vanzelfsprekend. Studenten beschikken niet vanzelf over de vaardigheden om feedback te interpreteren en benutten en hun ontwikkeling consistent te verwoorden. Zonder voldoende ondersteuning kan integraal beoordelen afstandelijk of onrechtvaardig voelen, zeker wanneer het integrale oordeel als momentopname wordt beleefd en het ontwikkelproces onvoldoende meegenomen wordt. Een zorgvuldige inrichting kan dit ondervangen. Wanneer instrumenten (bijvoorbeeld persoonlijk ontwikkelplan of stageplan, tussentijdse feedback- of reflectieformulieren) onderdeel zijn van de route naar het integrale oordeel, kunnen studenten ervaringen expliciet koppelen aan doelen en bewijzen. Dat helpt lerarenopleiders om verschillen in leerprocessen te expliciteren en te erkennen. Cruciaal is daarbij niet alleen welke instrumenten worden gebruikt, maar vooral hoe ze worden ingevuld, besproken en gebruikt. Dat bepaalt in grote mate of studenten ervaren dat er daadwerkelijk recht wordt gedaan aan hun individuele leerproces. Lerarenopleidingen hebben hierin een voorbeeldfunctie: omgaan met individuele verschillen is onderdeel van professioneel handelen.

Dialoogvragen

- ◊ Hoe houdt de opleiding bij integraal beoordelen rekening met verschillen in leer- en ontwikkelingsprocessen tussen studenten?
- ◊ Welke onderdelen van een integraal oordeel kunnen studenten mede vormgegeven, zodat het oordeel aantoonbaar aansluit bij hun individuele leerproces?
- ◊ Welke keuzes in begeleiding en feedback versterken het professioneel zelfbeeld en het zelfvertrouwen van studenten?

De kwestie van toenemende complexiteit: waarop baseert een beoordelaar het oordeel?

De kwestie

Lerarenopleidingen beoordelen niet één vaardigheid, maar werken vaak met een drieslag: hoofd, hart en handen; of leerling, leraar en theorie. Toetsing richt zich daarmee op de samenhang tussen vakinhoud, didactiek en pedagogisch handelen (Vereniging Hogescholen & Universiteiten van Nederland, 2025). Omdat leren op het instituut en werkplekleren nauw verweven zijn, leunen lerarenopleidingen bovendien vaak op principes van authentieke toetsing. Studenten tonen hun bekwaamheid in diverse onderwijscontexten (bijvoorbeeld lesgeven in diverse klassen, vormgeven van professionele ontwikkeling en handelen als onderwijsprofessional in de school). Die complexiteit van het werkelijke onderwijs laat zich niet in één keer beoordelen. Daarom kent de beoordeling in lerarenopleidingen vaak een opbouw van eenvoudiger naar complexer, zodat het beoordelingsproces geleidelijk een vollediger beeld geeft van ontwikkeling in (semi-)authentieke onderwijssituaties. Denk aan de opbouw van begeleide naar zelfstandige stages, of van lesontwerp naar differentiëren en het bevorderen van metacognitie. Integrale beoordeling vraagt dan dat denken, handelen en reflectie in samenhang worden gewogen (Patton, 2017), en dat expliciet wordt gemaakt waarop het oordeel steunt: welke informatie telt mee, welke kwaliteitseisen gelden en hoe worden verschillende bronnen geaggregeerd (Kickert et al., 2022).

Impact

Voor studenten is het helpend wanneer de samenhang en complexiteit van leraarschap terugkomen in beoordeling. Het opknippen van complexe bekwaamheid in losse opdrachten kan twee risico's meebrengen. Ten eerste kunnen studenten een veelheid aan verplichte onderdelen ervaren zonder duidelijke samenhang. Ten tweede kan de vertaalslag van praktijk naar opdracht de authenticiteit uithollen, waardoor de link met de werkelijke onderwijspraktijk vervaagt. In beide gevallen kan integrale beoordeling worden beleefd als momentopname of als 'stapel losse vinkjes', terwijl juist het leerproces in samenhang gezien moet worden. Authentieke, 'context-rijke' opdrachten zoals portfolio's, casussen, lesontwerpen met verantwoording, kunnen complexiteit zichtbaar houden zonder de werkbaarheid uit het oog te verliezen (Darling-Hammond & Snyder, 2000). Voorwaarde is wel dat opleidingsteams en studenten kwaliteitsbesef ontwikkelen bij verschillende opdrachten. Wat geldt als 'goed'; hoe verhouden opdrachten zich tot elkaar; en hoe verbinden studenten vakdidactische inzichten, pedagogisch handelen, het leren van leerlingen én het eigen leren?

