

ZICHT OP TOETSEN

TOETSING EN EXAMINERING
IN HET HOGER ONDERWIJS:
DE STAND VAN ZAKEN

INHOUDSOPGAVE

VOORWOORD 7

- 1 ACHTERGROND 9
 - 1.1 Belang van toetsen in het hoger onderwijs 9
 - 1.2 Inspectieonderzoek naar kwaliteit van toetsen 10
 - 1.2.1 Functioneren van examencommissies 10
 - 1.2.2 Beleidsreactie minister 11
 - 1.2.3 Wettelijke voorschriften examencommissies 12
 - 1.2.4 Onderzoek naar kwaliteitsborging toetsing en examinering 13

- 2 KWALITEITSBORGING TOETSING EN EXAMINERING 15
 - 2.1 Opzet, doel, deelname en uitvoering 15
 - 2.2 Resultaten naar thema 17
 - 2.2.1 Beleid in de instelling met betrekking tot toetsing en examinering 17
 - 2.2.2 Evaluatie en verantwoording 18
 - 2.2.3 Zicht op kwaliteit van toetsing en examinering 20
 - 2.2.4 Taken examencommissies 23
 - 2.2.5 Oneigenlijke toekenning van studiepunten 25
 - 2.2.6 Toetsing en examinering in de toekomst 26
 - 2.2.7 Belemmerende factoren 28

- 3 KWALITEIT VAN TOETSING EN EXTERNE KWALITEITSZORG 30
 - 3.1 Visitaties en toetsing 30
 - 3.2 Bevindingen uit de visitaties 2000, 2001 en 2002 31
 - 3.3 Aanbevelingen van de visitatiecommissies 32

- 4 ZICHT OP KWALITEIT 35
 - 4.1 Good practice 35
 - 4.2 Assessment 36
 - 4.2.1 Assessment verpleegkunde 37
 - 4.2.2 Assessment commerciële economie 37
 - 4.3 Portfolio 40

4.3.1	Portfolio op een dansacademie	40
4.3.2	Portfolio bij een medische faculteit	41
4.4	Peer review	42
4.5	Scholing	43
4.5.1	Personeelsbeleid	44
4.5.2	Basiskwalificatie	44
4.5.3	Seniorkwalificatie	45
4.5.4	Center of excellence	45
4.6	Toetsing en ICT	46
4.6.1	Het geautomatiseerde toetsservicesysteem	46
4.6.2	Digitale toetsen	47
4.6.3	Elektronische leeromgeving	47
4.7	Rol examencommissie	48
4.7.1	Samenstelling	48
4.7.2	Overleg	48
4.7.3	Vergaderingen	48
4.7.4	Examinatoren	49
4.7.5	Stagebeoordeling	49
4.7.6	Internet	50
4.8	Van toetsbeleid naar toetspraktijk	50
4.8.1	Implementatie	50
4.8.2	Toetsen in het afstandsonderwijs	51
4.9	Conclusie	52
5	CONCLUSIE EN AANBEVELINGEN	54
5.1	Aanbevelingen	55
6	SAMENVATTING	57
6.1	Kwaliteitsborging toetsing en examinering	57
6.1.1	Instellingsbreed toetsbeleid	57
6.1.2	Evaluatie en verantwoording	58
6.1.3	Kwaliteit van toetsing en examinering	58
6.1.4	Taken examencommissies	58

- 6.1.5 Oneigenlijke toekenning van studiepunten 59
- 6.1.6 Toetsen in de toekomst 59
- 6.1.7 Belemmerende factoren 59
- 6.2 Kwaliteit van toetsing en externe kwaliteitszorg 60
- 6.3 Zicht op kwaliteit 60
 - 6.3.1 Assessment 61
 - 6.3.2 Portfolio 61
 - 6.3.3 Peer review 61
 - 6.3.4 Scholingsbeleid en -praktijk 61
 - 6.3.5 Gebruik ICT 62

LITERATUUR 63

BIJLAGE 65

VOORWOORD

De Inspectie van het Onderwijs houdt toezicht op de kwaliteit van het onderwijs. Toetsing en examinering vormen een belangrijk kenmerk van die kwaliteit. Vanuit dit perspectief richt de inspectie daarom een deel van haar activiteiten op het onderzoeken van de kwaliteit van toetsing en examinering in het hoger onderwijs. In tegenstelling tot andere sectoren van het onderwijs, valt examinering in het hoger onderwijs volledig onder verantwoordelijkheid van de instellingen. De overheid heeft geen inhoudelijke bemoeienis met inhoud en vorm van de toetsing en examinering. Wel heeft de overheid een aantal regels gesteld om een goede gang van zaken te garanderen. Zo dienen de instellingen voor elke opleiding of groep van opleidingen een examencommissie in te stellen. De examencommissies zijn verantwoordelijk voor de gang van zaken bij toetsing en examinering. De inspectie heeft onderzoek (Inspectie van het Onderwijs, 2002d) verricht naar taakstelling en functionering van examencommissies. De minister van OCenW zag in de resultaten daarvan een reden de kwaliteit van toetsing en examinering in het hoger onderwijs in een drietal onderzoeken nader te onderzoeken.

➤ **Samenstelling examencommissies**

De eerste vraag bij dat vervolgonderzoek was of enkele wettelijke voorschriften met betrekking tot examencommissies door alle opleidingen worden nageleefd. De resultaten van dit onderzoek zijn in juni 2002 openbaar gemaakt. De minister heeft het inspectierapport, voorzien van zijn beleidsreactie, aan de Tweede Kamer gezonden. Het rapport kreeg veel aandacht in de pers. Dat betrof voornamelijk het feit dat examencommissies voor meer dan de helft niet volgens de wettelijke regels zijn samengesteld. Van de leden van de commissie verzorgt 16% geen onderwijs en 8% is niet aan de instelling verbonden zoals de wet het voorschrijft. Naar aanleiding van de resultaten is een discussie ontstaan over de relevantie van de wettelijke voorschriften in dezen.

➤ **Kwaliteitsborging toetsing en examinering**

De volgende stap in het onderzoek was van meer inhoudelijke aard. Alle instellingen in het hoger onderwijs stelden op verzoek van de minister een notitie op over de wijze waarop zij de kwaliteit van toetsing en examinering waarborgen. De inspectie heeft deze notities verzameld en geanalyseerd. Dit onderzoek heeft een rijk geschakeerd beeld opgeleverd van de kwaliteitsborging van toetsing en examinering in het hoger onderwijs. De instellingen hebben in de notities aandacht besteed aan thema's als het beleid en de evaluatie met betrekking tot examinering, het inzicht in de kwaliteit van de toetsing en de verwachte ontwikkelingen in de toekomst.

➤ **Verdieping**

De resultaten van het onderzoek naar de vormgeving van het toetsbeleid hebben de basis gevormd voor een onderzoek van de inspectie naar opvallende – in positieve zin – zaken die uit de notities naar voren waren gekomen. Daarbij heeft de inspectie onder meer aandacht besteed aan het portfolio, scholing van docenten, integraal toetsbeleid en kwaliteit van toetsen. Ook dit onderzoek was aangekondigd door de minister in zijn beleidsreactie.

In dit rapport presenteert de inspectie haar bevindingen over het toetsbeleid van de instellingen zoals dat uit de notities van de instellingen zelf naar voren komt. Ook geeft de inspectie hier een beschrijving van de 'good practices' die zij is tegengekomen. Met de verslaglegging van deze twee onderzoeken vervolgt de inspectie de reeks onderzoeken die beoogt een beter zicht te krijgen op de kwaliteit en de kwaliteitsborging van toetsing en examinering in het hoger onderwijs. De inspectie beschouwt dit onderwerp als een belangrijk aspect van de kwaliteit van het onderwijs. Blijkens de bezoeken die de inspectie in het kader van dit onderzoek aflegde wordt dit door de instellingen onderschreven; ook zij zien het belang van een goede toetsing. Het is aan de instellingen zelf de kwaliteit en kwaliteitsborging verder vorm te geven. Wij verwachten dat dit rapport daaraan een bijdrage kan leveren doordat het zicht geeft op de kwaliteit van toetsen en op proeven van kwaliteit in de vorm van 'good practices'.

Mevrouw mr. drs. C. Kervezee
Inspecteur-Generaal van het Onderwijs

1 ACHTERGROND

1.1 Belang van toetsen in het hoger onderwijs

Toetsen en examens vormen een belangrijk onderdeel van het onderwijs aan hogescholen en universiteiten. Zij dienen volgens artikel 7.10, eerste lid van de Wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek (WHW) informatie te geven over de kennis, vaardigheden en het inzicht van de individuele student. Zij geven daarnaast ook informatie over groepen studenten, bijvoorbeeld over alle eerstejaars, en daarmee verschaffen zij inzicht in de opbrengsten van het onderwijs. Toetsen dienen ook een bijdrage te leveren aan de borging van het niveau van de afgestudeerden. Het niveau is een belangrijk aspect van de kwaliteit van het onderwijs. Toetsen vormen zo een belangrijke indicator voor de kwaliteit van het onderwijs.

Voor *studenten* zijn toetsen een middel om inzicht te krijgen in hun leerproces om dat bewust te sturen; toetsen geven feedback. Het eindresultaat van hun studie, het diploma, laat de samenleving, in het bijzonder de beroepenwereld, zien dat de student competenties heeft verworven die hem in staat stellen een bepaald beroep uit te oefenen. Voor de student fungeert het diploma zo als een toegangsbewijs tot een baan of een vervolgstudie.

Ook *docenten* krijgen nuttige informatie uit toetsen en toetsresultaten. Zij kunnen die informatie gebruiken bij de begeleiding van de individuele student, maar ook bij het vormgeven van hun onderwijs. Toetsresultaten van groepen studenten geven docenten feedback over het onderwijsleerproces.

