

OPLEIDINGSKADER

Fontys Hogeschool Pedagogiek
Master – Deeltijd

Versie 9 april



HOGESCHOOL
PEDAGOGIEK

Voorwoord

<toevoegen>

Inhoudsopgave

Voorwoord.....	2
Inhoudsopgave.....	3
1 Inleiding.....	5
2 Waartoe leiden wij op	6
2.1 De vijf competenties van de masterpedagoog.....	7
2.1.1 Totstandkoming opleidingscompetenties.....	7
2.1.2 De opleidingscompetenties.....	8
2.2 Leeruitkomsten.....	9
3 Kenmerkend voor de master pedagogiek.....	10
3.1 Kritisch emancipatorisch	10
3.2 Normatief professionaliseren	10
3.3 Praktijkgericht professionaliseren.....	12
4 Visie op leren en toetsing.....	13
4.1 Toetsing.....	13
4.2 Gerealiseerd eindniveau	18
5 Inrichting van de opleiding	17
5.1 Fasen in de opleiding.....	17
5.2 Leeruitkomsten	19
5.3 Rollen van de docent.....	20
5.3.1 De docent als coach.....	20
5.3.2 De docent als inspirator.....	20
5.3.3 De docent als medelerende.....	21
5.4 Toepassing van de HILL bouwstenen.....	21
5.4.1 Urgentie.....	21
5.4.2 Eigenaarschap.....	21
5.4.3 Samen leren.....	22
5.4.4 Hybride leren	22

5.4.5	Actief leren en kennisdelen	23
5.4.6	Flexibiliteit.....	23
5.4.7	Assessment as learning.....	23
5.5	Een achtste bouwsteen: studeerbaarheid	27
6	Kwaliteitsborging	28
7	Bronnenlijst	30

1 Inleiding

Dit opleidingskader beschrijft de kaders voor het curriculum van de Master Pedagogiek van Fontys Hogeschool Pedagogiek (FHP). Het is bedoeld als leidraad voor de onderwijsontwikkeling en onderwijsuitvoering voor de medewerkers van FHP. Het geeft studenten en externe betrokkenen, zoals professionals uit het werkveld, zicht op de opleiding.

Dit document geeft een beeld van de inhoud en opzet van de opleiding en de visie en keuzes die hieraan ten grondslag liggen. In het eerste hoofdstuk staat centraal waartoe wij opleiden. Er wordt ingegaan op de maatschappelijke ontwikkelingen binnen jeugdzorg en onderwijs, waarbij de vertaalslag wordt gemaakt naar wat deze ontwikkelingen vragen van een master pedagoog.

In het tweede hoofdstuk is onze visie op het opleiden van een masterpedagoog beschreven en in hoofdstuk 3 is beschreven wat kenmerkend is voor onze master pedagogiek. In hoofdstuk 4 is onze visie op toetsing beschreven. Vervolgens is in hoofdstuk 4 het programma van de opleiding geschetst. Ten slotte staat in hoofdstuk 6 beschreven hoe we het thema 'kwaliteit' geborgd hebben in de opleiding.

2 Waartoe leiden wij op

De meeste van onze studenten werken in ofwel de jeugdzorg ofwel in het onderwijs. Beide domeinen zijn flink opgeschud door grote veranderingen van visie en werkwijze, door de invoering van passend onderwijs (2013) en de jeugdwet (2015). De zorgplicht die met de jeugdwet en het passend onderwijs samenhangt betekende ook voor de gemeentes een grote verandering, met name in de manier waarop zij samen zouden moeten werken met onderwijs en jeugdzorg. Het was het idee om deze samenwerking te verbeteren en de maatschappelijke participatie van te verhogen. In veel gevallen hebben deze 'plannen' niet tot de gewenste samenwerking en participatie geleid. Het gaat veelvuldig over de vraag wie waar verantwoordelijk voor is.

Professionals in deze domeinen kunnen zich machteloos voelen in deze transitie en transformaties (bron). Ze hebben regelmatig het gevoel er alleen voor te staan en ervaren dat de regels en wetten en manieren van financiering het werk eerder bemoeilijkt dan ondersteunt. Er is veel frustratie en weinig beroepstrots. De uitval en het verloop in deze domeinen is hoog bij zowel de professionals op de werkvloer als hun leidinggevenden.

2.1 Ontwikkelingen die wij zien in het werkveld

Een andere belangrijke maatschappelijke ontwikkeling is de focus op eigen regie, autonomie en prestatie, waardoor het accent op individuele verantwoordelijkheid gelegd wordt en een idee van maakbaarheid gesuggereerd wordt. De participatie gedachte en de wens om samen te werken in de praktijk blijken moeilijk te verenigen met een verhaal waarin het draait om autonomie, eigen regie en individuele verantwoordelijkheid voor je prestaties. Deze focus heeft dan ook niet geleid tot de gewenste cultuuromslag in onderwijs en jeugdzorg.

Dit gegeven vraagt een andere aanpak en heeft erin geresulteerd dat we anders zijn gaan denken over de rol van de master pedagoog in de organisatie. Eerder werd de rol van de master pedagoog gezien als 'iemand die weet hoe het moet en dingen kan oplossen'. Door de ontwikkelingen en onze ervaringen in de afgelopen jaren zien we dat de master pedagoog iemand is 'die samen met de betrokkenen wil leren en samen complexe pedagogische kwesties hanteerbaar wil maken'.

Op basis van de vraagstukken die onze studenten de afgelopen jaren opgepakt hebben en wat daarbij goed heeft gewerkt, weten we dat samenwerken, participeren en leren het best uit de verf komen, wanneer deze door de professionals zelf wordt vormgegeven in dialoog met elkaar en de kinderen, jongeren of de cliënt. Een dergelijke dialoog kan ontstaan wanneer we geen toevlucht meer nemen in een 'boven positie' van de professionals die alles weet over het probleem en het daarom alleen moet oplossen of de klant die koning is die in al zijn wensen bediend moet worden en zelf niet de handen uit de mouwen steekt, maar te focussen op het samen zoeken naar wat wel mogelijk is en het leren van en met elkaar.

Deze ontwikkelingen hebben er in dialoog met onze studenten en hun werkvelden toe geleid dat wij de master pedagogiek herzien om onze studenten nog beter in staat te stellen een belangrijke rol te spelen bij het in goede banen leiden van het samenwerken en samen leren. Het kunnen ondersteunen van het proces van veranderen en samen leren vraagt, volgens ons, zowel een sterke inhoudelijke visie op wat de kern en de waarde van het werk is, als een andere kijk op samenwerken.

2.2 De vijf competenties van de masterpedagoog

2.2.1 Totstandkoming opleidingscompetenties

De opleidingscompetenties van de FHP master Pedagogiek zijn gebaseerd op het Landelijk Beroeps- en Competentieprofiel HBO- Master Pedagogen (2016). In de overlegstructuur Landelijk Overleg Masteropleidingen Pedagogiek (LOMP) werken de zeven bekostigde masteropleidingen sinds ...?? samen. Zij hebben een landelijk beroeps- en competentieprofiel ontwikkeld. Dit profiel beschrijft wat de gezamenlijke achtergrond is van de masteropleidingen en hoe zij zich verhouden tot het veranderende werkveld. De masteropleiding Pedagogiek van FHP heeft bij het ontwikkelen van dit landelijk profiel vanaf het begin een nadrukkelijke inbreng gehad.

Het Landelijk Beroeps- en Competentieprofiel HBO-Master Pedagogen omvat de volgende vier competenties: (1) pedagogische competentie, (2) innovatieve competentie, (3) competentie ontwikkeling professionaliteit en (4) onderzoekscompetentie (Landelijk Overleg Masters Pedagogiek, 2016).

Deze competenties, en daarmee de competenties van de master Pedagogiek van Fontys, sluiten aan bij de vier pijlers van de professionele masterstandaard (referentie). In de professionele masterstandaard is het eindniveau van de professionele masters in Nederland beschreven. Dit eindniveau onderscheidt zich aan de hand van de volgende vier pijlers.