Dialoogvragen

- ◊ Hoe borgen we dat integraal beoordelen recht doet aan de complexiteit van de onderwijspraktijk?
- ◊ Welke bronnen zijn er nodig om de complexiteit van het leerproces mee te nemen in het integraal beoordelen?
- ◊ Hoe maken we de samenhang tussen toetselementen duidelijk voor studenten en opleiders?
- ◊ Hoe begeleiden we studenten om bronnen aan te dragen die recht doen aan de complexiteit van hun leerproces?
- ◊ Hoe ondersteunen we studenten bij de vertaling van de integrale beoordeling naar hun eigen praktijk?

De kwestie van leren: in welke mate stimuleert integraal beoordelen verdere ontwikkeling?

De kwestie

Toetsing heeft idealiter een dubbele functie: het ondersteunen van het leerproces en het onderbouwen van beslissingen over voortgang en diplomering. Dat vraagt om feedback, feed-up en forward die studenten gericht verder helpen (Heldens & Ros, 2023). Het combineren van deze functies vraagt om het verbinden van twee verschillende perspectieven op toetsing: het dynamisch (gericht zich op begeleiding, groei en ontwikkeling van de student) en het statische perspectief (gericht op een momentopname en een beslissing over behaalde bekwaamheid; DeWaard & Roberts, 2021). Bij integrale beoordeling krijgt de opleider daardoor verschillende rollen, bijvoorbeeld als coach, beoordelaar en als poortwachter richting vervolgfases zowel binnen de opleiding als aan het einde naar de inductiefase. Wanneer we beoordelen zien als onderdeel van het leerproces, vraagt dit om aandacht voor de pedagogiek van assessment: ontwerpkeuzes in de toetsing die participatie van studenten, dialoog en bruikbare feedback borgen (Patton, 2017). Integraal beoordelen kan studenten helpen om zicht te krijgen op hun ontwikkeling en richting te geven aan het eigen leerproces, precies de kern van zelfsturing in het kader van een leven lang leren (Sociaal-Economische Raad, 2020).

Impact

Het begrijpelijk, transparant en tijdig inrichten van integrale beoordeling, kan het leren aantoonbaar versterken (Sluijsmans & Van der Klink, 2020). Studenten zien waar ze staan, wat het beoogde niveau is en welke stappen nodig zijn om daar te komen zowel voor formele leeruitkomsten als voor persoonlijke leerdoelen (formatief handelen; Leenknecht et al., 2020). Wanneer integraal beoordelen vooral als summatief wordt ervaren, dan stagneert het leren. Feedback wordt minder benut, motivatie daalt en het oordeel voelt als een "eindstreep" in plaats van een springplank voor verdere ontwikkeling. Zelfsturing vraagt daarom om gerichte ondersteuning van studenten in het leren van actief feedback zoeken, die te interpreteren en te vertalen naar handelen in de praktijk (Winstone & Carless, 2019).

Dialoogvragen

- ◊ Welke (hoofd)functie krijgt integraal beoordelen in het programma en hoe sluit het toetsproces daarop aan?
- ◊ Hoe maken we doelen, beoordelingskaders en besluitvorming inzichtelijk voor studenten en lerarenopleiders?
- ◊ Welke concrete interventies helpen studenten om feedback om te zetten in vervolgstappen?

De kwestie van ruimte: welke inbreng hebben studenten en welke bronnen zijn nodig?

