

Zelfevaluatie van de kwaliteit van assessment

Citation for published version (APA):

Dijkstra, A., & Baartman, L. K. J. (2011). Zelfevaluatie van de kwaliteit van assessment. *OnderwijsInnovatie*, 1(Maart), 17-25.

Document status and date:

Gepubliceerd: 01/01/2011

Document Version:

Uitgevers PDF, ook bekend als Version of Record

Please check the document version of this publication:

- A submitted manuscript is the version of the article upon submission and before peer-review. There can be important differences between the submitted version and the official published version of record. People interested in the research are advised to contact the author for the final version of the publication, or visit the DOI to the publisher's website.
- The final author version and the galley proof are versions of the publication after peer review.
- The final published version features the final layout of the paper including the volume, issue and page numbers.

[Link to publication](#)

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

If the publication is distributed under the terms of Article 25fa of the Dutch Copyright Act, indicated by the "Taverne" license above, please follow below link for the End User Agreement:

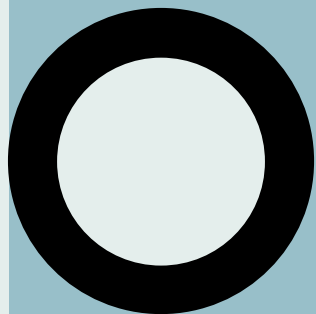
www.tue.nl/taverne

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at:

openaccess@tue.nl

providing details and we will investigate your claim.



Zelfevaluatie van de kwaliteit van assessment

Dit artikel is het achtenveertigste in een serie praktische artikelen over onderwijsinnovatie. Deze serie heeft de bedoeling om mensen die werkzaam zijn in het hoger onderwijs handreikingen en aandachtspunten te bieden voor eigen initiatieven in onderwijsinnovatie. De onderwerpen van deze reeks kunnen uiteenlopen, maar zullen altijd gaan over het maken van onderwijs en dus over toepassingen van onderwijskundige en onderwijstechnologische inzichten in het dagelijks werk van de docent, het onderwijsteam of de studierichtingsleider.

Auteurs

Asha Dijkstra
Liesbeth Baartman

Dijkstra is onderwijskundig adviseur bij Avans Hogeschool, Baartman is als onderzoeker verbonden aan Eindhoven School of Education.

Reacties op dit artikel kunnen gemaild worden naar: a.dijkstra@avans.nl

Inhoud

- _ Samenvatting
- _ Inleiding
- _ Kwaliteit van assessment
- _ Zelfevaluatie door opleidingen
- _ Methode
- _ Resultaten en ervaringen
- _ Conclusie

Box 1: Methodenmix van toetsvormen binnen Avans

Box 2: CAP en de twaalf kwaliteitscriteria

Samenvatting

Dit praktisch artikel is een vervolg op het praktisch artikel 'Kwaliteitsmeting van Competentie Assessment Programma's via zelfevaluatie' dat in het maartnummer 2007 van dit tijdschrift werd gepubliceerd (OnderwijsInnovatie 1, 2007). In dit artikel staan de ervaringen centraal die de academies van Avans Hogeschool hebben opgedaan met de Competentie Assessment Programma's (CAP's) en de uitkomsten van de toetsscans.

Hieruit blijkt dat de academies enthousiast zijn over de werkwijze en resultaten van de zelfevaluatie. Het geeft hen inzicht in en richtlijnen voor de uitvoering van het toetsbeleid en vormt een goede voorbereiding op de accreditatie.

Academies ervaren de zelfevaluatie als een kwaliteitsslag om hun toetsing en toetsbeleid te verbeteren, omdat ze een duidelijk beeld krijgen van hun toetsprogramma en richtlijnen krijgen om hun toetsbeleid vorm te geven.

Ook resulteert de zelfevaluatie in concrete verbeterpunten en actiepunten.

Naast de concrete acties die academies ondernemen om de aanbevelingen uit de zelfevaluatie uit te voeren, treedt er een bewustwordingsproces op. De deelnemers aan de zelfevaluatie hebben inzicht gekregen in verschillende kwaliteitscriteria voor toetsing en zijn het belang hiervan gaan inzien. Tot slot is de zelfevaluatie breder dan alleen toetsing en legt het een koppeling tussen toetsing en de rest van het curriculum. Hierdoor wordt toetsing meer

BOX 1: METHODENMIX VAN TOETSVORMEN BINNEN AVANS

MC vraag	Open vraag	Casus	Projectopdracht	Portfolio	Mondeling assessment	Stage
Self-, peer- en co-assessment	Verslagen	Digitaal toetsen	Gaming	Presentatie	Simulatie	Afstudeeropdracht in / voor de praktijk

als onderdeel van het gehele curriculum gezien, en niet als iets dat ‘achteraf’ plaatsvindt.

Inleiding

In ons land werken alle hogescholen aan de invulling van competentiegericht onderwijs. Hierin staat de integratie van kennis, houding en vaardigheden centraal met als doel studenten voor te bereiden op de toekomstige beroepspraktijk. De basisgedachte is dat kennis of vaardigheden niet in isolatie moeten worden aangeboden. Om te werken aan competenties moeten kennis en vaardigheden niet alleen met elkaar worden verbonden maar ook met de praktijk waarin ze betekenisvol kunnen worden toegepast. Geen afzonderlijke taken dus, maar een combinatie van planning, uitvoering, probleemoplossing en reflectie gericht op de beroepspraktijk. Voor studenten betekent competentiegericht onderwijs tevens dat zij een beroepshouding leren. Ze moeten aan het einde van hun opleiding kunnen aantonen dat ze bijvoorbeeld kunnen samenwerken en communiceren. Hiervoor moet het onderwijs meer afgestemd zijn op de praktijk. Een belangrijke consequentie is dat er niet meer wordt gekeken of de student de aangeboden leerstof heeft geleerd, maar dat wordt gekeken of hij of zij competent gedrag vertoont. Bij de vormgeving van competentiegericht onderwijs is het belangrijk om een krachtige leeromgeving te creëren die studenten daadwerkelijk de mogelijkheid biedt om competenties te leren. Simons, Bolhuis en Onstenk (2000) refereren aan een complexe, rijke en rea-

listische omgeving waarin studenten worden uitgedaagd en uitgenodigd om leeractiviteiten te verrichten. De navigatie wordt hierbij geleidelijk overgedragen aan de lerende. Studenten moeten kunnen oefenen in verschillende leer- en werksituaties, zodat zij zich goed voorbereiden op de beroepscontext. Daarbij is zelfsturend leren belangrijk.