Wanneer een *opleiding* toetsresultaten regelmatig verzamelt en evalueert, verkrijgt zij nuttige informatie over het niveau van de studenten en over het curriculum. Dat is vooral van belang bij de invoering van een nieuw curriculum.

Hogescholen en universiteiten zijn verantwoordelijk voor de kwaliteit van hun onderwijs. Verzamelde toetsresultaten en evaluaties van toetsen als onderdeel van een kwaliteitszorgsysteem leveren een bijdrage aan het inzicht in die kwaliteit. Dat geldt ook voor de *overheid*: toetsresultaten en diploma's geven informatie over de kwaliteit van het verzorgde onderwijs en het niveau van de afgestudeerden, mits de toetsen zelf ook voldoen aan kwaliteitscriteria.

Kortom, toetsen, in welke vorm dan ook, zijn om verschillende redenen voor alle deelnemers en betrokkenen bij het hoger onderwijs van belang. Gezien al deze belangen is het zaak dat toetsen van goede kwaliteit zijn en dat de prestaties van studenten juist en rechtvaardig worden beoordeeld.

1.2 Inspectieonderzoek naar kwaliteit van toetsen

In het hoger onderwijs valt toetsing en examinering, en ook de kwaliteit daarvan, onder de verantwoordelijkheid van de instellingen. De overheid houdt zich verre van een inhoudelijke bemoeienis met inhoud en vorm van de toetsing en examinering. Wel heeft de overheid een aantal regels gesteld om een goede gang van zaken te garanderen. Zo dienen de instellingen voor elke opleiding of groep van opleidingen een examencommissie in te stellen. De examencommissies zijn op opleidingsniveau verantwoordelijk voor de gang van zaken bij toetsing en examinering.

De inspectie is van mening dat toetsing en examinering een belangrijke indicator vormen voor de kwaliteit van het onderwijs, in het bijzonder omdat zij een bijdrage leveren aan de borging van het niveau van het onderwijs. Vanuit dit perspectief en tegen de achtergrond van ontwikkelingen in onderwijs als de opkomst van ICT, internationalisering en accreditatie van het onderwijs, de introductie van het bachelor-mastersysteem en van nieuwe leer- en toetsvormen, heeft de inspectie de afgelopen periode regelmatig onderzoek verricht naar verschillende aspecten van toetsing en examinering. Zo is bijvoorbeeld onderzoek verricht naar de kwaliteit van het portfolio als toetsvorm (Inspectie van het Onderwijs, 2003b) en naar de toetsing van startbekwaamheden op de werkplek (Inspectie van het Onderwijs, 2003a). Ook in het onderwijsverslag besteedt de inspectie jaarlijks aandacht aan de kwaliteit van toetsing. Verder heeft een viertal onderzoeken plaatsgevonden met examencommissies als startpunt. Over de eerste twee, naar functioneren en naar samenstelling van examencommissies is eerder gerapporteerd (Inspectie van het Onderwijs, 2002b, 2002d). Zij worden hier voor de goede orde kort samengevat. Over de laatste twee onderzoeken wordt in de volgende hoofdstukken gerapporteerd

1.2.1 Functioneren van examencommissies

Een van de onderzoeken op het gebied van toetsing en examinering betrof de taakstelling en functionering van examencommissies. Examencommissies vormden voor de inspectie het wettelijk aangrijpingspunt om meer zicht te krijgen op de kwaliteit van toetsing en examinering. In haar onderzoek naar het functioneren van examencommissies in het hoger onderwijs (Inspectie van het Onderwijs, 2002d) is de inspectie nagegaan of en in welke mate deze commissies bijdragen aan het waarborgen van de goede gang van zaken bij de examens. Er is daartoe een vragenlijst ontworpen om de activiteiten van examencommissies in kaart te brengen; deze is toegestuurd aan een beredeneerde selectie van 236 examencommissies uit het bekostigd universitair en hoger beroepsonderwijs. 168 voorzitters van examencommissies hebben de voorgelegde vragen beantwoord: 125 in het HBO, 43 in het WO. De inspectie is aan de hand van de antwoorden in het bijzonder nagegaan of de commissies de volgende functies vervullen:

1. het tegengaan van oneigenlijke verwerving van studiepunten door studenten, zoals bij spieken;
2. het tegengaan van oneigenlijke onthouding van studiepunten aan studenten, zoals bij te strenge beoordeling;
3. het tegengaan van oneigenlijke toekenning van studiepunten door docenten, zoals bij te lichte beoordeling.

De conclusie van de inspectie was dat de examencommissies de eerste twee functies adequaat vervullen, maar vaak wel in passieve zin: de commissies treden op bij

problemen en incidenten, maar zijn in het algemeen terughoudend bij het nemen van proactieve, beleidsmatige maatregelen. Zij zouden meer kunnen doen aan de authenticiteitsproblemen die zich voordoen door het toenemend gebruik van het internet, en aan de problemen die zich voordoen bij de beoordeling van studenten bij het groepswerk.

Ten aanzien van de derde functie constateerde de inspectie dat de onderzochte examencommissies deze in het algemeen niet op transparante wijze vervullen. Zo is er weinig controle op de toekenning van studiepunten, terwijl interventies van examencommissies die tot een strengere beoordeling leiden, zelden voorkomen. Hoewel de ondervraagde examencommissies aan een kwaliteitsbeleid voor de toetsing prioriteit zouden willen geven, vinden ze dat ze te weinig invloed hebben om de gang van zaken structureel aan te pakken. Hun positie in de organisatie van de opleiding en instelling is in het algemeen tamelijk ondergeschikt.

Bijna de helft legt geen formele verantwoording af. Tweederde van de onderzochte commissies is niet conform de wet uitsluitend uit docenten samengesteld. De inspectie was van oordeel dat daardoor de waarborgen tegen oneigenlijke toekenning van studiepunten niet langer op een voor een ieder transparante wijze aanwezig zijn. De inspectie drong in haar conclusie aan op versterking van de positie van de examencommissie en gaf daarbij in overweging meer aandacht te besteden aan de naleving van wat in de regelgeving over examencommissies (waaronder de samenstelling ervan) geëist wordt.

1.2.2 Beleidsreactie minister

De minister van OCenW zag in de resultaten van het onderzoek, dat begin 2002 gepubliceerd is, reden de kwaliteit van toetsing en examinering in het hoger onderwijs aan een nader onderzoek te onderwerpen. Hij verzocht de inspectie een drietal onderzoeken uit te voeren. Allereerst wenste hij op korte termijn op de hoogte gesteld te worden van het voorkomen en de samenstelling van examencommissies bij alle opleidingen in het hoger onderwijs.

Verder wenste hij een overzicht te ontvangen van de stand van zaken van kwaliteitsborging van toetsing en examinering in het hoger onderwijs en verzocht daarom de instellingen een notitie op te stellen aan de hand van een door de inspectie opgesteld format. De instellingen werd verzocht aan te geven hoe zij omgaan met een aantal thema's en welke maatregelen zij treffen naar aanleiding van eventuele constatering van visitatiecommissies over tekortkomingen in de kwaliteit van toetsing en examinering.

Ten slotte verzocht de minister de inspectie een verdiepingsonderzoek te verrichten naar 'het instellingsbeleid met betrekking tot verbetering c.q. handhaving van de kwaliteit van borging van toetsing en examens', waarbij de inspectie zich bij voorkeur niet alleen zou baseren op gegevens aangeleverd in de eerste twee onderzoeken, maar ook op 'relevante actoren, zowel binnen als buiten de instellingen erbij betreft'. Verder stelde de minister:

'Waar het gaat om het toezicht op de kwaliteit van de examens zal de invoering van het nieuwe accreditatiesysteem een aanscherping met zich mee brengen. De kwaliteit van de toetsing in het hoger onderwijs is een centraal aspect van kwaliteit dat bij de accreditatie wordt getoetst. Terecht wijst de inspectie erop dat dit ook van groot belang is vanwege de internationalisering van het hoger onderwijs. Met de grote mobiliteit in Europa, bevorderd door de invoering van de bachelor-master structuur in het verlengde van de Bologna-verklaring, zullen instellingen en onderwijsstelsels in internationale vergelijkingen met elkaar concurreren op de kwaliteit van hun afgestudeerden. Deze kwaliteit zal meer en meer moeten worden aangetoond aan de

hand van tentamens en examens waarvan de betrouwbaarheid en toetsing transparant en internationaal aan de maat moet zijn.'

1.2.3 Wettelijke voorschriften examencommissies

In het onderzoek (Inspectie van het Onderwijs, 2002b) naar de naleving van wettelijke voorschriften met betrekking tot examencommissies zijn de volgende drie vragen beantwoord:

1. Hebben alle opleidingen in het bekostigd en aangewezen hoger onderwijs een examencommissie?
2. Hoe is de samenstelling van de commissie (naar functie van participanten)?
3. Beschikt de examencommissie over verslagen over haar werkzaamheden in de afgelopen twee jaar?

De eerste twee vragen zijn gebaseerd op artikel 7.12, eerste en tweede lid van de WHW, die vermelden dat het instellingsbestuur voor elke door de instelling aangeboden opleiding of groepen van opleidingen een examencommissie instelt en dat het bestuur de leden van de examencommissies benoemt uit de leden van het personeel die met het verzorgen van het onderwijs in die opleiding of opleidingen zijn belast. Met de derde vraag werd beoogd informatie te krijgen over de wijze waarop de examencommissies verantwoording afleggen over hun werkzaamheden. Deze vraag heeft geen betrekking op een wettelijk voorschrift.