De kwestie

Welke ruimte krijgen studenten om eigen bronnen en bewijslast in te brengen die passen bij hun leerproces of leerdoelen, en hoe verhoudt die ruimte zich tot verplichte basisevidentie? In de praktijk schuurt hier vaak een controlelogica (kun je aantonen dat je voldoet?) met een waarderingslogica (laat je zien wie je bent en hoe je groeit?). Integraal beoordelen vraagt om expliciete kaders: welke bewijzen zijn waardevol zijn, waarom tellen ze mee, en hoe kunnen studenten daarmee hun ontwikkeling en zelfsturing ondersteunen (Sluijsmans & Van der Klink, 2020). Voor studenten en lerarenopleiders is het belangrijk duidelijk te zijn in wat minimaal verplicht is en waar studenten contextspecifiek bewijs kunnen toevoegen. Vervolgens is het

van belang na te denken over wanneer studenten bewijs aanleveren en hoe beoordelaars de kwaliteit daarvan wegen.

Impact

Ruimte voor eigen bewijs kan autonomie, eigenaarschap en motivatie vergroten (Tan, 2004). Studenten ervaren dat zij zélf richting geven aan hoe zij bekwaamheid zichtbaar maken. Die ruimte werkt echter alleen als studenten voldoende houvast hebben om haar te benutten. Wanneer zij leren om bewijzen expliciet te koppelen aan criteria en standaarden, groeit hun vermogen om kwaliteit te herkennen en te beargumenteren. In voortgangsgesprekken waarin student, werkplekbegeleider en opleider gezamenlijk naar het bewijsmateriaal kijken, wordt zichtbaar wat sterk is, wat ontbreekt en welke vervolgstap logisch is (Boud & Molloy, 2013). Zo functioneren tussentijdse momenten als springplank; ze geven richting, legitimeren keuzes en versterken zelfvertrouwen. Zonder transparante criteria, voorbeelden en besluitregels kan integrale beoordeling echter subjectief of ondoorzichtig aanvoelen. Dan verschuift de ervaring van waardering naar controle of stress, zeker wanneer begeleiding ontbreekt, met risico op demotivatie en strategisch gedrag (Winstone & Carless, 2019). Daarom is een herkenbare basis aan verplichte bewijslast nodig: wat studenten minimaal en voorwaardelijk moeten laten zien om vergelijkbaarheid te borgen. Tegelijkertijd maakt ruimte voor contextspecifiek bewijs het mogelijk recht te doen aan individuele leerwegen. Als deze balans goed is uitgewerkt en consequent wordt gecommuniceerd, ervaren studenten toetsing minder als controle en meer als ondersteuning van professionele groei (Sluijsmans & Van der Klink, 2020).

Dialogovragen

- ◊ Welke ruimte geven we studenten in wat zij aan bekwaamheid aantonen, hoe zij dat doen en wanneer ze bewijs inbrengen, en andersom: wat beschouwen we als basisevidentie?
- ◊ Hoe concretiseren we criteria, standaarden en voorbeelden zodat ruimte niet ten koste gaat van betrouwbaarheid en navolgbaarheid?
- ◊ Welke leeractiviteiten ondersteunen studenten bij verantwoord kiezen en onderbouwen?

De kwestie van opbouw: In hoeverre is integraal beoordelen meer dan de som der delen?

De kwestie

In deze kwestie staat het beslisproces centraal: hoe komt een integraal tussenoordeel tot stand en wanneer is dat oordeel meer dan de som der delen? Lerarenopleidingen combineren vaak verschillende bewijsbronnen (cursussen, beroepsproducten, portfolio-elementen). De vraag is hoe die informatie wordt geaggregeerd: via een (semi-)geautomatiseerde optelsom of via professioneel oordeelsvorming—en wat beide benaderingen betekenen voor validiteit, transparantie en leerwaarde. Een geautomatiseerde aggregatie van scores die samen één eindoordeel opleveren, is efficiënt, maar kan leiden tot schijnprecisie en verlies aan informatie. Rijke prestaties worden dan teruggebracht tot getallen, waardoor precies datgene wat je wilt beoordelen uit beeld verdwijnt. De onderliggende weging van de afzonderlijke beoordelingen moet transparant zijn als onderdeel van de procedure. Daarnaast is bij een geautomatiseerd proces is van belang in welk 'systeem' de procedure wordt ingericht en hoe dat toegankelijk is voor zowel opleiders, studentadministratie als studenten. Een professioneel oordeel weegt uiteenlopende bewijzen in samenhang en komt via kalibratie en consensus tot een onderbouwde beslissing. Dat doet meer recht aan complexiteit, maar vraagt om expliciete criteria, transparante besluitregels en moderatie om willekeur te voorkomen (Van der Vleuten et al., 2015). Een professioneel oordeel veronderstelt bovendien toetsgeletterdheid van opleiders