Assessment neemt binnen competentiegericht leren een belangrijke plaats in. Een assessment is gericht op het beoordelen van actieve kennisproductie en/of competenties en onderscheidt zich zo van klassieke toetsen (Dierick, Dochy & Van de Watering, 2001). Het is essentieel dat de ideeën van competentiegericht onderwijs terugkomen in de wijze van beoordeling. Een losstaande kennistoets is niet meer voldoende. Voor het beoordelen van competenties is een authentieke beoordeling nodig, die zelfsturend leren bevordert en waarin de student constructieve feedback krijgt.

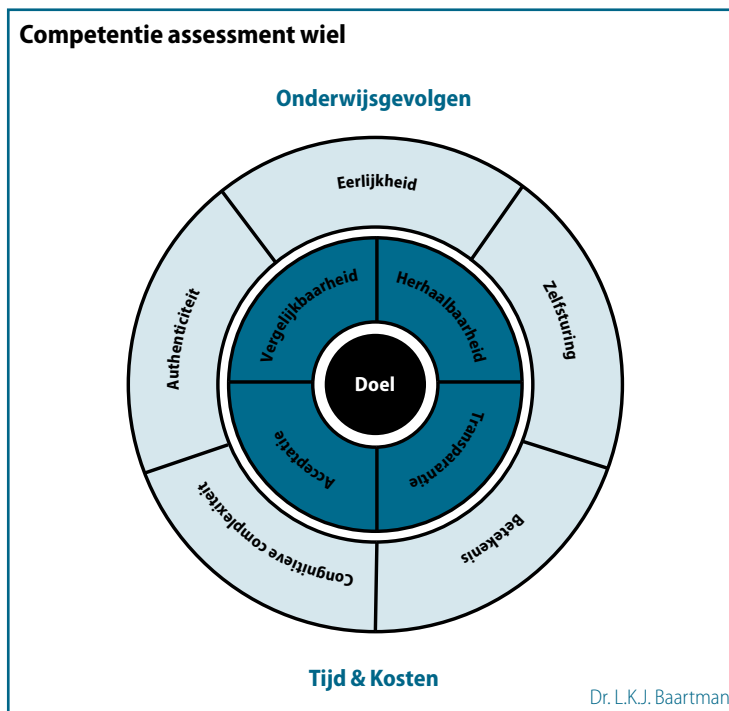
Sterker nog: onderzoek toont aan dat onderwijsvernieuwing richting competentiegericht leren juist moet starten bij de ontwikkeling van kwalitatief hoogwaardige assessments. Opleidingen zouden de assessments als uitgangspunt moeten nemen bij de ontwikkeling van het curriculum en dit moeten koppelen aan hun onderwijsconcept. In de praktijk blijkt echter dat assessments vaak achteraf worden ontwikkeld (Straetmans en Van Diggelen 2001).

De belangrijke positie van assessment binnen het onderwijs wordt ook onderkend door de NVAO. In het nieuwe accreditatiestelsel dat in 2011 van start is gegaan wordt toetsing genoemd als één

van de drie hoofdonderwerpen waarop opleidingen worden beoordeeld (Beoordelingskaders NVAO, 2010). Voorheen maakte toetsing onderdeel uit van het hoofdonderwerp ‘programma’. Om geaccrediteerd te worden, moeten opleidingen aantonen hoe hun toetsing inzichtelijk wordt gemaakt voor studenten, hoe de toetsing aansluit bij leerdoelen en niveaus en dat de toetsing voldoet aan kwaliteitseisen zoals validiteit en betrouwbaarheid. Ook eisen als transparantie en eerlijkheid zijn belangrijk geworden binnen het nieuwe accreditatiestelsel. Denk hierbij aan de wijze waarop een opleiding feedback geeft aan studenten en de manier waarop inzagemogelijkheden worden aangeboden. Omdat een kennistoets niet meer volstaat binnen het competentiegericht leren, wordt gekeken welke andere toetsvormen binnen de opleiding worden aangeboden en hoe deze toetsen de aspecten kennis, vaardigheden en houding meten. Zie box 1 voor een overzicht.

Bovengenoemde bevindingen vormen een goede reden om te kijken hoe de kwaliteit van assessment kan worden verbeterd en hoe de assessmentontwikkeling en -verbetering ook onderwijsontwikkeling als geheel kan stimuleren. Een mogelijke oplossing voor de borging en het optimaliseren van assessments die in dit artikel wordt beschreven is het werken met zelfevaluaties.