Het onderzoek wees uit dat universiteiten en hogescholen voor bijna al hun opleidingen een examencommissie hebben ingesteld, zoals de wet dat voorschrijft. Van de 2546 opleidingen bleken er 410 niet over een examencommissies te beschikken. Het betrof veelal opleidingen die slapend of in afbouw waren: er werd dus geen onderwijs aangeboden en er stonden geen studenten ingeschreven. Van de leden van de examencommissies was 8,1% niet verbonden aan de instelling. Hier is meestal sprake van externe deskundigen. Dat is vooral gebruikelijk in de kunstsector.

Verder bleek dat 16,2% van de leden van examencommissies geen docerende taak vervulde. Vaak maken leden van het managementteam, in het bijzonder de opleidingsdirecteur, deel uit van de examencommissies. De opleidingsdirecteur vervult meestal de rol van voorzitter. Dat is strikt genomen niet in overeenstemming met de regel der wet, wanneer 'verzorgen van onderwijs' wordt geïnterpreteerd als het geven van les of college zoals wij in dit onderzoek hebben gedaan. In deelname van een opleidingsdirecteur schuilt het niet denkbeeldige gevaar van belangenverstrengeling. De opleidingsdirecteur is namelijk verantwoordelijk voor de handhaving van het niveau, maar heeft ook belang bij een hoog slaagpercentage.

De instellingen van hun kant wezen de inspectie op de voordelen van een dergelijke constructie. De opleidingsdirecteur heeft immers het overzicht over het totaal van de opleiding. Bovendien is hij of zij verantwoordelijk voor het functioneren van de opleiding en daarmee ook voor de kwaliteit en kwaliteitsborging van het onderwijs en de toetsing.

Uit de beantwoording van de kamervragen over de samenstelling van examencommissies (6 november 2002) bleek de staatssecretaris niet zwaar te tillen aan deze interpretatie van de wettelijke voorschriften. Blijkens haar antwoord kon zij zich er zelfs goed in vinden, want zij kiest voor de ruime interpretatie van 'onderwijs verzorgen' en stelt dat 'juist gezien de taak van deze commissie het zinvol kan zijn als ook andersoortige functionarissen daar zitting in hebben'.

Van de examencommissies bleek 60% regelmatig in enigerlei vorm verslag uit te brengen over haar werkzaamheden. Dat gebeurde beduidend vaker in het hoger beroepsonderwijs dan in het wetenschappelijk onderwijs.

1.2.4 Onderzoek naar kwaliteitsborging toetsing en examinering

Conform het voornemen van de minister in zijn beleidsreactie, hebben alle instellingen in het hoger onderwijs een notitie opgesteld over de wijze waarop zij de kwaliteit van toetsing en examinering waarborgen. De inspectie heeft deze notities verzameld en geanalyseerd. De resultaten hiervan staan beschreven in hoofdstuk 2. Het onderzoek heeft een beeld opgeleverd van de kwaliteitsborging van toetsing en examinering in het hoger onderwijs. Daarbij is aandacht besteed aan thema's als het beleid en de evaluatie met betrekking tot examinering, het inzicht in de kwaliteit van de toetsing en toekomstige ontwikkelingen op het gebied van toetsing.

Zijn het in hoofdstuk 2 de instellingen zelf die de stand van zaken met betrekking tot toetsing en examinering beschrijven, in hoofdstuk 3 wordt die stand van zaken beschreven vanuit het perspectief van de visitatiecommissies. Wat hebben zij geconstateerd en wat zijn de reacties van de instellingen daarop?

Bij bestudering van de toegezonden notities bleek dat enkele instellingen, faculteiten of opleidingen zich in positieve zin onderscheiden op bepaalde punten van andere instellingen. In het kader van het voorgenomen verdiepingsonderzoek hebben wij een bezoek gebracht aan deze instellingen om verder op die punten in te gaan en ook de praktijk van nabij waar te nemen. De bevindingen van dit laatste deel van het onderzoek, het opsporen van 'good practice', zijn beschreven in hoofdstuk 4.

2 KWALITEITSBORGING TOETSING EN EXAMINERING

2.1 Opzet, doel, deelname en uitvoering

In zijn brief van 6 maart 2002, een reactie op het inspectieonderzoek naar het functioneren van examencommissies (Inspectie van het Onderwijs, 2002d), verzocht de minister van OCenW alle instellingen een overzicht te geven van de stand van zaken inzake kwaliteitsborging van toetsing en examinering. De notitie diende informatie te geven over een aantal relevante thema's, die ontleend waren aan het eerder uitgevoerde onderzoek naar het functioneren van examencommissies. Die thema's werden in een door de inspectie aangeleverd format (zie bijlage) toegelicht en van richtvragen voorzien. Het ging om de volgende thema's:

1. Instellingsbreed toetsbeleid
2. Evaluatie en verantwoording
3. Kwaliteit van toetsing en examinering
4. Taken examencommissies
5. Toekenning oneigenlijke studiepunten
6. Toetsen in de toekomst (portfolio, assessment, ICT)
7. Belemmerende factoren

De bedoeling van het format was tweeledig; wij wilden onderling vergelijkbare informatie verkrijgen, zonder de instellingen in een keurslijf te dwingen. De richtvragen waren bedoeld om de schrijvers van de notities op ideeën te brengen.

Doel

Doel van het verzoek van de minister was de stand van zaken met betrekking tot toetsing en examinering aan hogescholen en universiteiten in kaart te brengen. Na het onderzoek naar de naleving van wettelijke voorschriften, zou dit onderzoek een inhoudelijke bijdrage leveren aan het inzicht in kwaliteit en kwaliteitsborging van toetsing en examinering. In de eerste plaats ging het om een totaalbeeld, zonder onderscheid naar instelling. Wanneer daar aanleiding toe was, in positieve zin, zou aandacht besteed worden aan een bepaald thema of aan een instelling.

Tweede doel van het onderzoek was inzicht te krijgen in de maatregelen die instellingen nemen naar aanleiding van constatering van visitatiecommissies over tekortkomingen op het gebied van kwaliteit van toetsing. Deze informatie is opgenomen in hoofdstuk 3, waar de stand van zaken met betrekking tot toetsing en examinering wordt beschreven vanuit het perspectief van de visitatiecommissies. Ook wordt daar ingegaan op de maatregelen die de instellingen naar eigen zeggen hebben genomen naar aanleiding van de opmerkingen van visitatiecommissies.

Deelname

Alle instellingen van hoger onderwijs, zowel bekostigd als aangewezen, ontvingen het verzoek van de minister een notitie op te stellen. Er zijn totaal 150 instellingen aangeschreven. Zij werden verzocht de notitie voor 15 april 2002 aan de inspectie te sturen. Bij het rappel in augustus bleek dat het bestand instellingen in de loop der tijd danig was veranderd: er waren instellingen gefuseerd, sommige waren opgeheven, andere waren van naam veranderd. Dat bleek bovendien een continu proces te zijn.

Ook in het onderzoek naar de naleving van wettelijke voorschriften werd de inspectie al met het fenomeen van een 'zwalkend' bestand geconfronteerd. Per december 2002 is het totale bestand geactualiseerd op grond van de verzamelde informatie over fusies en naamsveranderingen. Deze actualisering leverde een bestand op van 116 instellingen, die het verzoek van de minister ontvangen hebben. Deze instellingen zijn als volgt verdeeld naar type en bekostiging:

Tabel 2.1 **Respons naar categorie onderwijs**

	verstuurd	respons
WO bekostigd	14	14
WO aangewezen	7	7
HBO bekostigd	40	37
HBO aangewezen	55	29
totaal	116	88

De non-respons is voornamelijk toe te schrijven aan een aantal kleine aangewezen HBO-instellingen. Vrijwel alle grote bekostigde HBO-instellingen hebben gereageerd. De universiteiten kwamen met een gezamenlijke reactie via de VSNU, vier universiteiten voegden daar een specificatie aan toe. Hun gezamenlijke reactie en de specificaties daarbij zijn meegeteld als één notitie. In totaal werden 75 notities ontvangen.

Uitvoering

In het format dat als richtlijn diende voor het opstellen van de notitie is niets opgemerkt over een gewenste omvang van de notitie. Naar eigen goeddunken konden de instellingen de omvang bepalen. Ook in de wijze van antwoorden werden zij vrijgelaten: dat kon zeer globaal of specifiek. De ontvangen notities varieerden dan ook naar inhoud en vorm. Enkele grote hogescholen stuurden de informatie gebundeld per cluster van opleidingen, maar de meeste reageerden op instellingsniveau en vatten daarbij de situatie van de verschillende opleidingen samen. Vaak waren de notities voorzien van bijlagen als studentenstatuut, nota's over assessment of Onderwijs- en Examenreglementen. Sommige instellingen hebben naar aanleiding van de vragen een compleet onderzoek ingesteld naar de stand van zaken binnen hun instelling. Andere instellingen hebben alle afzonderlijke opleidingen hun eigen situatie laten beschrijven. Soms paste de reactie op één A4, soms waren er een aantal mappen nodig.

Gezien de variatie in reacties was het niet eenvoudig de informatie samen te vatten, laat staan te kwantificeren, hoewel de vraagstelling daar soms wel toe uitnodigde. Toch is waar mogelijk een poging gedaan om informatie te kwantificeren. Dat kon meestal niet voor alle reacties, maar wel voor het overgrote deel. De aldus verkregen kwantitatieve informatie moet gezien worden als een indicatie, niet als een hard gegeven.