en gedeelde standaarden: wat verstaan we onder kwaliteit en niveau, en hoe verhouden die zich tot criteria die elders in het programma worden gebruikt? Een robuuste integrale beoordeling combineert vaak beide aanpakken: meerdere bewijsbronnen, expliciete standaarden en weegregels, en een narratieve onderbouwing van het oordeel binnen collectieve besluitvorming (commissie, kalibratiesessies). Zo ontstaat een validerend besliskader waarin automatische beslisregels niet het oordeel *vervangen*, maar het oordeel *informer* (Boud & Falchikov, 2007). Voor zelfsturing is daarbij belangrijk dat het oordeel navolgbaar is, zodat studenten vanuit het oordeel realistische vervolgstappen kunnen formuleren.

Impact

Wanneer voortgang (bijvoorbeeld via een dashboard) continu zichtbaar is, kunnen studenten hun ontwikkeling monitoren en tijdig bijsturen. Dit kan motiverend werken en richting geven. Tegelijkertijd kan een overwegend numerieke weergave leiden tot bijvoorbeeld gebrek aan ervaren relevantie of “afvinkgedrag”. Bij een zwaar leunend expertoordeel kunnen studenten dat als subjectief of ondoorzichtig ervaren, zeker wanneer criteria, besluitregels en motivering onvoldoende expliciet zijn. Een gemengd beslismodel met duidelijk minimumbewijs, expliciete criteria en een narratieve motivering, kan beide risico’s beperken. In voortgangs- en beoordelingsgesprekken kan de opleider toelichten *waarom* een beslissing is genomen en *welke* feedforward daar logisch op volgt, wat het integrale oordeel door studenten meer wordt ervaren als eerlijk en navolgbaar en de leerwaarde bevordert (Winstone & Carless, 2019).

Dialoogvragen

- ◊ Welke minimale bewijslast en standaarden hanteren we, en hoe aggregeren we diverse bewijzen tot één oordeel?
- ◊ Hoe borgen we kalibratie, moderatie en (commissie)besluitvorming zodat beoordelingen consistent, navolgbaar en verdedigbaar zijn?
- ◊ Hoe maken we criteria, besluitlogica en motivering inzichtelijk voor studenten (beslisdossier, voortgangsgesprek) en koppelen we dit aan feedforward?
- ◊ Hoe balanceren we efficiëntie en werkdruk met validiteit, rechtvaardigheid en rijkheid van bewijs?

Conclusie en discussie

De vijf uitgewerkte kwesties (van verschillen, ruimte, toenemende complexiteit, leren en bewijsvoering) laten zien dat integraal beoordelen in de praktijk vraagt om voortdurende afstemming tussen leren, beoordelen en begeleiden. Integraal beoordelen vraagt niet alleen iets van het curriculum en de opleiding, maar ook van studenten. In het licht van zelfsturing betekent dit dat studenten systematisch, geïnformeerd en navolgbaar aan de eigen ontwikkeling leren werken, en begrijpen hoe toetsing functioneert en hoe zij het eigen leerproces daarop kunnen sturen (Vanderlinde et al., 2020). Afhankelijk van bestaande opvattingen en toetspraktijken, kan integraal oordelen bovendien een visie- en cultuuromslag vergen (Sluijsmans & Van der Klink, 2020).