BOX 2: CAP EN DE TWAALF KWALITEITSCRITERIA



1. **Geschiktheid voor onderwijsdoelen:** de afstemming tussen de doelen van het CAP en het onderwijs. Het CAP is gebaseerd op de competenties die studenten in het onderwijs ontwikkelen.
2. **Vergelijkbaarheid:** de consistentie in het CAP. De opdrachten voor studenten, de beoordelingsprocedure en de beoordelingscriteria zijn vergelijkbaar voor alle studenten.
3. **Herhaalbaarheid:** de beslissingen die worden genomen over studenten zijn gebaseerd op meerdere bewijzen, meerdere assessmentsituaties en meerdere beoordelaars.
4. **Transparantie:** het CAP is doorzichtig en begrijpelijk. Betrokkenen weten wat en hoe wordt beoordeeld, wat criteria en procedures zijn en hoe de beoordeling meetelt voor de diplomering. Betrokkenen zijn studenten, docenten en begeleiders in het beroepenveld.
5. **Acceptatie:** alle betrokkenen bij een CAP kunnen zich vinden in de beoordelingscriteriainstanties die inzage wensen in de toetssystematiek en de gebruikte assessmentvormen.
6. **Rechtvaardigheid:** alle studenten krijgen een eerlijke kans hun competenties te demonstreren, bijvoorbeeld door veel verschillende soorten opdrachten en bekwame beoordelaars te gebruiken. Studenten ervaren de beoordeling ook als eerlijk.
7. **Ontwikkeling van zelfsturend leren:** door de beoordelingsvormen leren de studenten hoe ze zelfstandig hun leerproces kunnen sturen. Ze leren zichzelf en elkaar beoordelen, reflecteren en hun eigen leerdoelen formuleren.
8. **Betekenisvolheid:** het nut en de zin van het CAP. De beoordeling levert waardevolle feedback op voor studenten en is een leermoment (naast een beoordelingsmoment).
9. **Cognitieve complexiteit:** het CAP stelt ook in staat de denkprocessen te beoordelen die een student doorloopt als hij/zij aan een opdracht werkt. Hierdoor wordt zichtbaar of student de cognitieve vaardigheden bezit die de beroepspraktijk vereist.
10. **Authenticiteit:** de overeenkomst tussen de beoordelingsvormen en de toekomstige beroepssituatie, bijvoorbeeld wat betreft fysieke en sociale omstandigheden.
11. **Onderwijsgevolgen:** de effecten van de beoordeling op het leren van studenten en op de instructie of begeleiding die wordt gegeven door docenten.
12. **Tijd en kosten:** de haalbaarheid van de uitvoering van CAP voor studenten en beoordelaars.

In dit artikel beschrijven we enkele effecten van de zelfevaluaties die zijn uitgevoerd door verschillende academies van Avans Hogeschool. De zelfevaluaties zijn uitgevoerd volgens de methode van Baartman (2008). Gekeken wordt of zelfevaluatie leidt tot concrete verbeterpunten die niet alleen kunnen worden toegepast op assessments, maar die het gehele curriculum raken. Tevens wordt gekeken of zelfevaluatie geschikt is als voorbereiding op een externe evaluatie met het oog op de strengere accreditatie op het onderdeel toetsing. In dit artikel worden tevens de ervaringen van gebruikers meegenomen.

Kwaliteit van assessment

Veel opleidingen zoeken naar passende en geschikte vormen van assessment die aansluiten bij het competentiegerichte onderwijs. Met name het beoordelen van de beroepshouding en het reflecteren blijken in de praktijk nog lastige aspecten te zijn. Bovendien is één assessment niet voldoende om een competentie vast te stellen (Van der Vleuten & Schuwirth, 2005). Om zicht te krijgen op een competentie zullen vaak twee of meer vormen van assessment nodig zijn, bijvoorbeeld een portfolio in combinatie met een reflectiegesprek, of een casustoets die ook opdrachten bevat zoals het opzoeken van informatie en gesprekstechnieken. Ook is het mogelijk dat groepsopdrachten worden gehanteerd, met name als het gaat om samenwerking en interactieve vaardigheden. Omdat voor het beoordelen van competenties andere en nieuwe vormen van assessment nodig zijn, is het niet meer voldoende om de kwaliteit van deze assessments alleen te bepalen aan de hand van statistische berekeningen, zoals de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid. Zo is de betrouwbaarheid van mondelinge assessments, portfolio's, en projectmatig werken aan beroepsproducten niet eenvoudig met statistische berekeningen te evalueren (Baartman, Prins, Kirschner, & Van der Vleuten, 2007).

Verskillende auteurs hebben dan ook alternatieve criteria voorgesteld voor het evalueren van de kwaliteit van assessments in het competentiegerichte onderwijs (Dierick, Dochy, & Van de Wattering, 2001; Baartman et al., 2007). Zo kan een kennistoets prima binnen het competentiegerichte onderwijs worden ingezet, mits gecombineerd met nieuwe vormen van assessment die meer zijn gericht op de integratie van kennis, vaardigheden en attitudes. De student moet bijvoorbeeld kennis verwerven om vervolgens een goed mondeling advies te kunnen geven over een specifiek onderwerp. Dit vraagt niet alleen dat de student inhoudelijk deskundig is maar tevens dat hij of zij adviesvaardigheden kan inzetten met een juiste beroepshouding. In het onderzoek van Baartman (2008) zijn twaalf kwaliteitscriteria ontwikkeld voor het evalueren van Competentie Assessment Programma's (CAP's). Zo'n CAP bestaat uit een congruent geheel van zowel klassieke als nieuwe vormen van assessment die tezamen de beoordelaar(s) in staat stellen competenties als geïntegreerd geheel te beoordelen. Deze twaalf kwaliteitscriteria voor CAP's zijn gebaseerd op literatuuronderzoek naar zowel klassieke beoordelingsmethoden als nieuwe assessments binnen competentiegerichte onderwijs. Vervolgens zijn deze criteria zijn voorgelegd aan een groep assessmentexperts en aan docenten. In de twaalf kwaliteitscriteria komen de basisideeën van validiteit en betrouwbaarheid terug, maar deze criteria zijn concreter uitgewerkt en aangepast zodat ze beter passen bij het vaak kwalitatieve karakter van assessment in competentiegerichte onderwijs. Bovendien is een aantal criteria toegevoegd waarmee recht wordt gedaan aan de specifieke functies van assessments binnen competentiegerichte onderwijs, zoals de ontwikkeling van zelfsturend leren, feedback en het leereffect van assessments. De twaalf kwaliteitscriteria staan kort beschreven in box 2 op pagina 19.

Voor een meer uitgebreide beschrijving en onderbouwing van de criteria, zie Baartman, 2008.