Onderstaande samenvatting is gebaseerd op 71 notities. Het viertal dat pas laat binnenkwam is buiten beschouwing gelaten. De notities zijn eerst per thema en per instelling samengevat. Op grond van het aldus verkregen overzicht zijn de hieronder beschreven resultaten per thema beschreven, gesommeerd over de instellingen.

2.2 Resultaten naar thema

Met inachtneming van de hierboven vermelde beperkingen opgelegd door de ruime vraagstelling, geeft onderstaande tekst de algemene tendensen in de beantwoording van de instellingen weer. Gezien de ongelijke verdeling van de respons over hoger beroeps en universitair onderwijs is de tekst voor een groot deel gebaseerd op de reacties van HBO instellingen en doet daardoor misschien tekort aan de universitaire wereld.

Voorafgaand aan de reacties van de instellingen wordt bij elk thema het betreffende tekstgedeelte uit het format (zie bijlage) geciteerd.

2.2.1 Beleid in de instelling met betrekking tot toetsing en examinering

'Is beleid ontwikkeld ten aanzien van toetsing en examinering en is dat beleid vastgelegd in een document?

Welke punten zijn in de ogen van de instelling, dan wel examencommissies, belangrijk in dit verband?

Te denken valt aan:

- *Kwaliteitseisen die aan toetsing en examinering gesteld worden.*
- *Algemene richtlijnen en procedures t.a.v. toetsing en examinering.*
- *Borgen van kwaliteit van examens door examencommissies.*

Welke bevindingen rapporteerden visitatiecommissies op het gebied van toetsing en examinering in 2001 en hoe is daarmee in uw instelling omgegaan? Waaruit blijkt dat?'

Alle instellingen geven aan beleid voor toetsing en examinering te hebben ontwikkeld en zij hebben dat, zoals de wet dat voorschrijft, vastgelegd in het studentenstatuut en in het Onderwijs- en examenreglement. Ook in andere documenten is het beleid vastgelegd, maar die documenten worden beduidend minder genoemd. Het gaat om de volgende documenten:

- Specifieke nota's over toetsbeleid of over toetsing (12 keer genoemd).
- Documenten over de kwaliteitszorg (9 keer).
- Beleidsnota's over onderwijs (4 keer).
- Beleidsnota's op landelijk niveau (3 keer).

Op de vraag welke punten van het beleid de instellingen van groot belang achten, antwoorden 20 instellingen dat de meeste aandacht uitgaat naar de vernieuwing van het toetsbeleid en de toetsen in de richting van competentiegericht toetsen. Dit achten zij noodzakelijk gezien de grootscheepse curriculumherziening die vooral in het HBO heeft plaatsgevonden.

In samenhang daarmee geven acht instellingen aan dat toetsontwikkeling niet meer het werk van de individuele docent kan zijn. Toetsen dienen door teams te worden ontwikkeld en de ontwikkelaars dienen geschoold te worden in toetsconstructie, -afname en -beoordeling. Scholing als belangrijk aandachtspunt van het toetsbeleid wordt door drie instellingen expliciet genoemd.

Onderwijs verzorgen en toetsing worden steeds meer als afzonderlijke deskundigheden beschouwd en de verantwoordelijkheid voor toetsing verschuift van de individuele docent naar teams. Dat betekent dat bij een aantal instellingen in toenemende mate ook anderen dan de (vak)docent de toets ontwikkelen of controleren op kwaliteit.

Op de vraag welke punten zij in het bijzonder belangrijk vinden, wijzen enkele instellingen op het streven naar validiteit van toetsing – meet de toets ook echt wat hij

beoogt te meten – als een belangrijk aspect. Eén instelling ziet validiteit vooral als een adequate relatie van de toetsen met het beroepsgerichte karakter van de opleidingen en daarbij hoort niet alleen toetsing op kennis en deelvaardigheden, maar vooral op integratie van vaardigheden en kennis met de beroepscompetenties als richtlijn voor ordening.

Betrouwbaarheid – kan men staat maken op de resultaten – wordt ook genoemd als belangrijk punt. Men beoogt deze te vergroten door meer samenwerking tussen docenten en praktijkbegeleiders bij ontwikkeling, afname en beoordeling van toetsen. Verder is er aandacht voor een zorgvuldige organisatie van de toetsing: terugkoppeling van resultaten, een goede voorbereiding en instructie. Men is van mening dat bij groepswork altijd ook een individuele beoordeling dient te worden gegeven. Eén van de universiteiten streeft vooral naar een correcte en rechtvaardige behandeling van de individuele student die toetsen en examens moet afleggen en naar het aansturen van het leerproces van de student via toetsing. Een andere universiteit heeft de kwaliteitsborging van toetsing en examinering vastgelegd in een handboek.

Conclusie

Bezien we het totaal van de reacties dan blijkt dat bij ruim een kwart van de instellingen sprake is van een substantieel toetsbeleid, vastgelegd in instellingsbrede notities die speciaal aan dit onderwerp gewijd zijn. Het betreft hier vooral bekostigde HBO-opleidingen. Zij hebben de laatste jaren hun curricula vernieuwd en daarin de ontwikkeling van competenties een centrale plaats gegeven. De competentiegerichte aanpak heeft grote consequenties voor de organisatie van het leerproces, de sturing en de toetsing. Veel hogescholen bevinden zich nu in de fase van het ontwikkelen en toepassen van de geëigende toetsvormen, een aantal daarvan houdt zich al met de kwaliteitsborging bezig. De andere instellingen laten zich minder geprononceerd uit over hun toetsbeleid en verwijzen vaak naar het OER en studentenstatuut.

2.2.2 Evaluatie en verantwoording

'Wordt de uitvoering van het beleid op gebied van toetsing en examinering geëvalueerd? Aan wie zijn de examencommissies verantwoording verschuldigd? Welke vorm heeft deze verantwoording?

In welke vorm en met welke frequentie rapporteren examencommissie over hun werkzaamheden?

Hoe betreft de instelling deze rapportages bij beleid ten aanzien van toetsing en examinering?'

Evaluatie van beleid

De instellingen is gevraagd of de uitvoering van het beleid op gebied van toetsing en examinering wordt geëvalueerd. Uit de reacties blijkt dat de instellingen in hun beantwoording soms geen duidelijk onderscheid maken tussen beleidsevaluatie en evaluatie van de kwaliteit van de toetsen zelf. Dat komt vaak op hetzelfde neer. Gevolg is dat de reacties zich moeilijk laten indelen naar onderscheiden categorieën. Het overgrote deel van instellingen, te weten 65 stuks, geeft aan dat er inderdaad evaluatie plaatsvindt. Er wordt daarbij onder meer verwezen naar de module-evaluaties onder de studenten. Verder is er een instelling die jaarlijks onderwijs-evaluaties organiseert, een ander organiseert om de drie jaar een beleidsevaluatie. Twee instellingen melden het bestaan van speciale evaluatiecommissies. Over het algemeen zijn de reacties zo globaal dat er weinig zicht is op aard en diepgang van de evaluaties.

Een tiental instellingen gaat echter wel expliciet op de evaluatie van het toetsbeleid in en ook op de wijze waarop dat gebeurt. Zij wijzen op het proces van cyclische beleidsvorming dat zijn beslag krijgt in het jaarverslag. De uitkomsten van het evaluatieonderzoek worden opgenomen in een nieuwe beleidscyclus met bijbehorende activiteitenplannen. Ook wordt verwezen naar de evaluatie van het toetsbeleid als onderdeel van de strategische beleidscyclus, de planning en controlecyclus of het kwaliteitszorgsysteem.

De evaluaties waarover de instellingen spreken, vinden meestal plaats in overlegvormen als de examencommissie, de onderwijscommissie en de opleidingscommissie of het managementteam van vakgroepen en opleidingen.

Verantwoording

De instellingen hebben aangegeven aan wie de examencommissies verantwoording zijn verschuldigd, in welke vorm dat gebeurt en met welke frequentie. In onderstaande tabel is aangegeven aan wie de examencommissies verantwoording zijn verschuldigd.

Tabel 2.2 **Verantwoording examencommissie**

Centraal niveau: CvB, instellingsraad etc.	37
Decentraal: faculteit, instituut, opleiding	22
Geen verantwoording	5
Geen antwoord	7
totaal	71

Ruim de helft van de instellingen vermeldt dat de examencommissies verantwoording afleggen op centraal niveau. Overigens betreft het voor een deel instellingen met maar één of een zeer beperkt aantal opleidingen en geen of een beperkt decentraal bestuur- of managementniveau. Bij één van die instellingen vormt het instellingsbestuur tevens de examencommissie.

Bij vijf instellingen hoeft de examencommissie aan niemand verantwoording af te leggen over de uitvoering van het toetsbeleid. Twee daarvan geven zelfs aan dat de examencommissie alleen aan zichzelf verantwoording aflegt. Eén instelling heeft zich voorgenomen om de examencommissies in de toekomst verantwoording te laten afleggen aan het managementteam.

Eén instelling beargumenteert het ontbreken van een verantwoordingslijn van de examencommissie met een beroep op de WHW. De examencommissie heeft volgens deze instelling krachtens de WHW een nauw omschreven en beperkte taak op het gebied van organisatie en uitvoering van tentamens en examens. Het beleid rond toetsing en examinering is veeleer een zaak van het docerend personeel, clustermanagement, College van Bestuur en ondersteunende diensten. De instelling is

van mening dat de WHW rechtstreeks aan examinatoren en examencommissies taken en bevoegdheden toekent die buiten de rechtstreekse competentie van het instellingsbestuur blijven. De WHW verplicht het instellingsbestuur slechts zorg te dragen voor de aanwezigheid van een examencommissie per opleiding (of groep van opleidingen). Logische component van dit systeem is dat er ten aanzien van de besluiten van examinatoren en examencommissies rechtstreeks beroep mogelijk is bij het College van Beroep voor de Examens, conform de WHW.