De vijf kwesties laten zien dat integraal beoordelen zelfsturing kan faciliteren en versterken, maar alleen onder voorwaarden. Integraal beoordelen kan zelfsturing ook belemmeren, wanneer criteria onvoldoende ruimte bieden voor de rijkheid van individuele leerprocessen, of wanneer kaders en besluitlogica niet transparant zijn voor studenten. Daarmee is integraal beoordelen geen neutrale techniek, maar een ontwerp- en cultuurvraagstuk. Het ontwikkelen en implementeren van integraal beoordelen is daarom een doorlopend ontwikkel- en professionaliseringsproces. Structurele keuzes (zoals organisatie van toetsing, beschikbare tijd

en middelen, besluitregels) hangen nauw samen met culturele kenmerken zoals opvattingen over toetsing, rolopvattingen van opleiders en werkplekbegeleiders en de samenwerking met scholen.

Om de professionele dialoog te versterken, zelfsturing van studenten te ondersteunen, en toetsing verder te ontwikkelen, formuleerden we per kwestie dialoogvragen (zie ook bijlage 1). Deze vragen kunnen dienen als gespreksleidraad in ontwerp- en evaluatiegesprekken met beleidsmakers, lerarenopleiders, examencommissies, studenten en vertegenwoordigers uit het werkveld. Ze zijn bewust algemeen geformuleerd, zodat ze passen in verschillende contexten van bijvoorbeeld meer heterogene of homogene teams en in verschillende ontwikkelingsfasen waarin lerarenopleidingen zich bevinden (bijvoorbeeld bij curriculumvernieuwing). Ze kunnen breed worden ingezet (alle kwesties verkennen), of juist verdiepend (één kwestie bespreken).

In de dialoog over integraal beoordelen is het perspectief van de lerende essentieel. Studenten brengen eigen ervaringen, leercontexten en opvattingen over leren en toetsing mee. Zij hebben behoefte aan autonomie en authenticiteit, én aan duidelijke kaders die richting en vertrouwen bieden. Een valkuil bij toetsontwikkeling is dat dit studentperspectief op de achtergrond raakt. Literatuur over zelfsturing benadrukt juist het belang van studenten expliciet betrekken bij het ontwerpen en begrijpen van toetsing, én van zelfregulatie behandelen als leerdoel dat gerichte ondersteuning vraagt (Vrieling-Teunter et al., 2019).

Bij het formuleren van de vijf kwesties kozen we bewust voor een hoger abstractieniveau om herkenbaarheid en brede toepasbaarheid te vergroten. Dit brengt het risico met zich mee dat het gesprek te 'hoog over' blijft. Tegelijkertijd kan een te gedetailleerde insteek de samenhang uit beeld laten verdwijnen. Zo kunnen opleiders wel hetzelfde mentale model hebben van integraal beoordelen, terwijl de uitwerking in de praktijk sterk verschilt. Juist daarom is explicitering nodig: wat verstaan we onder integraal beoordelen, en welke ontwerpkeuzes en besluitregels horen daarbij? Daarbij verdient het onderscheid tussen analytisch en holistisch beoordelen aandacht. Dit onderscheid wordt vaak gepresenteerd als dichotomie maar is beter te begrijpen als continuüm (Harsch & Martin, 2013). Integraal beoordelen kan beide perspectieven verbinden door analytische elementen (criteria en deelbeoordelingen) te combineren met een holistische interpretatie van de beroepsbekwaamheid van de leraar (Van den Bergh et al., 2022). Dit vraagt echter wel dat teams expliciet maken hoe criteria, bewijslast en professionele oordeelsvorming zich tot elkaar verhouden binnen de gehanteerde toetsvisie, het toetsbeleid en de toetspraktijk.

Met de vijf kwesties en de reflectie op zelfsturing willen we bijdragen aan het versterken van de professionele beoordelingscultuur binnen lerarenopleidingen (Sluijsmans & Van der Klink, 2020). Integraal beoordelen kan daarin betekenisvol zijn, juist omdat het de mogelijkheid biedt om zoveel mogelijk recht te doen aan de persoonlijke ontwikkeling van leraren in opleiding. Het gesprek over integraal beoordelen is daarmee niet af. De hier geïdentificeerde kwesties vragen om gezamenlijke duiding, reflectie en bijstelling.