Zelfevaluatie door opleidingen

Zelfevaluatie wordt in veel landen gezien als een effectieve aanpak om zowel de externe kwaliteitsborging van het onderwijs te bewerkstelligen als de interne kwaliteit van het onderwijs te verhogen (McNamara & O'Hara, 2005). Zelfevaluatie is een vorm van interne evaluatie waarbij de evaluatie wordt uitgevoerd door de school zelf, bijvoorbeeld door een team van docenten, een voorzitter van de onderwijscommissie en een directeur. Onderzoek toont aan dat scholen beter voorbereid zijn op een externe evaluatie (audit, accreditatie, bezoek van de onderwijsinspectie) als zij van tevoren een interne evaluatie zoals een zelfevaluatie uitvoeren (Nevo, 1994). Ook blijkt zelfevaluatie een aantal andere voordelen te bieden: zo zijn mensen bij het uitvoeren van een zelfevaluatie vaak kritischer naar zichzelf dan bij externe evaluatie. Dit biedt meer mogelijkheden voor toekomstige verbeteringen. Zelfevaluatie heeft een grotere impact doordat de deelnemers aan een zelfevaluatie de criteria zelf gebruiken en moeten begrijpen om hun eigen onderwijs te evalueren. Opleidingen die ervaring hebben met zelfevaluatie hebben een grotere kans om op een constructieve manier om te gaan met een externe evaluatie en kunnen productiever omgaan met de resultaten van een externe evaluatie (Nevo, 2002). Een belangrijke vraag binnen zelfevaluatie is: hoe borg je kwaliteit? Harrington (1994) concludeert dat een opleiding optimaal functioneert als alle betrokken partijen tevreden zijn over de kwaliteit van het onderwijs en wanneer kwaliteit ook daadwerkelijk wordt bepaald door alle betrokkenen. Niet alleen het management van een opleiding of school houdt zich bezig met de kwaliteit en de kwaliteitsborging maar de mening van directe en indirecte betrokkenen is net zo belang-

rijk bij het vaststellen van de kwaliteit. Denk hierbij aan praktijkbegeleiders, docenten, ouders en studenten. Ook is het belangrijk dat mensen in discussie met elkaar gaan over wat zij onder kwaliteit verstaan en hoe zij hieraan gezamenlijk willen werken (Vanhoof & Van Petegem, 2007). Dit principe wordt ook gebruikt in de zelfevaluatie van assessments (Baartman, 2008), waarbij niet alleen docenten en management betrokken zijn, maar ook studenten, leden van de onderwijscommissie en vertegenwoordigers van de opleidingscommissie. Van Petegem (2005) verstaat onder zelfevaluatie het volgende: "(...) the process, largely initiated by the school itself, whereby carefully chosen participants describe and evaluate the functioning of the school in a systematic manner for the purposes of taking decisions or undertaking initiatives in the context of [aspects of] overall school [policy] development" (2005, p. 104). Hieruit kan geconcludeerd worden dat het belangrijk is om betrokkenen zorgvuldig te kiezen en dat op een systematische manier naar de gehele context moet worden gekeken. Over het geheel genomen kan worden geconcludeerd dat zelfevaluatie en externe evaluatie elkaar mogelijk kunnen aanvullen en versterken. Beide vormen spelen een belangrijke rol bij het waarborgen van kwaliteit en kunnen daarom niet los van elkaar worden gezien (Vanhoof & Van Petegem, 2007).

Methode

Zoals hiervoor is geschetst, werken hogescholen volgens het concept competentiegericht leren. Ook Avans Hogeschool werkt met dit onderwijsconcept. Zij stelt de beroepspraktijk centraal en laat studenten werken aan het verwerven van competenties zodat ze leren een beroepsprobleem op te lossen. Avans ziet leren als een actief, constructief ontwikkelproces, gericht op het integraal verwerven van kennis, houding en vaardigheden (Onderwijsvisie Avans, 2007).

Avans zoekt binnen competentiegericht leren naar nieuwe manieren van beoordelen. De hogeschool streeft naar toetsvormen die leren uitdagen en uitlokken, waarbij niet alleen het product maar ook het proces centraal staat. Kennis, vaardigheden en houding worden in samenhang getoetst om uitspraken te doen over verworven competenties. Ook streeft Avans naar transfer in leren: de student kan zijn/haar verworven competenties gebruiken om beroepsproblemen op te lossen, waarbij de context centraal staat. Avans kent negentien academies die elk meerdere opleidingen aanbieden. Deze opleidingen werken aan een mix van toetsvormen waarbij tevens wordt geëxperimenteerd met nieuwe beoordelingsvormen. Het streven is om hierdoor de toetsing beter af te stemmen op de diversiteit van studenten. De zelfevaluatie is uitgevoerd bij zes academies van Avans, in samenwerking met het Leer- en InnovatieCentrum (LIC). De zelfevaluatie is gebaseerd op de twaalf hierboven beschreven kwaliteitscriteria (Baartman, 2008) en bestaat uit drie fasen. De zelfevaluatie werd telkens uitgevoerd door een team van evaluatoren van de academie, bestaande uit drie tot vijf docenten, drie tot vijf studenten en leden van de onderwijscommissie. De docenten werden zorgvuldig door de onderwijscommissie geselecteerd. Als criterium gold dat docenten een goed beeld hadden van het te evalueren toetsprogramma, bijvoorbeeld de propedeuse. In de eerste fase kregen de evaluatoren een korte uitleg van de kwaliteitscriteria en werd samen met hen vastgesteld welke toetsen onderdeel uitmaken van het assessmentprogramma. Eerdere ervaringen hebben geleerd dat het niet altijd vanzelfsprekend is hoe een assessmentprogramma eruit ziet en welke toetsen hier deel van uitmaken (Gulikers, Baartman, & Biemans, 2010). Een assessmentprogramma werd gedefinieerd als alle toetsen binnen een afgerond geheel van de opleiding, bijvoorbeeld de propedeuse of het tweede jaar.