- A. Meesterschap, hierin komt professionele ontwikkeling, het lerend vermogen en ethisch moreel handelen tot uiting.
- B. Onderzoekend vermogen, hierin is uiteengezet hoe onderzoekend vermogen de masterprofessionals in staat stelt om de beroepspraktijk te veranderen en doorwerking te bewerkstelligen.
- C. Interprofessioneel handelen, waarin het belang van handelen vanuit een breed perspectief en samenwerken in een multidisciplinair netwerk is gekenschetst als voorwaardelijk voor het werk als masterprofessional.
- D. Doorwerking, waarin het doel waartoe de masterprofessional werkt is beschreven. Bij het onderzoeken en oplossen van praktijkvraagstukken is het resultaat een verankerde doorwerking (impact) in de beroepspraktijk en het bredere beroepsdomein.

Zowel de landelijke competenties in het Het Landelijk Beroeps- en Competentieprofiel HBO-Master Pedagogen (2016) als de vier pijlers van de professionele masterstandaard zijn verbonden

met de zogenaamde Dublin descriptoren. De Dublin descriptoren zijn door de lidstaten van de Europese unie vastgesteld om het gemeenschappelijke eindniveau van masteropleidingen te beschrijven in het kader van het Bologna proces.

In bijlage 1 is weergegeven hoe de vijf opleidingscompetenties van de master Pedagogiek gerelateerd zijn aan de vier pijlers van de professionele masterstandaard (referentie) en de Dublin descriptoren.

2.2.2 De opleidingscompetenties

Het landelijk profiel is als basis gebruikt voor de opleidingscompetenties van de masteropleiding Pedagogiek van FHP. Aanvullend heeft de masteropleiding van FHP zelf de sociaal communicatieve competentie toegevoegd. Dit vanwege de overtuiging dat deze competentie noodzakelijk is om een pedagogische innovatie succesvol te stimuleren binnen de beroepspraktijk.

Pedagogische competentie

De masterpedagoog is enerzijds gericht op versterking van de positie van het kind en anderzijds op het zorgdragen voor de cultuur waarbinnen kinderen opgroeien. Zij draagt haar eigen en doorleefde pedagogische visie uit in haar pedagogisch handelen en blijft deze ontwikkelen. Zij blijft nieuwsgierig naar de betekenisverlening van de betrokkenen en in het bijzonder die van het kind, welke zij in de context beziet. De masterpedagoog initieert de dialoog met collega's over elkaars pedagogische visie, het pedagogisch handelen, ieders ervaringskennis en de achterliggende waarden om samen te professionaliseren. De masterpedagoog verhoudt zich kritisch tot de belangrijke maatschappelijke ontwikkelingen vanuit een pedagogisch perspectief. Zij verdiept zich in theoretische kennis van relevante wetenschapsgebieden en het pedagogisch beleid en handelen in de eigen organisatie.

Onderzoekscompetentie

De masterpedagoog signaleert en agendeert complexe pedagogische kwesties in de beroepspraktijk waarin de positie van het kind versterkt kan worden. De masterpedagoog gebruikt praktijkgericht onderzoek om samen met de betrokkenen de complexe pedagogische kwesties te duiden, samen met de betrokkenen ieders positie te versterken en om het pedagogisch handelen te verbeteren. De masterpedagoog reflecteert tijdens het gehele proces op de methodologische grondigheid, de ethische verantwoording en de praktijkrelevantie van het onderzoek.

Professionaliseringscompetentie

De masterpedagoog kent haar eigen professionele identiteit en is erop gericht deze te blijven ontwikkelen. Ze is reflectief op en voert regie over de eigen normatieve professionalisering. De masterpedagoog levert een bijdrage aan een ontwikkelingsgerichte cultuur in de beroepspraktijk, door activiteiten met professionals te initiëren en begeleiden die gericht zijn op gezamenlijk normatief professionaliseren en het verbeteren van het pedagogisch handelen.

Veranderkundige competentie

De masterpedagoog faciliteert het veranderproces gericht op het verbeteren van het pedagogisch handelen van professionals omtrent de complexe pedagogische kwestie. De masterpedagoog zoekt hierin aansluiting bij de behoeftes van de professionals, maakt gebruik van passende veranderstrategieën en stimuleert interactie en verbinding. De masterpedagoog beschouwt het

proces vanuit metaperspectief en gebruikt de opgedane inzichten om impactvolle verbeteringen te realiseren.

Sociaal communicatieve competentie

De masterpedagoog bevordert de dialoog met alle betrokkenen rond complexe pedagogische kwesties. De masterpedagoog kan, afgestemd op de gesprekspartners en het doel van de interactie, van perspectief wisselen, verschillende gespreksmethoden inzetten, metacommuniceren en recht doen aan diversiteit. De masterpedagoog is in haar houding richting anderen open, nieuwsgierig, tactvol, empathisch en bereid om eigen overtuigingen bij te stellen. De masterpedagoog communiceert in woord en op schrift inhoudelijk navolgbaar en taalkundig op orde.

De masteropleiding stelt zich als doel dat de student zich ontwikkelt op de vijf competenties van de masterpedagoog. Een competentie is volgens Dochy en Nickmans (2005, p. 35-36):

"... een persoonlijke bekwaamheid, die zichtbaar wordt in het vertonen van succesvol gedrag in een bepaalde, contextgebonden situatie. Een competentie is veranderlijk in tijd en tot op bepaalde hoogte ontwikkelbaar. Een competentie bestaat uit een geïntegreerd geheel van kennis, vaardigheden en houdingen, waarbij persoonskarakteristieken en aspecten van professioneel functioneren op een bepaalde manier en in een bepaalde mate invloed uitoefenen op (de ontwikkeling van) competenties."

Dit betekent, in navolging van bovenstaande definitie, dat het ontwikkelen van competenties integraal gebeurt in beroepskritische situaties. Dit houdt in dat kennis, vaardigheden en houdingen in samenhang met elkaar dienen te worden verworven en beoordeeld. Het ontwikkelen van competenties is niet de optelsom van geïsoleerde kennis-, vaardigheden- en houdingsaspecten, het geheel (de competentie) is meer dan de som der delen.

De vijf opleidingscompetenties staan ook niet los van elkaar, in samenhang vormen ze het profiel van de masterpedagoog. Dit betekent dat het ontwikkelen van de vijf opleidingscompetenties ook integraal moet gebeuren. Ons uitgangspunt is dat we als opleiding de student in beroepskritische situaties brengen waarin zij de vijf competenties integraal kan ontwikkelen. Het is daarmee een persoonlijk proces voor elke student, waarin deze zich moet verhouden tot het onhaalbare ideaalbeeld van een masterpedagoog enerzijds en de gehanteerde ondergrens die het niveau van de masteropleiding waarborgt. De student maakt haar ontwikkeling zichtbaar en kijkt in samenwerking met anderen (medestudenten, de beroepspraktijk en docenten) welke ontwikkeling zij door wil maken. De student benut vervolgens de kaders die de opleiding biedt om hieraan te werken.

2.3 Leeruitkomsten

Een leeruitkomst daagt de student uit om een rol aan te nemen in de beroepspraktijk die past bij een masterpedagoog. Een leeruitkomst is een beroepskritische situatie, waarin de competenties op een geïntegreerde manier aan bod komen. Door te werken aan de leeruitkomst ontwikkelt de student zich dus op de vijf competenties. In hoofdstuk ?? worden de leeruitkomsten verder uitgewerkt.

3 Kenmerkend voor de master pedagogiek

3.1 Kritisch emancipatorisch

Het praktijkgerichte onderzoek bij de master wordt bij voorkeur gedaan vanuit het kritisch emancipatorisch paradigma. Vanuit dit paradigma staan de onderzoekssituaties niet los van de politieke en ideologische context waarin zij voorkomen.

Volgens Habermas (1972) is kennis en wetenschap altijd het resultaat van ideologische belangen van een dominante groep. Het is die groep die uitmaakt wat voor kennis doorgaat en waarnaar onderzoek gedaan wordt. Vanuit dit paradigma probeert de onderzoeker de structurele ongelijkheid die hierdoor ontstaat door onderzoek, in ons geval in de praktijk zelf, te doorbreken. Omdat kennis en wetenschap zo bezien niet altijd objectief of belangeloos zijn, vraagt dit om een kritisch blik en goed reflectief vermogen om te voorkomen dat wordt bijgedragen aan structurele ongelijkheid (De Lange et al., 2016). De onderzoeker vanuit deze onderzoeksopvatting is dus gericht op het emanciperen van minderheden en gemarginaliseerde groepen.