Auteurs

dr. Harmen Schaap is universitair docent bij de Radboud Docenten Academie op het gebied van professionele ontwikkeling van leraren. Als onderwijswetenschapper kijkt hij o.a. naar professionele identiteitsspanningen, welzijn en commitment van leraren gedurende verschillende loopbaanfasen. Als lerarenopleider is hij betrokken bij de persoonlijke en professionele ontwikkeling van aanstaande leraren.

harmen.schaap@ru.nl

dr. Roald Verhoeff is universitair hoofddocent vakdidactiek in de natuurwetenschappen, lerarenopleider en voorzitter van de examencommissie aan de Radboud Docenten Academie. Hij richt zich daarbij onder andere op oordeelsvorming rond complexe vraagstukken. Daarnaast is hij teamlead van het focusgebied 'opleiden en professionaliseren van docenten' bij het Nationaal OnderwijsLab Artificial Intelligence (NOLAI).

roald.verhoeff@ru.nl

dr. Tamara van Woezik is werkzaam als universitair docent aan de Radboud Docenten Academie op het gebied van affectieve leerprocessen. Als lerarenopleider is ze betrokken bij onderwijs rondom pedagogiek en professionele ontwikkeling. Voor de UNL-ICL Regiegroep bestuursakkoord was zij deelprojectleider van het werkpakket 'Toetsing in de universitaire lerarenopleiding'.