In de tweede fase vulden alle evaluatoren een online vragenlijst in (zie www.cap-kwaliteit.nl), waarin de twaalf kwaliteitscriteria staan uitgewerkt in vier tot zes indicatoren per criterium. Voor elke indicator gaven de evaluatoren aan in welke mate hun CAP voldoet (schaal van 0 tot 100%), en of zij dit voldoende vinden. Ook werd bij elke indicator gevraagd naar een onderbouwing van deze score, door middel van het geven van bewijzen ("dit blijkt uit ..."). Het invullen van de online vragenlijst gebeurde direct na de eerste trainingsbijeenkomst. De derde fase van de zelfevaluatie bestond uit een groepsgesprek met alle evaluatoren, onder leiding van een adviseur van het LIC. In een uitdraai van de online vragenlijst was steeds te zien hoe alle evaluatoren hun CAP hadden gescoord en wat hun onderbouwing hierbij was. Het doel van de bijeenkomst was het achterhalen van verbeterpunten en het benoemen van sterke punten van het CAP. Op basis van de uitkomsten van de online vragenlijst én de bespreking hiervan schreef het LIC een rapport met conclusies en verbeteracties.

Resultaten en ervaringen

Terugkijkend op de onderzoeksvragen dan blijkt uit onderstaande voorbeelden dat de zelfevaluatie voor academies binnen Avans een positief effect lijkt te hebben op de verbetering van toetsing. Daarnaast geeft de zelfevaluatie academies richtlijnen voor de verbetering van het curriculum als geheel en geven zij aan dat deze zelfevaluatie hen goed voorbereidt op de accreditatie.

Casus 1: Academie voor Sociale Studies, Den Bosch

De Academie voor Sociale Studies in Den Bosch startte vorig studiejaar (2009-2010) met een zelfevaluatie van de toetsing in de propedeuse. Momenteel (januari 2011) voeren zij een zelfevaluatie uit van de toetsing in hun tweede leerjaar. De zelfevaluatie leverde veel concrete verbeterpunten en aanbevelingen op voor de onderwijscommissie om de

assessments in de propedeuse te verbeteren: "Wij hebben op grond van de uitkomsten van de zelfevaluatie en de gesprekken met Dijkstra het aantal multiple choice toetsen teruggedrongen en vervangen door toepassingstoetsen (toetsen die studenten de geleerde kennis laat toepassen op de beroepspraktijk). Tevens zijn enkele leerlijnen herschreven zodat ze beter afgestemd zijn op de toets. Ook hebben we de beoordelingscriteria aangescherpt en is er een procedure gekomen om meeliftgedrag te voorkomen." De academie evalueert in het studiejaar 2010-2011 de propedeuse opnieuw om een goede kwaliteitsslag te maken. Hieronder staat voor een aantal kwaliteitscriteria de uitkomst van de zelfevaluatie beschreven in termen van het huidige oordeel over de kwaliteit van toetsing en mogelijke verbeterpunten.

Geschiktheid voor onderwijsdoelen en cognitieve complexiteit

Ten eerste bleek dat de evaluatoren aan de hand van de zelfevaluatie concludeerden dat de meerkeuzetoets meer is gericht op begrijpend lezen dan op het werkelijk meten van kennis. De toets doet hiermee een te groot beroep op de taligheid van de studenten. De academie kon dus winst behalen uit het analyseren van de meerkeuzetoets. Nadat de resultaten van de zelfevaluatie bekend waren, heeft de academie daarom samen met het LIC een studiedag georganiseerd met als thema toetsing. Adviseurs van het LIC hebben vier verschillende workshops aangeboden waarvan de constructie van een goede meerkeuzetoets een onderdeel was. Inmiddels zijn nieuwe meerkeuzetoetsen ontwikkeld en afgenomen waarbij het aantal alternatieven (antwoordmogelijkheden) van vier naar drie is gegaan. Ook bleek het lastig te zijn om goede plausibele antwoorden te formuleren. De kans dat een student een fout antwoord kan wegstrepen is bij vier alternatieven zeer groot (Van Berkel, 1999). De academie heeft daarom de toets gescreend op: dubbele ontkenningen, grammaticale onjuistheden, strikvragen en andere aspecten

die de validiteit en betrouwbaarheid van de toets kunnen verminderen. De resultaten zijn aanzienlijk verbeterd en studenten zijn meer tevreden.

Ten tweede bleek dat het proces niet altijd zichtbaar wordt getoetst terwijl in het leerproces van de student zowel het product als het proces centraal staan. Een mogelijkheid die in de zelfevaluatie werd geopperd is om door het laten schrijven van procesverslagen of verantwoordingsverslagen inzicht te krijgen in het doorlopen proces. Zo krijgt het cognitieve denkproces een plaats in het geheel.

Transparantie

Uit de zelfevaluatie kwam naar voren dat studenten niet uit zichzelf aan de slag gaan met competenties, criteria en normering. Ze staan keurig beschreven in de handleiding en staan op de digitale leeromgeving Blackboard, maar het leeft niet bij de meeste studenten. Tijdens het bespreken van dit aspect vertelt een docent dat het expliciet bespreken van competenties en de bijbehorende criteria tijdens de lessen goed werkt. De studenten begrijpen beter waar het om gaat en koppelen dit de criteria aan hun eigen leerdoelen. Dit voorbeeld wordt meegenomen als verbeteractie.