Wat betreft de verslaglegging melden 36 instellingen een afzonderlijke jaarlijkse of halfjaarlijkse rapportage door de examencommissie. In de overige gevallen waarin sprake is van verantwoording en rapportage gebeurt dat vooral in de vorm van notulen van vergaderingen, door openbaarheid van vergaderingen, door mondelinge verslaglegging van de voorzitter van de examencommissie en in algemenere onderwijsverslagen.

Ruim 50 instellingen geven aan, over het algemeen in zeer globale termen, dat evaluaties en rapportages van examencommissies worden betrokken bij beleidsvorming inzake toetsing en examinering. Rapportages van de examencommissie worden binnen een instelling in enkele gevallen betrokken bij het maken van nieuwe afspraken over de vormgeving en inhoud van toetsen. De rapportages dienen bij te dragen tot meer uniformiteit in de toetsing van de instelling. Volgens een andere instelling bieden de jaarverslagen van de examencommissie regelmatig aanleiding tot het ontwikkelen van nieuw of aanvullend beleid voor onderwijs en examens. Ook komt het (vooral in het HBO) voor dat ervaringen uit de toetsingspraktijk van invloed zijn op het beleid. Dat gebeurt dan via de directeur van de opleiding die tevens voorzitter van de examencommissie is.

Conclusie

Bijna alle instellingen hanteren een bepaalde vorm van evaluatie, maar informatie over periodieke, systematische evaluatie van het toetsbeleid wordt slechts door een beperkt aantal instellingen gegeven. Men mag wel verwachten dat instellingen die een instellingsbreed toetsbeleid hebben geformuleerd (zie 2.2.1) dit ook regelmatig evalueren. De instellingen geven aan dat examencommissies vaak op een of andere wijze rapporteren naar een hoger niveau in de instelling. Daar lijken in het algemeen geen duidelijke procedures voor te gelden. De rapportage heeft waarschijnlijk voornamelijk een informeel karakter. Een enkele instelling heeft de rapportage gestandaardiseerd en gebruikt de verslaglegging voor het formuleren van beleid.

2.2.3 Zicht op kwaliteit van toetsing en examinering

'Worden gegevens verzameld over de kwaliteit van toetsing en examinering?

Welke gegevens betreft het en op welke wijze worden deze verzameld?

Is de kwaliteit van toetsing en examinering in de ogen van instellingsbestuur/decanen/examencommissies voldoende?

Waarop is dit oordeel gebaseerd?

Hoe wordt de kwaliteit van toetsing en examinering gewaarborgd? Zijn er bijvoorbeeld procedures ontwikkeld of richtlijnen opgesteld?'

Vrijwel alle instellingen verzamelen gegevens over de kwaliteit van toetsing en examinering. Negen instellingen geven een ontkennend of een onduidelijk antwoord. De wijzen waarop zicht wordt verkregen op de kwaliteit van toetsing verschillen echter, zoals blijkt uit de beantwoording van de vraag om welke gegevens het gaat en op welke wijze deze verzameld worden.

Gegevens en wijze van verzamelen

De gegevens die de instellingen verzamelen, zijn te verdelen in gegevens over het gehele proces van toetsconstructie (afname, beoordeling, normering en publicatie) van een afzonderlijke toets en gegevens met een toetsoverstijgend karakter. Daaronder vallen bijvoorbeeld de ontwikkeling van rendementscijfers en het vergelijken van resultaten van een individuele student op verschillende toetsen en/of verschillende tentamengelegenheden. Het verzamelen van gegevens over een afzonderlijke toets komt veelvuldig voor. Acht instellingen geven aan onderzoek te doen naar de aansluiting van de toetsen bij de stof en leerdoelen.

Verder worden vooral studeerbaarheidaspecten genoemd zoals de voorbereiding op de toetsen, de roostering van de toetsen en de studielast die ten grondslag ligt aan de toetsen. In totaal melden 27 instellingen gegevens van dit soort te verzamelen.

Gegevens over de moeilijkheidsgraad, betrouwbaarheid en validiteit van de toetsen worden in dit verband maar een enkele maal genoemd. Drie instellingen melden dat zij weinig aandacht besteden of kunnen besteden aan controle op toetsconstructie en toetstechnische analyse en dat validiteit en betrouwbaarheid van de toetsen niet worden gemeten.

De gegevens over de kwaliteit van toetsing en examinering worden op drie manieren verkregen: uit technische gegevens over de toets zelf, uit tevredenheidsonderzoek binnen het instituut (studenten, docenten, klachtendepots) en uit bevraging van externe deskundigen.

Toets- en itemanalyses

Technische gegevens die men door middel van toets- en itemanalyses over een toets kan verkrijgen worden slechts incidenteel genoemd. Bij instellingen die hun toetsproductie uitbesteden aan een professioneel instituut, zoals dat gebeurt bij enkele grote niet-bekostigde HBO-opleidingen, vinden toets- en itemanalyses echter veelvuldig plaats.

Tevredenheidsonderzoek

Tevredenheidsonderzoeken onder studenten vinden schriftelijk of mondeling (panelgesprekken) plaats. Een panelgesprek wordt doorgaans periodiek gehouden en heeft betrekking op een onderwijsperiode, vaak ook op een cursus of module. Het betreft dan een algemene evaluatie van een onderwijseenheid waarbij ook vragen over toetsing worden gesteld.

Wanneer men alleen de toets evalueert, volgt het moment van schriftelijke afname van de evaluatie meestal direct op het tentamen. Een enkele instelling maakt gebruik van evaluaties via internet, meestal als de student weer thuis is, dus niet direct na het tentamen.

Ook worden gegevens verzameld door bespreking van toetsen en toetsresultaten in verschillende gremia van de opleiding of met betrokken docenten. De resultaten van klachtenprocedures bieden sommige opleidingen zicht op de kwaliteit van hun toetsing.

Externe deskundigheid

De derde manier van informatie verzamelen is het raadplegen van externe deskundigen. Vijf instellingen maken systematisch gebruik van het oordeel van externe deskundigen die in de beroepenveldcommissie zitting hebben of als geïmmitteerde bij examens optreden. Eén daarvan gebruikt meerdere instrumenten om zicht te krijgen op de visie van de buitenwereld: een werkgeversenquête, overleg met beroepenveld en het inwinnen van de mening van geïmmitteerden en stageverleners. Een andere instelling laat standaard elke twee jaar cursussen, inclusief de toetsing, beoordelen door externe vakdeskundigen.

Kwaliteit van toetsing en examinering

Een meerderheid van de 45 instellingen die op dit punt ingaan, oordeelt gunstig over de kwaliteit van toetsing en examinering. Acht instellingen geven een negatief oordeel, bij 17 instellingen ontbreekt een (duidelijk) oordeel en één instelling spreekt een overwegend kritisch oordeel uit. In de meeste gevallen ontbreekt een toelichting op het kwaliteitsoordeel. Sommige instellingen geven een gedifferentieerd oordeel: zij geven aan dat de kwaliteit per opleiding sterk verschilt of dat het oordeel van studenten en instelling uiteenloopt. Terwijl de eerste tevreden zijn, acht de instelling zelf verbetering op enkele punten mogelijk. Opvallend is dat drie instellingen in hun oordeel er op wijzen dat zij onvoldoende toekomen aan het weloverwogen ontwerpen van toetsen. Het oordeel is doorgaans gebaseerd op dezelfde gegevens die zicht moeten bieden op de kwaliteit van de toetsing van de opleiding. Daarnaast baseert men het oordeel op: vergelijking met andere instellingen, vertrouwen in de kwaliteit van de eigen docenten, een oordeel van een visitatiecommissie, interne onderwijsaudits die worden uitgevoerd volgens een vast protocol en het ontbreken van bezwaren en beroepen.

Borging van de kwaliteit

Er zijn uit de antwoorden vier manieren van kwaliteitsborging op te maken: procedures en richtlijnen, verbetering van de toets zelf, samenwerking en beleidsmaatregelen.

Procedures en richtlijnen

Allereerst wordt verwezen naar het belang van procedures en richtlijnen omtrent het organiseren van toetsen en examens. Dat varieert van eigen ontwikkelde procedures en richtlijnen, vaak onderdeel van een handboek kwaliteitszorg, tot extern gecertificeerde procedures zoals ISO 9001. Eén instelling hanteert CITO-procedures voor tentamenontwikkeling. Een ander hanteert het EFQM-model en maakt gebruik van kwaliteitszorgpanels, themaverantwoordelijken, de visie van werkvelddeskundigen, praktijk- en stagebegeleiders en kwaliteitsmetingen.

Verbetering van de toets

Op het niveau van de toets zelf worden eveneens acties ondernomen om de kwaliteit ervan de waarborgen. Acht instellingen proberen de kwaliteit van toetsen te verbeteren door het aanleggen van een toetsvragenbank. Enkele instellingen veranderen de toetsvorm, waarbij niet duidelijk is of men de relatie tussen eindterm en toetsvorm op het oog had of actie ondernam omdat men meende daarmee de objectiviteit van de beoordeling van de nieuwe toetsvorm te kunnen vergroten. Zo werden genoemd: standaard teruggave van gecorrigeerde antwoorden op de toetsvragen, bij mondelinge toetsing het inschakelen van twee beoordelaars en het hanteren van een protocol, maar ook de overstap van meerkeuze naar open vragen.