Tamara.vanwoezik@ru.nl

Referenties

- Bloemen, F. (2019). *Integraal beoordelen*. Amsterdamse hogeschool voor de Kunsten/Academie voor Theater en Dans. Uitgeverij Tuijtel, Hardinxveld-Giessendam. Amsterdam, Nederland.
- Boud, D., & Falchikov, N. (Eds.). (2007). *Rethinking assessment in higher education: Learning for the longer term*. Routledge.
- Boud, D., & Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: the challenge of design. *Assessment & Evaluation in higher education*, 38(6), 698-712. <https://doi.org/10.1080/02602938.2012.691462>.
- Darling-Hammond, L., & Snyder, J. (2000). Authentic assessment of teaching in context. *Teaching and teacher education*, 16(5-6), 523-545. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00015-9](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00015-9).
- DeWaard, H. & Roberts, V. (2021). Revisioning the potential of Freire's principles of assessment: Influences on the art of assessment in open and online learning through blogging. *Distance Education*, 42(2), 310-326. <https://doi.org/10.1080/01587919.2021.1910494>.
- Gullikers, J., Bastiaens, T., & Kirschner, P. (2006). Authentic assessment, student and teacher perceptions: the practical value of the five-dimensional framework. *Journal of Vocational Education & Training*, 58(3), 337-357. <https://doi.org/10.1080/13636820600955443>.
- Harsch, C. & Martin, G. (2013). Comparing holistic and analytic scoring methods: issues of validity and reliability. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 20(3), 281-307. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2012.742422>.
- Heldens, H., & Ros, A. (2023). Ontwerpen voor feedbackgeletterdheid: een koud kunstje? *Tijdschrift Voor Lerarenopleiders*, 44(2), 5-20. <https://doi.org/10.63379/pkbh0v72>. Zie <https://tijdschriftvoorlerarenopleiders.nl/article/view/21681>.
- Kennedy, M. (2016). Parsing the Practice of Teaching. *Journal of Teacher Education*. 67(1), 6-17. <https://doi.org/10.1177/0022487115614617>.
- Kickert, R., Meeuwisse, M., Stegers-Jager, K.M., Prinzie, P., & Arends, L.R. (2022). Curricular fit perspective on motivation in higher education. *Higher Education*, 83, 729-745. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00699-3>.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Association Press.
- Kroeze, C. J. A. (2014). *Georganiseerde begeleiding bij opleiden in de school: Een onderzoek naar het begeleiden van werkplekleren van leraren in opleiding*. Efficiënt.
- Leenknecht, M., Wijnia, L., Köhlen, M., Fryer, L., Rikers, R., & Loyens, S. (2020). Formative assessment as practice: the role of students' motivation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(2), 236-255. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1765228>.
- Morris, T. H., Koutsouris, G., Stentiford, L., & Bremner, N. (2025). Self-directed learning—a framework for inclusion 'In' and 'Through' Education – A systematic review. *Review of Education*, 13, e70028. <https://doi.org/10.1002/rev3.70028>.
- Patton, M. Q. (2017). Pedagogical principles of evaluation: Interpreting Freire. In M. Q. Pat-ton (Ed.), *Pedagogy of Evaluation. New Directions for Evaluation*, 155, 49-77. <https://doi.org/10.1002/ev.20260>.
- Sociaal-Economische Raad (2020). *Eigen regie op loopbaan en ontwikkeling. Kennisdocument leven lang ontwikkelen*. Sociaal-Economische Raad. <https://www.ser.nl/-/media/ser/downloads/overige-publicaties/2020/eigen-regie-loopbaan.pdf>.
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>.
- Sins, P., de Leeuw, R., de Brouwer, J. et al. (2024). Promoting explicit instruction of strategies for self-regulated learning: evaluating a teacher professional development program in primary education. *Metacognition Learning*, 19, 215-247. <https://doi.org/10.1007/s11409-023-09368-5>.
- Soderstrom, N. C., & Bjork, R. A. (2015). Learning versus performance: An integrative review. *Perspectives on Psychological Science*, 10(2), 176-199. <https://doi.org/10.1177/1745691615569000>.
- Sluijsmans, D., & Van der Klink, M. (2020). Het beoordelen van de beroepsbekwaamheid van startende leraren: naar een evenwichtig samenspel tussen opleidingsinstituut en school. In: M. Timmermans & C. van Velzen (Eds.). *Kennisbasis Lerarenopleiders, katern 4: Samen in de school Opleiden*. Velon. Zie <https://www.beroepsbeeldvoordeleraar.nl/wp-content/uploads/2020/01/Beoordelen-beroepsbekwaamheid-startende-leraren.pdf>.
- Tan, K. H. K. (2004). Does student self-assessment empower or discipline students? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(6), 651-662. <https://doi.org/10.1080/0260293042000227209>.
- Van den Berg, R., van den Boogaart, T., & van Rijswijk, M. (2022). Ontwikkelgesprekken voor een integrale begeleidings- en beoordelingspraktijk van leraren-in-opleiding. *Tijdschrift Voor Lerarenopleiders*, 43(4), 56-72. <https://doi.org/10.63379/qn2mvd12>. Zie <https://tijdschriftvoorlerarenopleiders.nl/article/view/22885>.
- Vanderlinde, R., Godaert, E., & Keppens, K. (2020). Competentiegericht opleiden en beoordelen in de lerarenopleiding: naar een nieuw conceptueel model. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 41(4), 238-252. Zie <https://biblio.ugent.be/publication/8684574>.
- Van der Vleuten, C. P. M., Schuwirth, L. W. T., Driessen, E. W., Govaerts, M. J. B., & Heeneman, S. (2015). Twelve tips for programmatic assessment. *Medical Teacher*, 37(7), 641-646. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2014.973388>.