Concreet vertaald naar de master pedagogiek betekent dit dat het samen onderzoeken van vraagstukken niet alleen leidt tot nieuwe kennis, innovaties en anders handelen ten aanzien van de betreffende vraagstukken, maar (meer overstijgend) ook bijdraagt aan de empowerment van verschillende betrokkenen en daarmee uiteindelijk aan een inclusievere maatschappij. Hiervoor is het nodig om ook de professionals die met deze doelgroep samenwerken meer in hun kracht te zetten. De masterpedagoog is niet alleen een onderzoeker die vanuit bepaalde morele doelen werkt, maar ook iemand die de betrokkenen stimuleert om zich meer op te stellen als normatieve professionals. Professionals die wat ze belangrijk vinden voorop durven te stellen en open staan voor dialoog.

Deze wijze van professionaliseren zet aan tot meer diversiteit en dialoog om daarmee tegenwicht te bieden aan de toenemende bureaucratisering en commerciële belangen die doordringen bij beroepsorganisaties (De Lange et al., 2016). Docenten en studenten van de master pedagogiek zijn zo vanuit hun kritische houding vooral gericht het opdoen van kennis die empowerment en samenwerking vergroot.

Onder empowerment verstaan we het versterken van mensen en groepen, zodat ze kunnen deelnemen aan de samenleving. Via empowerment krijgen individuen, organisaties en gemeenschappen greep op hun eigen situatie en hun omgeving door de eigen capaciteiten te benutten en te ontwikkelen om in economisch, sociaal en politiek opzicht actief mee gestalte te geven aan het eigen leven en dat van de gemeenschap waarvan men deel uitmaakt.

3.2 Normatief professionaliseren

In de master pedagogiek leiden wij normatieve professionals (Ewijk & Kunneman, 2013) op die op een kritisch constructieve manier een bijdrage kunnen leveren aan de ondersteuning van de

ontwikkeling van kinderen, jongeren en hun ouders/verzorgers. Daarnaast zijn de normatieve professionals die wij opleiden erop gericht samen met de collega's te werken vanuit pedagogische visie en niet vanuit pragmatiek. Een master pedagoog zet zijn vaardigheden ook in om de veranderingen in de organisatie te initiëren en dusdanig mee vorm te geven dat de kernwaarde van het beroep tot zijn recht komt.

We spreken van normatief professionaliseren, omdat bij het handelen in het pedagogische werkveld normen en waarden een belangrijke rol spelen. Neutraal opvoeden bestaat niet en dat geldt ook voor opvoedkundige ondersteuning en het pedagogisch advies en de wijze van samenwerken. Juist deze waarden, dat waar de professional het voor doet, kan in de huidige werksetting ondergesneeuwd raken door de grote hoeveelheid verwachtingen van een professional en door de complexe problemen waar een master pedagoog komt voor te staan. Dat betekent dat (aankomende) professionals met elkaar steeds kritisch moeten kijken naar wat het professioneel handelen teweegbrengt en daarbij leren kijken voorbij hun eigen referentiekader. Normatief professionaliseren (Kanne, 2016) houdt niet alleen in dat je de taken goed doet, maar samen met anderen ook de vraag stelt of we dan ook de goede dingen doen, vanuit de wetenschap dat hier niet altijd een pasklaar antwoord op te geven is.

Normatieve professionalisering kent drie belangrijkste uitgangspunten. Ten eerste, het rekenschap geven van de complexe setting en problematiek waarin en waarmee gewerkt wordt. Erkennen dat niet voor ieder probleem een oplossing is, maar dat door samenwerken gestreefd wordt naar een uitkomst die voor iedereen goed is. Het tweede uitgangspunt sluit hierbij aan, namelijk dat een professional helder voor ogen heeft wat hij of zij belangrijk en goed vindt en daarnaar handelt. Het laatste uitgangspunt is het sluitstuk, namelijk de noodzakelijkheid van dialoog en samenwerking rond dat wat de professionals belangrijk vinden. Kennis, reflectie en pedagogische visie enerzijds en een houding van openheid anderzijds worden gezien als belangrijke voorwaarden voor deze dialoog en samenwerkingen met alle betrokkenen.

Door deze drie uitgangspunten centraal te zetten, hebben professionals een kompas in handen om, te midden van een steeds veranderende maatschappij, organisatie en verwachtingen, een pedagogische koers te varen die recht doet aan de gedeelde visie en aan de jongeren. Dit kompas helpt accenten te leggen in het werk en daardoor niet ieder onderwerp en iedere regel even veel aandacht te geven. Het kompas helpt ook om de samenwerking te versterken, het maakt het eenvoudiger je pedagogische keuzes goed uit te leggen en te verantwoorden.

Het vooropstellen van complexiteit en niet de maakbaarheid geeft professionals andere verwachtingen van zichzelf en collega's, maakt meer gericht op samenwerken, waarin het met elkaar zoeken naar wat, gegeven de complexe omstandigheden, het belangrijkste is om te doen. Ook het samen professionaliseren wordt door deze werkwijze bevorderd, door het zoeken en soms worstelen rond complexe kwesties leren professionals van elkaar en tegelijk ook hoe om te gaan met complexiteit van het werk.

3.3 Praktijkgericht professionaliseren

De professionalisering van de masterpedagoog vindt hoofdzakelijk plaats in de beroepscontext. Daar wordt een beroep gedaan op de masterpedagoog om om te gaan met complexe pedagogische kwesties. Daarom staan in de de masteropleiding deze kwesties uit de beroepspraktijk van de student centraal. Complexe pedagogische kwesties zijn kwesties die levensecht zijn, pedagogisch en maatschappelijk relevant en die door de masterstudent en pedagogische professionals in de praktijk belangrijk gevonden worden.

Om te werken aan deze kwesties is een setting nodig waar partnerschap kan ontstaan tussen masterstudent(en), professionals en andere betrokkenen, waarbij de verschillende rollen en belangen, maar ook de verschillen in expertise en verschillen in verantwoordelijkheid worden erkend en benut. Als student en professional vanuit vertrouwen en interesse in elkaar en vanuit een gezamenlijke nieuwsgierigheid en/of behoefte samenwerken, wordt kennisdeling, kenniscreatie en innovatie mogelijk. Als masteropleiding zien wij als onze belangrijkste rol om deze 'setting' te creëren voor de student. Een veilige omgeving waarin de student uitgedaagd wordt de vijf competenties van de masterpedagoog te ontwikkelen. Tijdens het werken aan de complexe pedagogische kwesties bouwt de student haar competenties verder uit. De masteropleiding verzorgt de omgeving waarin zij betekenis kan geven aan alles wat zij ervaart, weet te verbinden aan eerder verworven kennis, vaardigheden en houdingen en gebruikt om richting te geven aan haar verdere professionele ontwikkeling. Dit vraagt om een doorlopend proces van (peer)feedback, reflectie en (zelf)evaluatie.

De inhoud en bewustwording van complexe pedagogische kwesties sluit aan bij de (gezamenlijke) leerbehoeften van de student en pedagogische praktijk. Studenten, docenten en professionals laveren tussen "weten en niet weten", tussen "vaardigheden beheersen en nieuwe uitdagingen aangaan".

4 Visie op leren en toetsing

In de master pedagogiek hanteren we een sociaal-constructieve visie op leren in de vorm van gepersonaliseerd onderwijs waarbij “de lerende het eigen leerproces aanstuurt en dit weet te verbinden met persoonlijke interesses en ambitie, actief participeert in het ontwerp van het eigen leerproces en daar eigenaar van is” (Duvekot, 2016). Belangrijke uitgangspunten van leren binnen het sociaal-constructivisme zijn (Valcke, 2010):

- Kennis is het resultaat van de persoonlijke interpretatie van ervaringen. Daarmee kan kennis niet één-op-één overgedragen worden van persoon tot persoon. De lerende moet in de gelegenheid gesteld worden om het eigen te maken.
- De lerende brengt bij een leerproces eigen kennis en ervaring in, die gebaseerd is op eerdere leerprocessen en richtinggevend is voor het aankomende leerproces. Aan dit referentiekader verbindt de lerende nieuwe kennis en ervaringen.
- Het uitwisselen met anderen zorgt voor nieuwe perspectieven en een verruiming van de manier waarop de lerende nieuwe kennis kan ontwikkelen.