Herhaalbaarheid en rechtvaardigheid

Studenten vinden het assessmenprogramma eerlijk; het biedt gelijke kansen voor alle eerstejaars studenten. Er is echter wel behoefte aan onderlinge afstemming tussen docenten omdat een verschil bleek tussen onervaren en ervaren docenten wat betreft het nakijken van de toetsen. Docenten interpreteren soms antwoorden op verschillende manieren, wat leidt tot verschillen in beoordeling. Een mogelijke oplossing die werd genoemd tijdens de zelfevaluatie is om een ervaren docent mee te laten kijken met een onervaren docent bij het maken en nakijken van een toets. Een goed antwoordmodel is hierbij erg belangrijk. Niet alle docenten werken met een antwoordmodel. Dit is een actiepoint waar de academie aan gaat werken. Verder werd voorgesteld om een toets-

commissie in te stellen met als doel het toetsen en beoordelen in de academie op een hoger niveau te plaatsen. Zij controleert de kwaliteit van de uitvoering van de toetsing, zowel ten aanzien van inhoud en niveau, als ten aanzien van logistiek en organisatie. Minimaal éénmaal per jaar brengt ze hierover advies uit aan de examencommissie en eventueel de directie. Een toetscommissie houdt zich bezig met het opstellen en uitvoeren van een goed doordacht toetsbeleid waarin vanuit visie (onderwijsvisie, visie van de academie op onderwijs en op toetsing en beoordeling) gewerkt wordt naar de uitvoering (hoe toetsen we, wat toetsen we, welke toetsvormen, kwaliteitsborging enz.). Daarnaast heeft de toetscommissie de taak steekproefsgewijs toetsen vooraf te screenen. Op dit moment heeft de academie een toetscommissie samengesteld die afgelopen februari is gestart met het uitvoeren van haar taken.

Betekenisvolheid en zelfsturend leren

Uit de zelfevaluatie kwam naar voren dat de term 'reflectie' verwarring oproept bij studenten in het eerste leerjaar. Studenten weten vaak nog niet goed wat reflecteren inhoudt. Anders gezegd: het leeft nog niet bij ze terwijl ze wel geconfronteerd worden met deze term. De academie kwam uit de conclusie dat als je studenten geleidelijk wilt leren reflecteren, een andere terminologie wellicht beter werkt. Om deze reden besloot de academie om het woord 'reflectie' in het eerste jaar te vervangen door het woord 'terugblik' en het reflecteren stapsgewijs te laten plaatsvinden zodat de student zelf gaat inzien dat reflecteren een meerwaarde biedt. Ten tweede bleek dat studenten het niet prettig vonden om elke keer een reflectieverslag te schrijven. Ze hadden het idee zichzelf te herhalen in de verslagen. De academie vond de oplossing in het creëren van meer afwisseling in de werkvormen. Een voorbeeld is dat studenten via een mindmap terugkijken op beslissingen die ze hebben genomen. Door het aanbieden van meerdere verschillende werkvormen werd het aantal reflectieverslagen verminderd.

Ten derde werd feedback als essentieel onderdeel van het leerproces van de student genoemd. Een student moet niet tussentijds niet alleen worden gewezen op 'fouten', maar ook gewaardeerd worden in hetgeen goed gaat. Daarom werd als verbeterpunt geformuleerd om goede richtlijnen te ontwikkelen voor het geven van feedback. De academie gaat aan de slag om richtlijnen te formuleren volgens de wijze: hoe geef ik feedback, waarop geef ik feedback en hoe gaat de student om met deze feedback.

Authenticiteit

Een sterk punt dat naar voren kwam bij de zelfevaluatie was de aansluiting bij de beroepspraktijk, voor zover dit mogelijk is in het eerste leerjaar. Studenten vinden dit inspirerend en leerzaam en wensen meer koppeling aan de praktijk. Mogelijkheden voor verbetering van het assessment die uit de zelfevaluatie naar voren kwamen op dit punt zijn bijvoorbeeld: meer richten op de verbeelding van de context, een gast spreker uitnodigen uit de praktijk, en een collega die tevens in het werkveld participeert een praktijkopdracht uit laten leggen, zodat het meer betekenis uit het beroepenveld krijgt.

Casus 2: Academie voor Bouw en Infra (Tilburg en Den Bosch)

Binnen de academie voor Bouw en Infra is toetsing dit studiejaar (2010-2011) één van de speerpunten. In het voorjaar van 2010 heeft de academie een academiebrede studiedag gehouden over het toetsbeleid en de wijze van uitvoering van toetsing. De academie is zich ervan bewust dat de toetsing beter kan, maar had vóór de uitvoering van de zelfevaluatie nog geen goed beeld van concrete mogelijke verbeterpunten. Ook in het kader van de zwaardere eisen van het nieuwe accreditatiestelsel wilde de academie goed voorbereid de accreditatie ingaan en de lijn van verbeteracties doorzetten. In het najaar van 2010 vond de accreditatie van deze academie plaats, kort nadat de zelfevaluatie van de propedeuse had plaatsgevonden. De zelfevaluatie

hielp bij de voorbereiding op de accreditatie doordat de academie een duidelijk beeld kreeg van onderdelen waar winst viel te behalen en waar ze aan konden werken. Van de visitatiecommissie kregen ze een voldoende voor toetsing, maar ze waren zich ervan bewust dat er nog verbeterpunten vielen te maken. De belangrijkste uitkomsten en verbeterpunten van de zelfevaluatie zijn staan hieronder:

Geschiedenis voor onderwijsdoelen

De academie heeft haar curriculum ingericht volgens een leerlijnenmodel waarbij vooral binnen de projecten, cursussen en trainingen de nadruk ligt op opdrachten (beroepstaken) die leiden tot beroepsproducten of delen daarvan. Dit vormt dan ook de essentie van de toetsing en de beoordeling. Uit de zelfevaluatie bleek dat het houdingsaspect nog lastig te beoordelen is binnen de academie. Peer assessment ziet de academie als mogelijke oplossing binnen formatief toetsen. Studenten beoordelen elkaar aan de hand van specifieke criteria op houding, vaardigheden en kennis. Op deze manier moet ook de integratie van kennis, houding, vaardigheden worden bevorderd. Dit is een verbeterpunt waar de academie verder aan gaat werken in samenwerking met de onderwijscommissie.