Samenwerking

Op de derde plaats maken de antwoorden duidelijk dat er een ontwikkeling gaande is om meerdere functionarissen te betrekken bij de constructie, de kwaliteitscontrole en het afnemen en beoordelen van toetsen en examens. Scholing, intervisie en coaching worden daarbij veelvuldig ingezet. Bij intercollegiale consultatie gaat het vaak om beoordeling op omvang, validiteit, betrouwbaarheid, normering en cesuur. Eén instelling heeft auteursteams en schaduwteams ingesteld ten behoeve van de borging van de kwaliteit van toetsing. Bij een ander houdt een Commissie Toetsen en Tentamens toezicht op de vormgeving, de inhoud, de studielast en aspecten van studeerbaarheid van de toetsen. Eén instelling vermeldt dat de examencommissie alle in een jaar geschreven scripties beoordeelt.

Beleidsmaatregelen

Op de vierde plaats worden diverse beleidsmaatregelen genoemd, zoals het monitoren van ontwikkelingen in rendementcijfers. Wanneer de rendementen afnemen, is er reden om maatregelen te nemen. Slechts een enkele keer werden aanpassingen in de cesuur genoemd als maatregel. Eén instelling zei verbeteracties te ondernemen bij een score lager dan 3 (op een 5-puntsschaal) bij tevredenheidsonderzoek onder studenten. Een vergaande interventie die genoemd werd, is de bespreking van toetsbevindingen tijdens functioneringsgesprekken van docenten.

Conclusie

Er blijkt een grote variëteit aan methoden te zijn om de kwaliteit van toetsen te onderzoeken. Het gaat van het verzamelen van meningen bij de gebruikers, de studenten, tot het uitvoeren van psychometrische analyses. Er is geen algemeen gebruikte systematiek te ontdekken, maar in ieder geval is er wel aandacht voor de kwaliteit van toetsen en zijn steeds meer mensen daarbij betrokken. Wanneer de toetsen worden 'meegenomen' in module-evaluaties, beperkt het kwaliteitsonderzoek zich tot de oppervlakte. We zien echter ook dat de kwaliteit en de kwaliteitsborging professioneel worden aangepakt door bijvoorbeeld scholing van docenten, het aanleggen van toetsbanken en het instellen van constructieteams.

2.2.4 Taken examencommissies

'Examencommissies voeren verschillende taken uit, van het regelen van praktische zaken tot het formuleren van beleid op het gebied van toetsing en examinering. Daarbij valt te denken aan:

- *Verlenen van vrijstellingen*
- *Beoordelen van inhoud en niveau van toetsen en examens*
- *Organisatie van tijdstip, locatie etc, van tentamens*
- *Beoordeling van individuele studenten controleren*
- *Resultaten van toetsen en examens verzamelen en evalueren*
- *Behandelen van meningsverschillen tussen examinatoren en studenten*

- *Behandelen van gevallen van oneigenlijke verwerving studiepunten, zoals spieken bij tentamens*
- *Diploma's uitreiken*
- *Kwaliteitszorg m.b.t. toetsing en examinering*

In welke mate kwamen bovenstaande werkzaamheden in de taken van de examencommissies voor?'

Examencommissies voeren verschillende taken uit, van het regelen van praktische zaken tot het formuleren van beleid op het gebied van toetsing en examinering. Onderstaande tabel laat zien in welke mate de verschillende werkzaamheden tot de taak van de examencommissies worden gerekend.

Tabel 2.3 Taken examencommissies

Taken	aantal	percentage
Verlenen van vrijstellingen	53	85%
Beoordelen inhoud en niveau van toetsen en examens	47	76%
Organisatie tijdstip, locatie van tentamens	48	77%
Beoordeling van individuele studenten controleren	38	61%
Resultaten van toetsen en examens verzamelen en evalueren	47	76%
Behandelen van meningsverschillen tussen examinatoren en studenten	52	84%
Behandelen van gevallen van oneigenlijke verwerving van studiepunten	50	81%
Diploma's uitreiken	54	87%
Kwaliteitszorg m.b.t. toetsing en examinering	43	69%
Overig (studieadvies propedeuse bv)	7	11%
Totaal aantal instellingen	62	

Enkele werkzaamheden zijn vrijwel exclusief voorbehouden aan de examencommissie; zij is daar verantwoordelijk voor. Andere van de bovengenoemde taken worden uitgevoerd in samenwerking met de opleidingscommissie, met de kwaliteitszorgcoördinator of met toets- en onderwijscommissies. De taken die uitsluitend tot het terrein van de examencommissie behoren zijn:

- Het verlenen van vrijstellingen, vaak in verband met eerder verworven competenties. In deze taak wordt de examencommissie wel bijgestaan door de betreffende docenten.
- Het behandelen van meningsverschillen tussen examinerator en docent. Dit gebeurt meestal op verzoek van een van beide partijen of op basis van een klacht.
- Het behandelen van gevallen van oneigenlijke verwerving van studiepunten. Het gaat hier om spieken en andere vormen van fraude. Het is aan de examencommissies om sancties op te leggen in voorkomende gevallen. Ook kan de commissie regels en procedures vaststellen, zoals een verbod op mobiele telefoons in tentamenzalen.
- Het uitreiken van diploma's. De examencommissie doet dat niet altijd eigenhandig, maar geeft formeel de diploma's af.

Taken op het gebied van kwaliteitszorg worden vaak uitgevoerd in samenwerking met anderen. Het komt ook voor dat een examencommissie een taak wel tot haar verantwoordelijkheden rekent, maar niet zelf uitvoert. De taak is dan gedelegeerd aan een ander organisatieonderdeel van de instelling.

Taken die in het eerdere onderzoek van de inspectie naar het functioneren van examencommissies in het hoger onderwijs (Inspectie van het Onderwijs, februari 2002d) minder genoemd zijn, zoals het beoordelen van de inhoud en het niveau van afzonderlijke tentamens, de controle van de beoordeling van individuele studenten en kwaliteitszorg met betrekking tot toetsing en examinering, worden door een betrekkelijk groot deel van de instellingen genoemd als taak van de examencommissie. Het eerdere onderzoek betrof een steekproef van 168 opleidingen. Hier is de informatie over de taken op instellingsniveau verzameld.

Conclusie

Examencommissies blijken zich voornamelijk bezig te houden met de praktische en procedurele gang van zaken rond toetsen en examinering. Wanneer men het toetsbeleid wil verstevigen denkt men niet aan een verzwaring van de rol van de examencommissies, maar veeleer aan toets- of onderwijscommissies. Toch worden ook de taken die verder gaan dan de praktische gang van zaken vaak genoemd. Die taken worden dan in samenwerking met andere commissies uitgevoerd.

2.2.5 Oneigenlijke toekenning van studiepunten

'Is in de instelling beleid ontwikkeld ten aanzien van oneigenlijke toekenning van studiepunten? Van oneigenlijke toekenning is sprake wanneer studenten 'meeliften' bij groepswork, scripties kopiëren of andere soortgelijke activiteiten ondernemen. Maar ook wanneer examinatoren studenten te streng of juist te welwillend beoordelen.

Wordt binnen uw instelling nagegaan in hoeverre dergelijke vormen van oneigenlijke verwerving van studiepunten voorkomen?'

Bijna de helft van de instellingen geeft aan beleid te hebben ontwikkeld ten aanzien van oneigenlijke verwerving en toekenning van studiepunten. Instellingen die dat niet hebben gedaan, zijn van mening dat de toekenning van studiepunten geheel en al behoort tot de verantwoordelijkheid van de docent. Ook zijn er instellingen die vermelden dat zaken als meeliften en het overnemen van werkstukken van anderen gezien het bijzondere karakter van de opleiding vrijwel niet kan voorkomen. Voorbeelden hiervan zijn kunst- en muziekopleidingen en een instelling die alleen afstandsonderwijs verzorgt. Bij sommige technische studies komt overschrijven nauwelijks voor omdat de werkstukken zijn gebaseerd op meetresultaten, die per student verschillen.

HBO instellingen die de slag naar competentiegericht opleiden hebben gemaakt en werken met portfolio's, zien dat de traditionele fraudemethoden als spieken hun betekenis verliezen in het meer individuele onderwijs, waar studenten eigen leerroutes volgen op grond van hun eigen ontwikkelingsplan. Daarvoor komen dan weer nieuwe vormen van oneigenlijke verwerving van studiepunten in de plaats in de vorm van meeliften bij groepswork en internetplagiat.

Meeliften

Op de vraag wat er gedaan kan worden om oneigenlijke verwerving van studiepunten tegen te gaan, komen uiteenlopende oplossingen. De meeste (25) hebben betrekking op het bestrijden van meeliften bij groepswork. Zo is het bijvoorbeeld bij veel instellingen gebruik dat het maken van een groepsproduct gekoppeld wordt aan individuele prestaties op een aanvullend tentamen of aan een slotpresentatie door alle leden van de groep. Een andere mogelijkheid is om de groepsleden elk een eigen rol of taak te geven in de groep en daar ook op te beoordelen. Verder wordt vaak verlangd dat het proces van het totstandkomen van het groepswork wordt gedocumenteerd, bijvoorbeeld in een logboek. Dat wordt vervolgens beoordeeld door de docent, maar in voorkomende gevallen ook door de groepsleden.

Meerdere malen wordt gewezen op de voordelen van het gebruik van verschillende toetsvormen om oneigenlijke verwerving van studiepunten tegen te gaan. Bij één hogeschool heeft de examencommissie een training 'fraude-interviews' gehad om bij plagiaat door tweetallen of groepen beter te kunnen onderzoeken wie voor de gepleegde fraude verantwoordelijk is.