Bij het vormgeven van de opleiding maken wij gebruik van de zeven bouwstenen van High Impact Learning that Lasts (HILL) van Dochy, Segers en Dochy (2020). Dit model helpt de opleiding zo in te richten dat de student betekenisvol de opleidingscompetenties kan ontwikkelen.

Het model ‘High Impact Learning that Lasts’ (HILL) van Dochy et al. (2020) geeft een concretisering van het sociaal-constructivisme in de vorm van zeven bouwstenen. De bouwstenen vormen voor ons de leidraad om de opleiding zo in te richten dat de student betekenisvol de opleidingscompetenties kan ontwikkelen.

HILL houdt in dat elk leerproces start vanuit een urgentie, hiaat of probleem (1). In de masteropleiding is dit het complexe pedagogische vraagstuk. Voor het inrichten van het leerproces van de student gebruiken we de andere bouwstenen: zelf-management en learner agency, te vertalen als ‘eigenaarschap’ (2), collaboratie en coaching, oftewel ‘samen leren’ (3), een hybride leeromgeving (4), actief leren en kennisdeling (5), en flexibiliteit in formeel en informeel leren (6). Via assessment as learning (7) wordt gekeken welke ontwikkeling de student heeft doorgemaakt en of dit voldoende is voor de volgende stap in het leerproces. In het volgende hoofdstuk volgt een nadere toelichting op de manier waarop we deze bouwstenen in de masteropleiding vormgeven.

4.1 Toetsing

Toetsen (of ‘assessment’) heeft als doel om inzicht te krijgen in de prestatie en het bevorderen van het leerproces van de student. Het geeft de student informatie over de vooruitgang die zij boekt (prestatie) en waar nog leermogelijkheden zijn (leerproces). Toetsing is dus meer dan het beoordelen of een student voldoet aan een norm, de nadruk ligt op het bevorderen van het leerproces. Daarmee is toetsing niet de afronding van het leren, maar onderdeel van het leerproces. De bouwsteen

'Assessment as Learning' in HILL, zoals beschreven door Dochy et al. (2020) geeft aanknopingspunten om het leerproces centraal te stellen.

Vanuit de visie 'Assessment as Learning' is toetsing een continu proces van monitoren van de voortgang van de student en wat er nodig is het leerproces te bevorderen. Toetsing is hoofdzakelijk een dialoog tussen student en de betrokkenen; coach, docent, medestudenten en beroepspraktijk, en geeft antwoord op vragen als: waar sta je, wat heb je nodig en hoe ga je verder? Het primaire doel is het versterken van het leerproces van de student, onderdeel daarvan is het waarderen van behaalde resultaten (beoordelen van de prestatie).

De eigen regie van de student (ook wel 'learner agency') is essentieel om toetsing onderdeel te maken van het leerproces. De student dient het moment en de vorm als waardevol en behulpzaam te ervaren. Hiervoor moet de student betrokken zijn bij zowel het richtinggeven als het vormgeven aan zijn leerproces. Zij nodigt relevante anderen uit om feedback te geven en te reflecteren op haar leerproces.

De student maakt dus haar leerproces inzichtelijk voor anderen, zodat zij met haar mee kunnen denken, feedback kunnen geven en kunnen uitdagen. Het inzicht geven kan via verschillende middelen, zoals: reflectie (in woord of schrift), zelf- en peer-assessments, presentatie, rapportage, proeve van bekwaamheid. Deze middelen zijn niet een doel op zich, ze geven informatie die het mogelijk maakt het gesprek aan te gaan over het leren van de student. Op deze manier gaat de beoordeling op basis van rijke informatie (Segers, ??). Voor de aangetoonde leeruitkomsten krijgt de student studiepunten.

4.1.1 Feedbackcultuur

Om een mindset van een feedbackcultuur, waarbij feedback integraal onderdeel is van het leren, te creëren bij studenten en docenten is gekozen voor de term 'waarderen'. Het waarderen, de momenten waarop de student feedback ontvangt, is hiermee onderdeel van het toetsprogramma. De student neemt de feedback, de waardering, mee naar volgende leeractiviteiten. Hiermee leert de student eigen leerpatronen en denkfouten te herkennen en verbeteren. Waarderen ondersteunt het leerproces: leren is zinvoller en lukt beter door een positieve feedbackcultuur.

Door het continu om feedback vragen, brengt de student haar ontwikkeling in kaart en stelt zij haar niveau op de opleidingscompetenties op dat moment vast. Op basis van de feedback geeft de student sturing aan haar eigen leerproces. Zij bepaalt op welke punten en hoe zij zich verder wil ontwikkelen. Naast het verzamelen van feedback over zichzelf waardeert een student ook het leerproces en niveau van haar medestudenten.

Studenten verzamelen en archiveren de ontvangen feedback en zijn samen met de coaches en collega's in de praktijk in dialoog over het verwachte niveau ten aanzien van de competentie. Samen stellen zij de criteria in een leerovereenkomst op. De coaches hebben zicht op het verwachte niveau op basis van het landelijk opleidings- en competentieprofiel, hiertoe wordt de dialoog gevoerd met docenten die betrokken zijn bij de master en met docenten van de andere masters pedagogiek in Nederland (die verenigd zijn in het LOMP).

De formatieve feedback, de reflectie van de student op haar leerproces, de gerealiseerde producten en de leerovereenkomst, vormen het portfolio waarin de student de leeruitkomsten aantoont

Tabel ? Overzicht toetsen jaar 1

Onderwijs eenheid	Leeruitkomsten	Toetsvorm	Beoordeling individueel of groep	Beoordelings-schaal	Minimum cijfer	EC
Visie-ontwikkeling	Stimuleert de ontwikkeling en het eigen maken van een gezamenlijke pedagogische visie en gedeelde professionele waarden in de eigen beroepspraktijk	Portfolio-assessment	Individueel	Voldaan/niet voldaan	Voldaan	15
Oriëntatie	Verdiept in relatie met berokkenen een complex pedagogisch vraagstuk in de volle breedte	Portfolio-assessment	Individueel	Voldaan/niet voldaan	Voldaan	15
Samen professionaliseren	Stimuleert de ontwikkeling naar een werkcultuur van samen professionaliseren rondom een complex pedagogisch vraagstuk	Portfolio-assessment	Individueel	Voldaan/niet voldaan	Voldaan	15

Tabel ? Overzicht toetsen jaar 2

Onderwijs eenheid	Leeruitkomsten	Toets-vorm	Beoordeling individueel of groep	Beoordelings-schaal	Minimum cijfer	EC
Vraagarticulatie	Expliciteren en interpreteren van de handelingsverlegenheid rondom een complex pedagogisch vraagstuk in interactie met de betrokkenen	Portfolio-assessment	Individueel	Voldaan/niet voldaan	Voldaan	15
Impact in de beroepspraktijk	Verbeteren van het pedagogisch handelen en de interactie, van en met betrokkenen, rondom een complex pedagogisch vraagstuk, door het inzetten van passende onderzoeksmethoden en veranderkundig handelen	Portfolio-assessment	Individueel	Voldaan/niet voldaan	Voldaan	30

5 Inrichting van de opleiding

De masterstudent staat met beide benen in de pedagogische beroepspraktijk. De instromende student is een hbo-professional met enkele of meerdere jaren praktijkervaring. Deze professional kenmerkt zich met een sterke persoonlijke motivatie om zich te ontwikkelen door nuttige en toepasbare kennis te genereren tijdens de opleiding en deze te integreren met de eigen werkervaringen. Naast persoonlijke ontwikkeling draagt dit bij aan het beter omgaan met van de complexe pedagogische kwesties die spelen op de werkplek. De masterstudent heeft een bacheloropleiding hbo-pedagogiek of een verwante richting (sociaal-agogisch/ educatief) afgerond en werkt binnen het pedagogisch, sociaal-agogisch of educatief werkveld. Dit betekent ook dat de student de opleiding start met een pedagogische visie, ervaring heeft met pedagogisch handelen en ideeën heeft over het verbeteren van de pedagogische beroepspraktijk.