Herhaalbaarheid, vergelijkbaarheid en transparantie

De academie heeft de competenties een duidelijke plek gegeven binnen het curriculum. Dit blijkt uit het feit dat de verschillende competenties in meerdere leerjaren terugkomen en steeds worden beoordeeld. De competenties worden op verschillende wijze getoetst in verschillende werksituaties. Een verbeterpunt is de afstemming tussen de beoordelaars. Studenten zien soms onderlinge verschillen in beoordeling. Uit de zelfevaluatie blijkt dat de beoordelingscriteria een belangrijke rol spelen bij het ontstaan van verschillen tussen beoordelaars. Niet alle docenten zijn op de hoogte van de koppeling tussen de competenties en de beoordelingscriteria.

Docenten hebben behoefte aan een sterkere eenduidigheid wat betreft de criteria. Deze mogen scherper neergezet worden. Daarnaast zijn veel docenten niet op de hoogte van de competenties die zijn geformuleerd als basis voor de opleiding. Dit leidt ertoe dat studenten ook niet spreken in termen van competenties. Er wordt veelal gesproken over beroepsproducten, maar zowel de docenten als de studenten weten niet welke beoordelingscriteria daaraan ten grondslag liggen. Een verbeterpunt dat werd genoemd is een koppeling te leggen tussen het competentieprofiel en de beroepsproducten met daarbij duidelijk geformuleerde leerdoelen en beoordelingscriteria. Docenten krijgen op deze manier inzicht in de manier waarop ze moeten beoordelen en studenten krijgen inzicht in wat belangrijk is in het leerproces. Tijdens de lessen kan hier aandacht aan worden besteed zodat beide partijen bekend raken met de competenties en beoordelingscriteria en dit vanzelfsprekend leren toepassen. Een ander verbeterpunt dat uit de zelfevaluatie naar voren kwam is het concreter benoemen van de normering in de studiehandleiding. Nu blijkt dat studenten niet vaak in de studiehandleiding kijken, omdat die te vaak wordt veranderd. De academie heeft dit opgepakt en is momenteel bezig de studiehandleiding te herschrijven vanuit het oogpunt van de student. Tot slot bleek dat het beroepenveld beter moet worden voorgelicht. Zij weten vaak niet wat ze mogen verwachten van een student. Een verbeterpunt is om duidelijk te maken wat het doel is van de oriëntatiestage in termen van competenties en beoordelingscriteria.

Zelfsturend leren

Tijdens de zelfevaluatie werd geconstateerd dat er in het eerste jaar nog weinig sprake is van reflecteren omdat er weinig met het resultaat wordt gedaan. Studenten krijgen vaak geen feedback op hun reflectieverslag waardoor het leerrendement minder sterk is.

Niet iedere docent leest de reflectieverslagen, omdat niet duidelijk is hoe ze moeten worden beoordeeld. Naar aanleiding van de zelfevaluatie en de vergaderingen met de onderwijscommissie is reflectie als verbeterpunt op de agenda gezet.

Docenten moeten goed op de hoogte zijn van het begrip reflectie en moeten het belang voor de student ervan inzien.

Momenteel worden gezamenlijke afspraken gemaakt binnen de academie om duidelijke criteria vast te stellen bij reflectieopdrachten, zodat de docenten weet waar ze op moeten beoordelen en studenten het belang van reflecteren en de criteria leren kennen.

Hiernaast komt het formuleren van leerdoelen vooral aan de orde bij studieloopbaanbegeleiding maar nog weinig bij losse vakken. Tijdens de studiedag begin 2011 is de academie samen met het LIC aan de slag gegaan met de koppeling tussen competenties, leerdoelen en de toetsactiviteiten. In groepen werden leerdoelen geformuleerd op basis van de beoordelingscriteria met bijbehorende niveaus. Deze criteria worden vanaf nu gebruikt bij alle studiematerialen. Op deze manier krijgen zowel docenten als studenten beter inzicht in de koppeling tussen competenties en beroepsproducten. Ook krijgen de studenten inzicht in het niveau waarop zij worden getoetst. Docenten reageerden enthousiast op de studiedag en vonden dat ze gezamenlijk een kwaliteitsslag hadden gemaakt.

Betekenisvolheid en authenticiteit

In de zelfevaluatie kwam naar voren dat studenten behoefte hebben aan goede en uitgebreide feedback, maar dat door tijdsgebrek hier soms te weinig aandacht aan wordt besteed. De formats voor het geven van feedback zijn vaak te algemeen. Er zijn geen duidelijke criteria geformuleerd voor het geven van feedback en de inhoudelijke punten waarop feedback moet worden gegeven zijn niet uitgewerkt. De academie gaat aan de slag met het formuleren van concrete uitgangspunten die SMART geformuleerd zullen worden in een format voor feedback.

Authenticiteit bleek een sterk punt van de academie. De opdrachten zijn gericht op het toekomstige beroep en studenten vinden het prettig dat deze opdrachten overeenkomen met de beroepspraktijk.

De meeste docenten zijn werkzaam in de praktijk of hebben praktijkervaring en kunnen daarom goede en duidelijke praktijkvoorbeelden geven.

Concluderend kunnen we zeggen dat de academie de verbeteracties uit de zelfevaluatie kritisch heeft bekeken en daarmee aan de slag is gegaan. Zo is er tijdens de studiedag een start gemaakt met een koppeling tussen de beroepspraktijk, het competentieprofiel, de leerdoelen en de toetsactiviteiten. Dit was tevens een verbeterpunt dat ook door de visitatiecommissie werd benoemd. Een andere conclusie die duidelijk uit de zelfevaluatie kwam is: "Eigenlijk doen we weinig met de kwaliteitseisen. We kennen ze wel, maar passen ze weinig toe. Hier gaan we aandacht aan besteden tijdens de eerst volgende studiedag". Om docenten meer bekend te maken met de kwaliteitseisen zijn zogenaamde spiekkaarten gemaakt. Hierop staan kwaliteitseisen als betrouwbaarheid (bijvoorbeeld: is de context goed onderscheiden van de vraag), transparantie (bijvoorbeeld: is de lay-out helder), en validiteit (bijvoorbeeld: bevat de opdracht duidelijke leerdoelen die gekoppeld zijn aan de leerstof) uitgewerkt. Tijdens een studiedag hebben de docenten hun toetsen kritisch bekeken aan de hand van deze spiekkaarten.