Streng of welwillend beoordelen

Het hanteren van expliciete criteria, een beoordelingsvoorschrift en een normeringsprocedure beoogt de beoordeling objectiever te maken. Dat geldt ook voor het vooraf screenen van de criteria door collega's of de toetscommissie en het inzetten van een tweede beoordelaar. Dat zijn dan ook de maatregelen die de instellingen in dit verband naar voren brengen. Eén van de instellingen merkt op dat de examencommissie in het verleden meerdere malen een controle heeft uitgevoerd op de beoordeling door docenten en in aantal gevallen is opgetreden tegen examinatoren die niet conform de richtlijnen handelden. Twee instellingen geven aan te controleren op een te strenge beoordeling door docenten.

Internetplagiat

Er zijn inmiddels systemen ontwikkeld om internetplagiat op te sporen. Zo kan men werken met tekststrings en een zoekmachine. Men kan ook een databank aanleggen van de werkstukken van studenten. Vier instellingen maken hier melding van. Het probleem komt niet voor bij individuele projecten die stevig gecoacht worden.

Conclusie

Nieuwe toetsen genereren nieuwe manieren om oneigenlijke studiepunten te verwerven, zo blijkt uit de reacties van de instellingen. Maar ook voor de moderne fraudegevallen worden oplossingen gevonden, vaak in de vorm van didactisch-organisatorische maatregelen. Het meer geïndividualiseerde onderwijs maakt klassieke fraude als spieken irrelevant omdat de studenten hun eigen leerweg volgen.

2.2.6 Toetsing en examinering in de toekomst

'Besteedt de instelling, met betrekking tot toetsing en examinering, aandacht aan ontwikkelingen als assessment, portfolio's, inzet van ICT? Op welke wijze?

Heeft de instelling hierover een visie ontwikkeld en concrete stappen ondernomen?

Hoe denkt de instelling de kwaliteit van nieuwe vormen van toetsing te borgen?'

Assessment, portfolio en de inzet van ICT kunnen niet meer betiteld worden als vormen van 'toetsing in de toekomst'. De toekomst is al begonnen, getuige de vele instellingen die op een of andere manier aandacht besteden aan nieuwe ontwikkelingen op het gebied van toetsing; dat geldt in het bijzonder voor assessment en portfolio. De rol van ICT bij toetsing wordt hier iets minder vaak genoemd. Het betreft dan vaak de introductie van systemen als Testvision, in de eerste plaats bedoeld om resultaten vast te leggen, bij te houden en te analyseren, maar ook een programma als Perception om vragenbanken op te bouwen en toetsresultaten te analyseren. Het aanleggen van toetsbanken of databanken met toetsen wordt meer dan eens genoemd. Dat geldt ook voor het digitale portfolio en het digitaliseren van bestaande schriftelijke toetsen.

De instellingen bevinden zich in verschillende stadia van ontwikkeling voor wat betreft portfolio en assessment: sommige oriënteren zich, anderen doen onderzoek, ontwikkelen, experimenteren of zijn bezig met implementatie. Elf instellingen melden voor een of ander doel al met assessments te werken. Eén hiervan beschikt voor het afstandsonderwijs over een digitale leeromgeving waarin ook assessments zijn

opgenomen die het de student mogelijk maken om zelf te toetsen welke onderdelen van de opleiding hij of zij al voldoende beheerst.

Nu in het HBO de curricula grotendeels zijn vernieuwd in de richting van competentiegericht onderwijs, is men daar bezig ook de toetsing af te stemmen op het vernieuwde onderwijs. Kenmerk van de nieuwe toetsvormen is het geïntegreerde en toepassingsgerichte karakter.

Ook aan universiteiten ziet men de ontwikkeling van nieuwe werkvormen gebaseerd op didactische concepten als activerend leren en de daarbij behorende toetsvormen op gang komen. Naast assessment worden in dit verband casusgerichte-, overall-, blok-, vaardigheids-, voortgangs-, kennis- en combitoetsen genoemd. Men geeft aan dat met name voor assessment van elders verworven competenties nieuwe methoden moeten worden ontwikkeld.

Portfolio is inmiddels erg populair geworden als instrument dat het midden houdt tussen een 'zachte' toetsvorm en een middel om het leerproces te sturen. In het beroepsonderwijs is het op vele plaatsen onderdeel van het curriculum geworden. Aan sommige universiteiten wordt geëxperimenteerd met portfolio, een andere universiteit heeft het gelijktijdig met de bachelor-master structuur over de volle breedte van de opleidingen ingevoerd. Kwaliteitsborging van deze nieuwe toetsvorm staat nog in de kinderschoenen. Mede daarom heeft de Inspectie hoger onderwijs een aparte onderzoek (Inspectie van het Onderwijs, 2003b) verricht naar het gebruik van portfolio en de borging van de kwaliteit.

Ook naar assessments heeft de Inspectie onderzoek gedaan (Inspectie van het Onderwijs, 2002a), in het bijzonder naar het assessment dat op de pedagogische academische wordt gehanteerd om de zij-instromers in de opleiding te plaatsen.

Toetsbeleid en kwaliteitsborging

Het toetsbeleid zal aangepast worden aan de vernieuwde onderwijsvisie, aldus 20 instellingen. Eveneens 20 instellingen melden in de toekomst de kwaliteitsborging van de toetsing en examinering te gaan versterken.

Over de kwaliteitsborging van de nieuwe toetsvormen geven de instellingen weinig specifieke informatie. Eén instelling stelt met zoveel woorden geen redenen te zien waarom nieuwe vormen van toetsen een andere benadering van kwaliteitszorg noodzakelijk zouden maken. Een ander geeft aan dat er geen veranderingen zullen plaats vinden in de kwaliteitsborging van nieuwe toetsvormen, en voor weer een ander is het nog niet duidelijk hoe de kwaliteit van nieuwe toetsvormen te borgen.

Vier instellingen hebben als belangrijk voornemen voor de toekomst de beroepsgroep en het beroepenveld meer te betrekken bij het toetsbeleid en bij de kwaliteitsborging van de toetsing en examinering.

Een van de instellingen is gestart met een project om de kwaliteitseisen van toetsen aan te scherpen. Daartoe worden tentamens door de examencommissie in een samenwerkingsverband van interne en externe deskundigen beoordeeld. Verder is er aandacht voor deskundigheidsbevordering op het gebied van toetsconstructie, -afname en beoordeling.

Conclusie

Het valt op dat bij onderwijsvernieuwing de toetsontwikkeling vaak de sluitpost van het hele proces van vernieuwing vormt. Wel heeft de onderwijsvernieuwing al een hele nieuwe generatie toetsen opgeleverd: portfolio, assessment enzovoort. Deze nieuwe generatie kenmerkt zich door de integratie van kennis en vaardigheden en door de aandacht voor het leerproces. Dat laatste geldt in het bijzonder voor portfolio.

Dat achterop lopen geldt in sterkere mate voor de kwaliteit en de kwaliteitsborging van de nieuwe toetsen. Een aantal instellingen uit het voornemen hier in de toekomst

aandacht aan te besteden. Wij nemen aan dat dit onderwerp in de nabije toekomst hoog op de agenda komt te staan.

2.2.7 Belemmerende factoren

'Zijn er naar uw mening factoren die de kwaliteitsborging van toetsing en examinering in de weg staan? U kunt hier interne factoren noemen, maar ook externe.'

Bij deze vraag wijzen de instellingen vooral op interne belemmeringen. De gezamenlijke universiteiten worden naar eigen zeggen niet belemmerd door in- of externe factoren. Zij stellen nadrukkelijk dat het beeld dat zich heeft gevormd dat het bekostigingsstelsel ('diplomafinanciering') mogelijk nadelige effecten heeft op de kwaliteit, niet kan worden gestaafd.

Intern

Het meest algemene probleem is de complexiteit van de materie, aangezien de kwaliteitsborging van toetsing en de ontwikkeling van nieuwe toetsvormen de vertrouwde organisatie en cultuur van de instellingen doorsnijdt. Dit geldt vooral voor het HBO waar een grote onderwijsvernieuwing gaande is in de richting van competentiegericht opleiden. De organisatie en cultuur zijn nog te veel vak- en docentgericht, aldus een instelling.

Docenten hebben volgens verschillende instellingen nog onvoldoende deskundigheid om zich op de wijze van toetsing te bezinnen en zijn te autonoom om anderen die taken te laten overnemen. Zo stelt een van de instellingen dat de bestaande onderwijscultuur botst met de ontwikkeling van geïntegreerd onderwijs, zelfstandig leren en meer aandacht voor leerproces.

In totaal 20 instellingen zien in het geheel van factoren als complexe organisatie, gebrek aan deskundigheid en een cultuur van te grote autonomie voor de afzonderlijke docent belangrijke belemmeringen voor de kwaliteitsborging van toetsing en examinering.

Eén van de instellingen noemt, niet zozeer als een belemmerende factor, maar als een probleem dat aandacht verdient, de spanning tussen toetsing als onderdeel van het leerproces en toetsing als instrument voor beoordeling.

Extern

De instellingen noemen betrekkelijk weinig specifieke externe belemmeringen voor de kwaliteitsborging van toetsen en examens. De meest genoemde, is de beperkte bekostiging die leidt tot gebrek aan formatie, financiën en voorzieningen. Een van de instellingen wijst op de sterke nadruk op het kwantitatief opleidingsrendement, het daarop geënte financieringssysteem en de roep om efficiency.