Bij de start van de opleiding werkt de masterstudent dus in de pedagogische beroepspraktijk en blijft gedurende de opleiding hierin werkzaam. De complexe pedagogische kwesties in deze beroepspraktijk vormen het vertrekpunt van de ontwikkeling van de student op de opleidingscompetenties. Het is mogelijk dat de student tijdens de opleiding van functie en/of organisatie verandert.

De studenten die op hetzelfde moment starten met de opleiding vormen een cohort. Dit is doorgaans een groep van 15-20 studenten. De studenten in een cohort trekken samen met elkaar op gedurende de opleiding en benutten elkaar in hun leerproces (zie ook Assessment as learning). Bij een cohort zijn twee docenten in de rol van coach betrokken (zie voor nadere toelichting 5.2).

De masteropleiding Pedagogiek van Fontys Hogeschool Pedagogiek (FHP) is een tweejarige deeltijdopleiding van 90 EC. Een afgestudeerde masterpedagoog heeft de graad Master of Arts in Pedagogical Studies (MArts).

5.1 Fasen in de opleiding

De master pedagogiek is opgebouwd in twee fasen; de oriëntatiefase en de afstudeerfase. In de oriëntatiefase ontwikkelt de student zich op de vijf competenties en toont drie leeruitkomsten aan. De student bouwt aan een pedagogische fundament, ontwikkelt zich in het kunnen benutten van praktijkgericht onderzoek en ontwikkelt een basis voor het samen professionaliseren.

In de afstudeerfase werkt de student aan een groot afstudeerproject en in deze afstudeerfase toont de student twee leeruitkomsten en alle competenties op eindniveau aan.

In Tabel ? wordt een globaal beeld gegeven van de opbouw van de master pedagogiek.

Tabel ? Globaal overzicht totale opleiding

		De vijf competenties: - pedagogische competentie - onderzoekscompetentie
--	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> - professionaliseringscompetentie - veranderkundige competentie - sociaal communicatieve competentie
	Lesinhouden	Leeruikomsten
Jaar 1		
Trimester 1	<p>Beredeneerd aanbod → focus op pedagogiek, praktijkgericht onderzoek, samen professionaliseren</p> <p>Vraaggericht → vanuit kwesties uit beroepspraktijk student en vanuit leervragen student</p>	<p>Stimuleert de ontwikkeling en het eigen maken van een gezamenlijke pedagogische visie en gedeelde professionele waarden in de eigen beroepspraktijk</p> <p>Portfolio-assessment</p>
Trimester 2	<p>Beredeneerd aanbod → focus op pedagogiek, praktijkgericht onderzoek, samen professionaliseren</p> <p>Vraaggericht → vanuit kwesties uit beroepspraktijk student en vanuit leervragen student</p>	<p>Verdiept in relatie met betrokken een complex pedagogisch vraagstuk in de volle breedte</p> <p>Portfolio-assessment</p>
Trimester 3	<p>Beredeneerd aanbod → focus op pedagogiek, praktijkgericht onderzoek, samen professionaliseren</p> <p>Vraaggericht → vanuit kwesties uit beroepspraktijk student en vanuit leervragen student</p>	<p>Stimuleert de ontwikkeling naar een werkcultuur van samen professionaliseren rondom een complex pedagogisch vraagstuk</p> <p>Portfolio-assessment</p>
Jaar 2		
Leeruitkomst Trimester 1	<p>Beredeneerd aanbod → focus op pedagogiek, praktijkgericht onderzoek, samen professionaliseren</p> <p>Vraaggericht → vanuit kwesties uit beroepspraktijk student en vanuit leervragen student</p>	<p>Nog formuleren → gericht op probleemarticulatie met de betrokken</p> <p>Portfolio-assessment</p>
Leeruitkomst Trimester 2 en 3	<p>Beredeneerd aanbod → focus op pedagogiek, praktijkgericht onderzoek, samen professionaliseren</p> <p>Vraaggericht → vanuit kwesties uit beroepspraktijk student en vanuit leervragen student</p>	<p>Nog formuleren → gericht op verbeteren van het pedagogisch handelen en hanteren vd complexe pedagogische kwestie</p> <p>Portfolio-assessment</p>

5.2 Leeruitkomsten

Gedurende de opleiding ontwikkelt de masterstudent zich op de vijf opleidingscompetenties. Vanwege het integrale karakter van de competenties (zie 3.3) kiezen we ervoor om de competenties niet op te delen in kleinere eenheden waar de student aan werkt en op beoordeeld wordt (bijvoorbeeld middels leerdoelen). Het risico is, en wat ook één van de aanleidingen was voor het vernieuwen van de masteropleiding, dat het leerproces van de student hierdoor te veel gefragmenteerd raakt. Terwijl juist de integratie van alle competenties de masterpedagoog als 'normatieve professional' kenmerkt.

We kiezen er daarom voor om gedurende de opleiding de student in beroepskritische situaties te brengen waarin zij de opleidingscompetenties kan ontwikkelen. Deze beroepskritische situaties formuleren we als leeruitkomsten. De leeruitkomsten zijn allemaal verbonden aan de beroepspraktijk van de student en de vormgeving van de masteropleiding is erop gericht de student te faciliteren om te werken aan de leeruitkomsten.

Aan de start van een trimester stelt de student samen met de opleiding en beroepspraktijk een leerovereenkomst op waarin beschreven staat hoe de student de leeruitkomst gaat aantonen. Gedurende het werken aan de leeruitkomst verzamelt de student feedback (van medestudenten, docenten en de beroepspraktijk) op haar ontwikkeling en verwerkt dit in een portfolio. Dit portfolio vormt het bewijs, van het behalen van de leeruitkomst, op basis waarvan uiteindelijk studiepunten toegekend worden.

De student werkt telkens aan één leeruitkomst tegelijk. De leeruitkomsten volgen elkaar op, wanneer een leeruitkomst is afgerond (via het waarderingproces) gaat de student door met de volgende leeruitkomst. De leeruitkomsten hebben een vaste volgorde met een toenemende complexiteit. Bij de start van een nieuwe leeruitkomst neemt de student haar eerdere ontwikkeling/feedback op eerdere leeruitkomsten mee in het maken van een nieuw leercontract.

In jaar 1 van de masteropleiding werkt de student aan de volgende leeruitkomsten:

1. Stimuleert de ontwikkeling en het eigen maken van een gezamenlijke pedagogische visie en gedeelde professionele waarden in de eigen beroepspraktijk
2. Verdiept in relatie met betrokken een complex pedagogisch vraagstuk in de volle breedte
3. Stimuleert de ontwikkeling naar een werkcultuur van samen professionaliseren rondom een complex pedagogisch vraagstuk

In jaar 2 van de masteropleiding werkt de student aan de volgende leeruitkomsten:

4. Expliciteren en interpreteren van de handelingsverlegenheid rondom een complex pedagogisch vraagstuk in interactie met de betrokkenen
5. Ontwikkelen van het pedagogisch handelen en de interactie van en met betrokkenen rondom een complex pedagogisch vraagstuk door het inzetten van passende onderzoeksmethoden en veranderkundig handelen

5.3 Rollen van de docent

Alle betrokken docenten hanteren dezelfde basishouding richting studenten en de opleiding: het creëren van een leeromgeving waarbinnen de studenten werken aan de leeruitkomsten en zich kunnen ontwikkelen op de vijf opleidingscompetenties, in samenwerking met collega docenten, medestudenten en de beroepspraktijk.

De student heeft verschillende behoeftes in zijn ontwikkelproces, wat vraagt om verschillende rollen van docenten:

1. Een sparringspartner die meedenkt rond eigen (leer)vragen en stimulator van het persoonlijke leerproces - Coach
2. Geïnspireerd worden vanuit nieuwe perspectieven - Inspirator
3. Een collega met dezelfde nieuwsgierigheid - Medelerende

Hieronder volgt een uitwerking van deze rollen. Insteek hierbij is dat helder gemaakt kan worden in welke rol een docent betrokken is bij de master en daarmee de wederzijdse verwachtingen tussen docent en student helder te maken.