Conclusie

Binnen Avans hogeschool staat net als binnen andere Nederlandse hogescholen competentiegericht leren centraal. Dit onderwijsconcept vraagt om een andere manier van beoordelen. Een afzonderlijke kennistoets volstaat niet meer. Het is belangrijk dat kennis, houding en vaardigheden integraal getoetst worden.

Binnen Avans werken academies met nieuwe beoordelingsvormen om ook vaardigheden en de beroepshouding te toetsen. Om het toetsprogramma te evalueren en een kwaliteitsslag te maken hebben verschillende academies binnen Avans een zelfevaluatie uitgevoerd aan hand van de twaalf kwaliteitscriteria van Baartman (2008). De academies zijn enthousiast over de werkwijze en resultaten van de zelfevaluatie. Het geeft inzicht in en richtlijnen voor de uitvoering van het toetsbeleid en vormt een goede voorbereiding op de accreditatie.

Academies ervaren de zelfevaluatie als een kwaliteitsslag om hun toetsing en toetsbeleid te verbeteren, omdat ze een duidelijk beeld krijgen van hun toetsprogramma en richtlijnen krijgen om hun toetsbeleid vorm te geven. Ook resulteert de zelfevaluatie in concrete verbeterpunten en actiepunten.

Naast de concrete acties die academies ondernemen om de aanbevelingen uit de zelfevaluatie uit te voeren, treedt er een bewustwordingsproces op. De deelnemers aan de zelfevaluatie hebben inzicht gekregen in verschillende kwaliteitscriteria voor toetsing en zijn het belang hiervan gaan inzien. Tot slot is de zelfevaluatie breder dan alleen toetsing en legt het een koppeling tussen toetsing en de rest van het curriculum. Hierdoor wordt toetsing meer als onderdeel van het gehele curriculum gezien, en niet als iets dat 'achteraf' plaatsvindt. Bovenstaande voorbeelden laten zien dat beide academies toetsing als onderdeel van het geheel zien door het te koppelen aan de inhoud van het onderwijs en de verschillende leeractiviteiten. Hiermee waarborgen zij de interne consistentie van hun curriculum. Assessment vormt de basis van het curriculum, de start van het onderwijs en vormt een mijlpaal in het leerproces.

Referenties

- Avans Hogeschool, *Onderwijsvisie* 2007.
- Baartman, L.K.J., Prins, F.J., Kirschner, P.A., & Van der Vleuten, C.P.M. (2007). Kwaliteitsmeting van Competentie Assessment Programma's via zelfevaluatie. *OnderwijsInnovatie*, maart, 17-26.
- Baartman, L.K.J., Bastiaens, T.J., Kirschner, P.A., & Van der Vleuten, C.P.M. (2006). The wheel of competency assessment. Presenting quality criteria for Competency Assessment Programs. *Studies in Educational Evaluation*, 32, 153-177.
- Baartman, L.K.J. (2008). *Assessing the assessment: Development and use of quality criteria for Competence Assessment Programmes*. Proefschrift Universiteit Utrecht. Te downloaden via: <http://igitur-archive.library.uu.nl>.
- Berkel, van, H.J.M. (1999). *Toetsconstructie in het hoger onderwijs*. Assen: Van Gorcum BV.
- Cluitmans, J., & Klarus, R. (2005). Competentiebeoordeling: een pleidooi voor congruentie. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 23, 221-238.
- Dierick, S., Dochy, F., & Van de Wattering, G. (2001). Assessment in het hoger onderwijs. Over de implicaties van nieuwe toetsvormen voor de edumetrie. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 19, 2-18.
- Dijkstra, A. (2010). *Notitie toetsing en accreditatie*. Avans Hogeschool.
- Dijkstra, A. (2011) *Kadernotitie toetsbeleid*. Avans Hogeschool.
- Gulikers, J.T.M., Baartman, L.K.J., & Biemans, H.J.A. (2010). Facilitating evaluation of innovative, competence-based assessments: Creating understanding and involving multiple stakeholders. *Evaluation and Program Planning*, 33, 120-127.
- Harrington, J.S. (1994). *Total improvement management: The next generation* in performance improvement. New York: McGraw-Hill.
- McNamara, G. & O'Hara, J. (2005). Internal review and self-evaluation – the chosen route to school improvement in Ireland? *Studies in Educational Evaluation*, 31, 267-282.
- Nevo, D. (1994). Combining internal and external evaluation: A case for school-based evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 20, 87-98.
- Nevo, D. (2002) Dialogue evaluation: combining internal and external evaluation. In D. Nevo (Ed.) *School-based Evaluation: An International Perspective*. Oxford: Elsevier.
- Onstenk, J. (2000). *Op zoek naar een krachtige beroepsgerichte leeromgeving*. *Fundamenten voor een onderwijsconcept voor de bve-sector*. Den Bosch: Cinop.
- Straetmans, G.J.J.M., Van Diggele, J. (2001). *Anders opleiden, anders toetsen*. Arnhem: Citogroep.
- Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2007). Matching internal and external evaluation in an era of accountability and school development: Lessons from a Flemish perspective. *Studies in Educational Evaluation* 33, 101-119.
- Van Petegem, P. (2005). *Vormgeven aan schoolbeleid: Effectieve-scholenonderzoek als inspiratiebron voor de zelfevaluatie van scholen*. Leuven: Acco.
- Van der Vleuten, C.P.M., & Schuwirth, L.W.T. (2005). Assessing professional competence: from methods to programmes. *Medical Education*, 39, 309-317.