- Van Rijswijk, M. M., Akkerman, S. F., Schaap, H., & van Tartwijk, J. W. F. (2016). Past perceptions and future expectations: Sensed dis/continuity at the start of teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 58, 99–108. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.04.001>.
- Van Woezik, T. E. T., Koksma, J.J., Reuzel, R.P.B., Jaarsma, A.D.C. & van der Wilt, G.J. (2021) There is more than 'I' in self-directed learning: An exploration of self-directed learning in teams of undergraduate students. *Medical Teacher*, 43(5), 590-598, <https://doi.org/10.1080/0142159X.2021.1885637>
- Van Woezik, T. E. T. (2020). *Making Self-Directed Learning Work*. PhD thesis, Radboud University Nijmegen. <https://repository.ubn.ru.nl/handle/2066/226617>.
- Vereniging Hogescholen & Universiteiten van Nederland (2025). *Eindrapportage Bestuursakkoord Flexibilisering*. <https://universitaireaanpaklerarentekort.nl/wp-content/uploads/2025/02/Eindrapportage-Bestuursakkoord-webversie.pdf>
- Vermunt, J. D., & Endedijk, M. D. (2011). Patterns in teacher learning in different phases of the professional career. *Learning and Individual Differences*, 21, 294–302. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.11.019>
- Vrieling-Teunter, E., Sins, P., & Besselink, E. (2019). *Zelfgestuurd leren en het opleiden van leraren: waarom, hoe en wat?* In: Kennisbasis Lerarenopleiders – Katern 7: Opleidingsdidactiek: Hoe leiden we leraren op? (Pp. 113-125). Open Universiteit. <https://research.ou.nl/en/publications/zelfgestuurd-leren-en-het-opleiden-van-leraren-waarom-hoe-en-wat/>
- Winstone, N., & Carless, D. (2019). *Designing effective feedback processes in higher education: A learning-focused approach*. Routledge.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory into Practices*, 41(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2.

Bijlage 1. Overzicht dialoogvragen per kwestie

Kwestie	Dialoogvragen
Kwestie 1. Verschillen: hoe doen we recht aan individuele leerprocessen?	• Hoe houdt de opleiding bij integraal beoordelen rekening met verschillen in leer- en ontwikkelingsprocessen tussen studenten? • Welke onderdelen van een integraal oordeel kunnen studenten mede vormgegeven, zodat het oordeel aantoonbaar aansluit bij hun individuele leerproces? • Welke keuzes in begeleiding en feedback versterken het professioneel zelfbeeld en het zelfvertrouwen van studenten?
Kwestie 2. Toenemende complexiteit: waarop baseert een beoordelaar het oordeel?	• Hoe borgen we dat integraal beoordelen recht doet aan de complexiteit van de onderwijspraktijk? • Welke bronnen zijn er nodig om de complexiteit van het leerproces mee te nemen in het integraal beoordelen? • Hoe maken we de samenhang tussen toetselementen duidelijk voor studenten en opleiders? • Hoe begeleiden we studenten om bronnen aan te dragen die recht doen aan de complexiteit van hun leerproces? • Hoe ondersteunen we studenten bij de vertaling van de integrale beoordeling naar hun eigen praktijk?
Kwestie 3. Leren: in welke mate stimuleert het integrale oordeel verdere ontwikkeling?	• Welke (hoofd)functie krijgt integraal beoordelen in het programma en hoe sluit het toetsproces daarop aan? • Hoe maken we doelen, beoordelingskaders en besluitvorming inzichtelijk voor studenten en lerarenopleiders? • Welke concrete interventies helpen studenten om feedback om te zetten in vervolgstappen?
Kwestie 4. Ruimte: welke inbreng hebben studenten en welke bronnen zijn nodig?	• Welke ruimte geven we studenten in wat zij aan bekwaamheid aantonen, hoe zij dat doen en wanneer ze bewijs inbrengen, en andersom: wat beschouwen we als basisevidentie? • Hoe concretiseren we criteria, standaarden en voorbeelden zodat ruimte niet ten koste gaat van betrouwbaarheid en navolgbaarheid? • Welke leeractiviteiten ondersteunen studenten bij verantwoord kiezen en onderbouwen?
Kwestie 5. Opbouw: in hoeverre is het integrale oordeel meer dan de som der delen?	• Welke minimale bewijslast en standaarden hanteren we, en hoe aggregeren we diverse bewijzen tot één oordeel? • Hoe borgen we kalibratie, moderatie en (commissie) besluitvorming zodat beoordelingen consistent, navolgbaar en verdedigbaar zijn? • Hoe maken we criteria, besluitlogica en motivering inzichtelijk voor studenten (beslisdossier, voortgangsgesprek) en koppelen we dit aan feedforward? • Hoe balanceren we efficiëntie en werkdruk met validiteit, rechtvaardigheid en rijkheid van bewijs?