5.3.1 De docent als coach

De coach is betrokken bij het individuele en collectieve leerproces van de studenten. De studenten kunnen hun leervragen aan de coach stellen. Ze krijgen dan niet per se een antwoord, maar iemand die meedenkt hoe ze aan een antwoord kunnen komen. De coach stimuleert ook het persoonlijke leerproces door te reflecteren en vooruit te kijken. De coach is ook betrokken bij het waarderen van de ontwikkeling van de student en het behalen van de leeruitkomsten.

Bij elk cohort zijn twee coaches de gehele opleiding betrokken. Dit geeft 'vastigheid' in de opleiding, voor zowel student als docent. Voor de studenten is er een klein aantal docenten die goed op de hoogte zijn van wat er speelt in de groep, waar ze makkelijk bij terecht kunnen en die betrokken zijn bij hun persoonlijke ontwikkelproces. Voor de docenten is het goed dat een paar collega's overzicht hebben over wat er speelt bij de studenten en wat behoeftes zijn.

5.3.2 De docent als inspirator

De inspirator deelt zijn/haar inhoudelijke interesse/expertise met de studenten. Dit kan in allerlei vormen, van een lezing tot een dialoog met studenten. Deels is er een beredeneerd aanbod, waarbij we als opleiding bepalen wat voor studenten interessant kan zijn in hun ontwikkelproces en de leeruitkomsten. Doel van het beredeneerde aanbod is ook om een gedeelde taal te ontwikkelen, waarbij studenten en docenten vanuit dezelfde concepten in gesprek kunnen gaan over het ontwikkelproces van de student en de inhoud van haar leeruitkomsten. Een voorbeeld is hiervan is het bespreken van verschillende pedagogische perspectieven en wat praktijkgericht onderzoek omvat. De verdere inspiratie komt voort uit wat studenten zelf aangeven als behoefte, waarbij we als

opleiding zoeken naar welke docent hier het beste bij past. Aanvullend spelen de docenten als inspirator een rol in de feedback en waardering van de leeruitkomsten waar studenten aan werken.

In de rol van inspirator zijn meerdere docenten (geen vast aantal) betrokken. Hierbij zullen een aantal docenten regelmatig als inspirator betrokken zijn en een aantal wellicht maar één keer. Dit is afhankelijk van de behoefte van de studenten. Dit geeft flexibiliteit in de opleiding, waardoor het makkelijk is om een diversiteit aan docenten betrokken te laten zijn.

5.3.3 De docent als medelerende

Het zijn van een medelerende is enerzijds een grondhouding van elke docent, dus zelf ook nieuwsgierigheid tonen in de vragen en thema's die naar boven komen en het perspectief van de studenten en beroepspraktijk hierin. Op deze manier is de docent niet de 'alwetende' waar de student altijd naar te luisteren heeft, maar wordt het mogelijk een relatie op te bouwen waarin zowel docent als student zich ontwikkelen. Aanvullend organiseren we gedurende de opleiding gelegenheden waarop docenten aan kunnen sluiten specifiek in de rol van medelerende, bijvoorbeeld in een onderzoek in samenwerking met één van de lectoraten of inspiratiesessies.

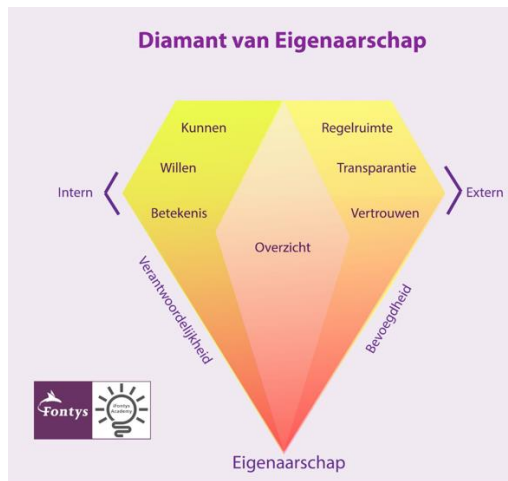
5.4 Toepassing van de HILL bouwstenen

5.4.1 Urgentie

Een krachtig leerproces start bij wat voor de student als betekenisvol en urgent ervaren wordt. Alle leeruitkomsten zijn daarom sterk verbonden aan de ontwikkelingen in de beroepspraktijk van de student. Een masterpedagoog is in staat te werken aan actuele, authentieke kwesties in de beroepspraktijk. Een kwestie kan gaan om een probleem, een dilemma, een uitdaging of een behoefte, gericht op het versterken van de positie van het kind. Op deze kwesties weet nog niemand het antwoord, waardoor de student en haar praktijk urgentie ervaren om hiermee aan de slag te gaan. Deze complexe pedagogische kwesties staan centraal in alle leeruitkomsten van de master.

5.4.2 Eigenaarschap

Vanaf dag één is de coaching erop gericht dat de student de verantwoordelijkheid leert te nemen voor haar eigen leerproces. Om dit te kunnen moeten studenten overzicht hebben (zie figuur 1).



Figuur 1: diamant van eigenaarschap (Fontys)

Ten eerste moet het interne proces van zich verantwoordelijk voelen op orde zijn (linkerkant van de diamant, figuur 1). De student moet voor zichzelf het idee hebben dat zij de keuzes die ze kan maken ook aankan. Daarbij is autonomie belangrijk. De student moet consequenties van haar keuzes willen dragen. Alles wat de student doet moet voor haar betekenis hebben, bijvoorbeeld naar het toekomstig beroep. Daarnaast moet de student voldoende regelruimte krijgen om eigenaarschap te kunnen ervaren (rechtterkant van de diamant figuur 1). Daarbij moet helder zijn wat er wel en niet van de student verwacht wordt. Heldere kaders zijn van belang. De ander (lees medestudenten, coaches, werkveld) moet de student het vertrouwen geven en dat ook overduidelijk laten merken. Studenten kiezen, in afstemming, hun leergemeenschap, projectgroepen en pedagogische kwesties. In hun leercontract bepalen zij hoe zij werken aan de competenties.

5.4.3 Samen leren

De student organiseert om zich heen een leergemeenschap, bestaande uit docenten, collega's, medestudenten en eventueel kinderen/jongeren. Samen met hen leert de student rond de complexe pedagogische kwestie en vraagt zij feedback op haar handelen. De opleiding stimuleert het uitwisselen van verschillende perspectieven tussen studenten, docenten en beroepspraktijk.

5.4.4 Hybride leren

Leren kan plaatsvinden in diverse contexten, contact met anderen kan bijvoorbeeld zowel offline als online, en het kan met collega's, medestudenten en/of docenten en kinderen/jongeren. Of het kan alleen, door reflectie, lezen etc. In eerste instantie is de beroepspraktijk een belangrijke context van leren voor de student.

De opleiding faciliteert een mix van digitale en 'face-to-face' contexten. Studenten en docenten komen elke donderdag (gedurende onderwijsweken) samen in een onderwijsgebouw van Fontys. Dit

geeft de gelegenheid om uit te wisselen, elkaar te inspireren en elkaar verder te helpen. Het programma van de donderdagen wordt door docenten en studenten samen vormgegeven.

Daar waar digitaal leren meerwaarde heeft of efficiëntie oplevert kunnen studenten, coaches en professionals gebruik maken van digitale leeromgevingen. MS-teams en Canvas zijn de digitale omgevingen waarin studenten, coaches en werkveld elkaar online kunnen ontmoeten. Deze digitale leeromgevingen kunnen de studenten (deels) zelf inrichten. De verwijzing naar digitale kennis in de vorm van video's artikelen, podcasts etc. kan op die manier gerealiseerd worden, maar ook kunnen er, als dat meerwaarde heeft, online ontmoetingen plaatsvinden, formeel en informeel (zie verderop bij bouwsteen 6). De digitale leeromgeving dient veilig, gebruiksvriendelijk en betrouwbaar te zijn.

5.4.5 Actief leren en kennisdelen

een belangrijk facet van leren is het opdoen van ervaring, door te doen. Dit geeft de mogelijkheid op deze ervaringen te reflecteren en tot zelfinzicht te komen. Kennisdeling kan dan het best 'just-in-time' gebeuren, dus op het moment dat de student dit kan verbinden aan haar eigen ontwikkeling.

5.4.6 Flexibiliteit

Naast formeel leren is informeel leren van belang. Dit vindt plaats in ontmoeting met anderen. In een boeiende leeromgeving kan niet alles vooraf gepland zijn, juist ook toevallige activiteiten, toevallige interacties en alle andere acties die niet vooraf een doel nastreven geven juist ook kans tot leren.

5.4.7 Assessment as learning

De student vraagt regelmatig feedback. Door regelmatig om feedback te vragen, brengt de student haar ontwikkeling in kaart en stelt zij het niveau van haar competenties vast. Het doen van uitspraken over het leerproces en het behaalde niveau noemen we 'waarderen'. Op basis van de feedback geeft de student sturing aan haar leerproces, bepaalt op welke punten en op welke wijze zij zich verder wil ontwikkelen. Naast het verzamelen van feedback over zichzelf, waardeert een student ook het leerproces en niveau van medestudenten.

Ritme van de student

De student verzamelt niet pas aan het einde van een trimester feedback, maar doet dat regelmatig. Het waarderen is dus een doorlopend onderdeel van het leerproces.

De student heeft een vast ritme per onderwijsperiode, waarbij er sprake is van vaste onderdelen die door de student zelf geroosterd worden en vrije onderdelen. De vrije onderdelen plannen studenten naar eigen inzicht en behoefte in. Elke donderdag bij de opleiding heeft een start-up en wrap-up met

de groep studenten. Halverwege de onderwijseenheid is er een tussentijdse evaluatie met de coaches en elk semester wordt een symposium georganiseerd.

Alle genoemde activiteiten dragen bij aan het verzamelen van 'bewijs' door de student dat zij zich voldoende ontwikkelt op de competenties.

Leerovereenkomst

De student beschrijft in een leercontract hoe zij de leeruitkomsten wil gaan aantonen. Ze formuleert leerdoelen gericht op haar individuele leerproces. Leerdoelen in de leerovereenkomst kunnen worden aangepast tijdens het leerproces, ze zijn niet vaststaand of streng afgebakend. De leerovereenkomst wordt op basis van verkregen feedback bijgesteld en laat de leercyclus van de student zien. De leerovereenkomst is een dynamisch document en wordt opgesteld door antwoord te geven op onderstaande vragen:

- Waar kom ik vandaan?
- Waar sta ik nu?
- Wat wil ik bereiken?
- Hoe kom ik daar?
- Hoe weet ik dat ik mijn doelen heb bereikt?

Bij de laatste vraag beschrijft de student de criteria waarmee kan worden vastgesteld in hoeverre ze haar leerdoelen heeft behaald. Het vaststellen van de criteria doet de student in afstemming met medestudenten, coaches, de beroepspraktijk en eventuele experts. De leerovereenkomst is een leerinstrument, een verzameling persoonlijke bewijsstukken van het leerproces en de verworven bekwaamheden.

De leerovereenkomst is het vertrekpunt om individueel te reflecteren en om in dialoog te treden met medestudenten, coaches, docenten en de beroepspraktijk. De student is verantwoordelijk voor het in dialoog blijven met medestudenten, coaches, professionals uit het werkveld en eventuele experts over het verwachte niveau. Studenten verzamelen en archiveren vervolgens de feedback, die ze meenemen naar volgende leeruitkomsten.

Er is bij assessment as learning sprake van een regelmatig constructieve feedbackcultuur, gegeven door medestudenten, coaches, docenten en de beroepspraktijk, waarbij de aandacht voor het leerproces net zo groot is als de aandacht voor de geleverde prestatie.

Toekennen van studiepunten

Als de student volgens zichzelf en betrokkenen (coach, docenten, medestudenten en beroepspraktijk) voldoet aan de leeruitkomst is het tijd voor het toekennen van de studiepunten. Hiertoe levert de student haar Portfolio in in Gradework. Het toekennen van studiepunten is daarmee een formaliteit, de student is immers voortdurend op de hoogte van de eigen ontwikkeling.

Het portfolio bevat géén nieuwe informatie, maar is een verzameling van documenten en producten die de student gedurende haar leerproces heeft gemaakt, feedback en een reflectie op het leerproces. Eén coach (betrokken bij de student) en een docent, fungeren hier samen als examinatoren en bevestigen in Gradework dat de student de leeruitkomst heeft aangetoond, waarop vervolgens de studiepunten worden toegekend.

Het portfolio bestaat uit:

- Producten die gemaakt zijn in het kader van de pedagogische kwesties, vanuit bestanden MS-teams
- Het leercontract met ontvangen feedback gedurende het werken aan de leeruitkomsten

Studiepunten worden vastgelegd in het programma **ProgRESS WWW**. Hiermee heeft de student zicht op haar behaalde studiepunten en studievoortgang. Alle toegekende EC's worden hierin opgenomen.

Het proces van waarderen, het geven en ontvangen van feedback is zoals hierboven aangegeven een regelmatig proces tijdens de onderwijseenheid en vindt plaats voorafgaand aan het moment dat de EC's in ProgRESS WWW worden toegekend. In het studievoortgangstelsel ProgRESS WWW worden alleen toegekende EC's opgenomen.

Het verwachte niveau

De coaches houden zicht op het leerproces van studenten ten aanzien van het verwachte niveau. De coaches voeren hierover de dialoog met docenten betrokken bij de master in regelmatige overleggen. Indien nodig vragen coaches ondersteuning van (externe) experts. Hiermee borgen we de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid en de validiteit bij het toekennen van de studiepunten.

De coach stuurt bij op het leerproces van de student, waarbij zij erop toeziet dat de student eigenaar blijft van haar eigen leerproces. De coach draagt zorg voor een positieve en effectieve feedbackcultuur, waarbij studenten verantwoordelijk zijn en blijven voor elkaars leerproces.

Verantwoordelijkheid voor het verzamelen van bewijs

De student is verantwoordelijk voor haar eigen leerproces en het verzamelen en vastleggen van feedback. De coach blijft hierover continu in dialoog met de student. Dit betekent echter niet dat er vanuit de opleiding geen verantwoordelijkheid meer bestaat. De opleiding blijft eindverantwoordelijk voor het al dan niet toekennen van de studiepunten, op basis van competentieontwikkeling door de student. Dit werkt als volgt:

In beginsel wordt het overleg tussen de coaches en anderen betrokken docenten in de master gebruikt om o.a. zicht te krijgen op de manier waarop de student feedback verzamelt en/of vastlegt en daar waar nodig de student aan te sturen op het vastleggen van ontvangen feedback. Daarnaast ziet de coach er als examiner op toe, dat de student in het leercontract recente feedback verwerkt en voor elk assessment haar portfolio in Gradework aanlevert, met daarin alle feedback en gemaakte producten. Coaches en medestudenten weten in welke mate de student erin slaagt het verzamelen en vastleggen te organiseren en spreken indien nodig hier de student formeel op aan, in het geval de student hierin geen verantwoordelijkheid neemt.

Ritme van de coach

Om het verwachte niveau van de door studenten aangetoonde bekwaamheden te bewaken, blijft de coach in dialoog met werkveldpartners, met name de partners die binnen de onderwijseenheid betrokken zijn bij de pedagogische kwesties. De coach heeft afstemming met overige coaches zodra nodig, heeft wekelijks intervisie, heeft wekelijk organisatorisch overleg, heeft elke periode lesplaatsoverstijgend overleg met collega-coaches en evalueert 4x per studiejaar de criteria van de netwerkgroep.

Tijdens de voortgangsvergaderingen en in de hutje-op-de-hei-sessies wordt het individuele leerproces van de studenten expliciet besproken. Hierbij zijn alle studenten van de netwerkgroep en de coaches betrokken.

Constructive alignment

Het principe van constructive alignment (Biggs & Tang, 2011) gaat uit van het inzicht dat studiegedrag kan worden beïnvloed door het ontwerp, de programmering en de toepassing van toetsing in het onderwijsproces.

Het onderwijs sluit in elke onderwijseenheid daarom aan bij de door Fontys Hogescholen vastgestelde uitgangspunten voor leren (Fontys, 2018):

1. Iedereen wordt uitgedaagd zijn of haar talenten te ontdekken en maximaal te ontplooiën
2. Leren vindt zoveel mogelijk plaats in een authentieke omgeving
3. Leren is samen kennis en vaardigheden opdoen, onderzoeken en ervaren
4. De student is primair eigenaar van haar leerproces
5. Leren vindt plaats in een omgeving waarbij studeerbaarheid voorop staat

Met de inrichting van het onderwijs stimuleren we dat studenten zich ontwikkelen op de vijf competenties van de masterpedagoog. Hiermee benadrukken we conform Biggs & Tang dat het daarbij van belang is dat coaches en studenten streven naar hogere orde vaardigheden (en daarmee 'deep level learning').

De beoogde bekwaamheden (afgeleid van het landelijke opleidings- en competentieprofiel en Europese kaders) zijn het uitgangspunt bij constructive alignment.

De learning outcomes (leeruitkomsten) en hun niveau zijn bepalend voor keuzes van de vorm en inhoud van het onderwijs. Door te kiezen voor een enerzijds vast en anderzijds een zelf nader te bepalen ritme voor studenten en coaches, kiezen we voor het gedeeltelijk sturen van zowel de activiteiten van coaches als van studenten (teaching and learning activities).

Het onderwijs is zo is ontworpen dat de student elke onderwijseenheid aan vooraf door de opleiding vastgestelde competenties werkt. Op basis van de competenties start de student met het formuleren van leervragen, deze worden opgenomen in het leercontract. De pedagogische kwesties uit de eigen beroepspraktijk zijn de basis voor het inhoudelijke- en procesmatige leerproces van de student. De student stemt regelmatig af met docenten, medestudenten en beroepspraktijk af over het gewenste niveau. Door regelmatig feedback te vragen aan alle betrokkenen, monitort en bewaakt de student het leerproces en stelt deze bij. Het eerdergenoemde vaste ritme van zowel student als coach draagt hierin in hoge mate bij. Student en coach blijven hierdoor in dialoog met elkaar en beroepspraktijk over het verwachte niveau van de competenties. Zo ontstaat consistentie tussen onderwijs en toetsing (alignment), waarbij de beoogde leerresultaten (competenties) richtinggevend zijn.

5.5 Een achtste bouwsteen: studeerbaarheid

Voortbouwend op HILL voegen wij als FHP een extra bouwsteen toe, waarmee we recht doen aan een van de belangrijkste uitgangspunten van leren van Fontys, namelijk studeerbaarheid.

Studeerbaarheid staat centraal in de organisatie van het onderwijsprogramma, in afstemming met de doelgroep en de persoonlijke situatie van de lerende. Het programma, de onderwijsleeromgeving en de kwaliteit van de coaches maken het voor de instromende studenten mogelijk de beoogde leerresultaten te realiseren. Studenten hebben grote invloed op het onderwijsprogramma en daarmee de studeerbaarheid. Continu dialoog over de studievoorgang maakt dat het thema studeerbaarheid voortdurend aan bod komt.

6 Kwaliteitsborging

In dit hoofdstuk staat centraal hoe wij ervoor zorgen dat we het goede doen en dat we het goede blijven doen.

6.1 Continue werken aan kwaliteit

Het docententeam, een lerend team

- Klein team van docenten met een ontwikkelingsgerichte focus
- Gezamenlijke verantwoordelijk voor de uitvoering van het onderwijs in de master
- Ontmoeten elkaar en versterken met elkaar het professionele frame (De Ruijter, jaartal), het waartoe wij opleiden (de masterpedagoog)
- Altijd meerdere docenten betrokken bij een onderwijsonderdeel → brengt dialoog → draagt bij aan ontwikkeling
- Ontwikkelingsgericht zijn is waartoe wij opleiden en hoe wij opleiden
- Cultuur van leren
- Dialoog

De stem van studenten

Voortdurend dialoog met studenten over hun ontwikkelproces en hoe het onderwijs daar wel/niet aan bijdraagt.

Master pedagogiek binnen FHP

Dialoog met alle relevante perspectieven → Critical friends uit ex com, toetsbureau, cur com
Critical friends van commissies ook betrokken bij onderwijs in de master
Workshops/dialoog/leermomenten KZ met alle deeltijdopleidingen

Landelijk overleg master pedagogiek

In het Landelijk overleg master pedagogiek (LOMP) zijn de zeven masters pedagogiek uit Nederland verenigd. Gezamenlijk bewaken zij de kwaliteit van de professionele master opleidingen pedagogiek in Nederland. In het LOMP worden de volgende activiteiten ondernomen:

- Reviewen van het eindniveau
- Dialoog over eindniveau en masterwaardigheid
- Professionaliseren rondom relevante thema's (toetsing, praktijkgericht onderzoek, pedagogiek, etc)
- Landelijke profilering
- Clusteraccreditatie.

6.2 Kwaliteit zichtbaar maken

Evaluatieplan

Wat is nodig om zaken zichtbaar te maken. Documenten + evaluaties

Wie betrokken bij beantwoorden van welke vraag?

Evaluatiesystematiek beschrijven (aansluiten bij reguliere overleggen) + nadenken over hoe je het vast gaat leggen

→ logboek bijhouden lijkt passende manier voor de master

Stakeholders

Studenten

Alumni

Werkveld via studenten

Werkveld via alumni

Werkveld via werkveldcommissie

Mastersteam/ docenten

Gremia FHP (KZ, ex.com, toetsing, lectoraat etc)

LOMP → peerreview

Dienst O&O

Andere masters binnen Fontys

7 Bronnenlijst

- Dochy, F., & Nickmans, G. (2005). *Competentiegericht opleiden en toetsen: theorie en praktijk van flexibel leren*. Utrecht: LEMMA.
- Dochy, F., Segers, M., & Dochy, W. (2020). *Bouwstenen voor High Impact Learning. Van model naar praktische tips en succescriteria*. Den Haag: Boom/Lemma.
- Duvekot, R. (2016). *Leren Waarderen. Een studie van de erkenning van verworven competenties en gepersonaliseerd leren*. Utrecht: Utrecht University.
- Ewijk, J., & Kunneman, H. (Red.). (2013). *Praktijken van normatieve professionalisering*. Amsterdam: SWP.
- Fontys Hogescholen (2018). *Fontys uitgangspunten voor leren. Kernprincipes voor de vormgeving van onderwijs*. Eindhoven: Fontys Hogescholen.
- Kanne, M. (2016). *Co-creatie van goede zorg. Ethische vragen, moreel beraad en normatieve professionalisering in de zorg en het sociaal werk*. Delft: Eburon.
- Landelijk Overleg Mastopleidingen Pedagogiek (2016). *Landelijk Opleidings- en competentieprofiel HBO-Master pedagogen*.
- Van den Bos, L. & Grol, C. (2016). De hbo-masterpedagoog: een hooggekwalificeerde professional. In: Houweling, L., De Jong, W., De Deckere, H. & Viëtor, H. (2016). *De staat van de pedagogiek; Analytisch, opbrengstgericht en visionair*. Amsterdam: SWP.

Bijlage 1

Tabel 1 Relatie opleidingscompetenties master Pedagogiek en pijlers professionele masters

Pijler professionele masters	Opleidingscompetenties master FHP
Meesterschap	Pedagogische competentie Onderzoekscompetentie Professionaliseringscompetentie
Onderzoekend vermogen	Onderzoekscompetentie
Interprofessioneel handelen	Professionaliseringscompetentie Sociaal communicatieve competentie
Doorwerking	Veranderkundige competentie

Tabel 2 Relatie opleidingscompetenties master Pedagogiek en Dublin descriptoren

Dublin descriptor	Opleidingscompetenties master FHP
Kennis en inzicht	Pedagogische competentie Onderzoekscompetentie Veranderkundige competentie
Toepassen kennis en inzicht	Pedagogische competentie Onderzoekscompetentie Veranderkundige competentie Sociaal communicatieve competentie
Oordeelsvorming	Onderzoeks en sociaal communicatieve competentie
Communicatie	Professionaliserings en sociaal communicatieve competentie
Leervaardigheden	Professionaliseringscompetentie