Verder worden regelgeving en een gebrek aan autonomie van de instellingen genoemd als belemmeringen voor de kwaliteitsborging van toetsing en examens. Een instelling is bijvoorbeeld van mening dat de bepaling van de WHW, artikel 7.12, lid 2, dat de leden van de examencommissie alleen uit het onderwijzend personeel worden gekozen, een belemmering vormt voor een goed kwaliteitsbeleid. Een andere instelling daarentegen betreurt het feit dat de WHW te weinig aanknopingspunten biedt om een verantwoord kwaliteitsbeleid m.b.t. toetsing en examinering af te dwingen. Weer een ander noemt het een belangrijk gemis dat er na de propedeuse geen mogelijkheden zijn om sancties te treffen tegen studenten die onder de maat presteren. Twee instellingen signaleren als een belangrijke belemmering het heterogene en soms te lage niveau van de instroom van studenten. Het direct koppelen van bekostiging aan studieresultaten kan leiden tot mogelijke tegenstellingen in belangen, aldus een instelling.

Conclusie

De factoren die genoemd worden, zowel intern als extern, zijn vaak terug te brengen tot twee zaken: tijd en geld. De financiële beperkingen zijn volgens de instellingen te wijten aan het beleid van de overheid. Opvallend is de verwijzing naar gebrek aan deskundigheid op toetsgebied bij docenten.

Ten slotte

Vermeldenswaard is het feit dat, ondanks een lichte weerzin hier en daar om aan het onderzoek mee te werken, ons ook zeer positieve reacties bereikten; voor een aantal, vooral grote, instellingen was het de eerste keer dat zij zicht hadden op de diversiteit aan praktijken die er binnen hun instelling gaande was. Dit vormde soms aanleiding het beleid op dit punt te herzien of verder te ontwikkelen.

Uit de reacties blijkt dat er een grote variëteit aan praktijken heerst op het gebied van toetsing en de kwaliteitsborging van toetsing en examinering. Ook blijkt uit de notities dat de kwaliteitsborging van toetsing en examinering in het hoger onderwijs hoog op de agenda is gekomen en dat er vele initiatieven zijn genomen om die kwaliteitsborging vorm te geven. Dat geldt in het bijzonder voor het HBO.

3 KWALITEIT VAN TOETSING EN EXTERNE KWALITEITSZORG

3.1 Visitaties en toetsing

Niet alleen de instellingen zelf hebben zicht op de kwaliteitsborging van toetsing en examinering, ook de buitenwereld kijkt naar de kwaliteit van de toetsing. Eén van de externe bronnen die informatie verschaft over die kwaliteit, zijn de visitaties die in het kader van de externe kwaliteitszorg uitgevoerd worden. Deze kwaliteitszorg werd tot voor kort voornamelijk geregeld door de brancheorganisaties VSNU, HBO-Raad en Paepon.

Visitaties worden sinds een tiental jaren uitgevoerd en vinden plaats op opleidingsniveau. In een cyclus van zes jaar beoordelen visitatiecommissies de kwaliteit van de opleidingen aan de hand van een toetsingskader en kijken daarbij ook naar de kwaliteit van de toetsing. Gemiddeld wordt 15% van de opleidingen in het bekostigd onderwijs per jaar gevisiteerd.

In het toetsingskader (HBO Raad, 2000) dat visitatiecommissies in het HBO hanteren, zijn de volgende aspecten opgenomen die de toetsing en examinering aangaan:

- Besteedt de opleiding systematisch aandacht aan de planning van tentamens en de wijze en niveau waarop wordt getoetst?
- Sluiten het niveau, de vorm en de inhoud van de tentamens nauw aan bij de doelen van de studieonderdelen?
- Besteedt de opleiding systematisch aandacht aan het niveau van de toetsen?
- Vindt de afname van tentamens gespreid plaats?
- Vinden de tentamens spoedig na het volgen van de lessen plaats?
- Volgen hertentamens kort op de eerste tentamengelegenheid?

In het WO (VSNU, 1999) hanteren de visitatiecommissies een globaler kader, waarbij de toetsing is ondergebracht in de kwaliteitsaspecten van de onderwijs-leeromgeving (wijze van toetsing en beoordeling) en studeerbaarheid (tentamenregelingen). De HBO-toetsingskaders verschaffen dus meer informatie over gestelde kwaliteitseisen dan die van het WO. Verder is het de vraag of visitatiecommissies, in het bijzonder in het WO, wel een scherp zicht verkrijgen op de kwaliteit van toetsing. In een onderzoek van de inspectie (Hulshof, Goossens en Meulesteen, 2003) bleek vooral het aspect toetsing in het WO opvallend gunstiger te worden beoordeeld dan in het HBO; dat werd geweten aan de werkwijze van de visitatiecommissie. Niettemin willen wij de gegevens uit de beide typen visitatierapporten gebruiken om het beeld dat de instellingen zelf geschetst hebben van de kwaliteit van toetsing en examinering aan te vullen. Wij stellen daarbij de volgende vragen:

- Wat hebben de visitatierapporten de afgelopen drie jaar gemeld over de kwaliteit van toetsing?
- Welke aanbevelingen hebben zij geformuleerd op dit punt?
- Hoe zijn de opleidingen met deze aanbevelingen omgegaan?

Voor de beantwoording van de derde vraag zijn de notities van de instellingen geraadpleegd. Voor de beantwoording van de eerste twee vragen baseren wij ons op de informatie in de onderwijsverslagen van de Inspectie van de afgelopen drie jaar. Ten behoeve van het onderwijsverslag worden de visitatierapporten van het HBO en

WO namelijk geanalyseerd naar aspecten van kwaliteit (Inspectie van het Onderwijs, 2001, 2002, 2003).

3.2 Bevindingen uit de visitaties 2000, 2001 en 2002

De onderwijsverslagen van de Inspectie van het Onderwijs besteden consequent aandacht aan de bevindingen van de visitatiecommissies en aan de reacties van instellingen op deze bevindingen in hun beschrijving van de kwaliteit van het hoger onderwijs. De afgelopen jaren concentreerden de verslagen zich met name op het niveau van toetsing en de oneigenlijke verwerving en toekenning van studiepunten.

Visitatiecommissies achten de kwaliteit van de toetsing in het algemeen voldoende, maar uiten kritiek op onderdelen, zo blijkt uit het Onderwijsverslag over het jaar 2000 (Inspectie van het Onderwijs, 2001). In het WO maken zij melding van te weinig uitdagende tentamens in de basisopleiding en te hoge cijfers voor afstudeeropdrachten bij een enkele opleiding. Verder merken zij op dat een deel van de toetsing eenzijdig is gericht op kennisreproductie. Ook in het HBO signaleren visitatiecommissies een te grote gerichtheid op kennisreproductie, een te geringe diepgang en een te frequent hergebruik van oude tentamens. Verder ontbreken vaak heldere en geëxpliciteerde beoordelingscriteria.

De implementatie van een nieuw toetsbeleid in het verlengde van onderwijskundige vernieuwingen bevindt zich vaak nog in het beginstadium; klassieke toetsvormen blijven domineren. Terugkerende problemen zijn dat de toetsing niet is afgestemd op de leerdoelen, onvoldoende is aangepast aan de vernieuwde didactische werkvormen en nog teveel gericht is op kennis en reproductie en dat heldere beoordelingscriteria ontbreken.

Het Onderwijsverslag 2001 (Inspectie van het Onderwijs, 2002c) maakt melding van het feit dat visitatiecommissies in het HBO kritiek uiten op het niveau van de toetsen. Bij iets meer dan een derde van de opleidingen is dit niveau matig tot onvoldoende. De relevantie van toetsen voor het bereiken van de leerdoelen wordt bij iets meer dan de helft van de opleidingen HBO gewaardeerd als matig tot onvoldoende. De ontwikkeling van toetsing loopt bij de opleidingen uiteen. Een deel van de opleidingen heeft de toetsvormen al aangepast aan de vernieuwing van het curriculum en werkt met presentaties, werkstukken en individuele opdrachten. Sommige zijn al bezig met het ontwikkelen en implementeren van toetsbeleid op sectoraal of centraal niveau. Andere zijn echter nog op weg toetscriteria vast te leggen of hebben in het geheel nog geen toetsbeleid vastgelegd. Toetsing is daar nog de zaak van de individuele docent. Opleidingen willen in toenemende mate aandacht besteden aan de individuele behoefte van de student. Men wil ook rekening houden met eerder verworven competenties van de student. Het beleid en deskundigheid die nodig zijn om tot dat maatwerk (veelal in de vorm van portfolio en assessment) te komen is nog maar mondjesmaat aanwezig bij de opleidingen.

De visitatiecommissies in het wetenschappelijk onderwijs zijn tevreden over het niveau van de toetsen maar zijn tegelijkertijd van oordeel dat een betere organisatie en grotere variatie in de toetsing wenselijk is. De kwaliteitsbewaking van de toetsing kreeg van visitatiecommissies 1998-1999 bij ongeveer 40 procent een onvoldoende. De opleidingen die dit betrof hebben een aantal maatregelen genomen om hieraan tegemoet te komen.

Het beeld in het Onderwijsverslag 2002 (Inspectie van het Onderwijs, 2003c) is niet veel anders: bij bijna 60% van de HBO-opleidingen die dat jaar werden onderzocht, was de wijze van toetsing relevant voor het bereiken van de leerdoelen, bij 40% niet. Visitatiecommissies en panels van de proefaccreditatie die dat jaar bij 68 opleidingen in het HBO plaats vond, plaatsten veel kanttekeningen bij de toetsing. Met name de beoordelingscriteria kunnen bij een deel van de opleidingen beter worden beschreven of geëxpliciteerd. Ook het toetsbeleid is bij een deel van de opleidingen nog niet aanwezig of nog niet volledig uitgewerkt. In enkele gevallen krijgen opleidingen kritiek op het feit dat toetsing nog teveel het werk is van de individuele docent. De toetsing als sluitstuk van de onderwijsvernieuwing naar competenties krijgt wel steeds meer aandacht van de opleidingen.

Vier van de zeven visitatiecommissies die in 2002 in het WO opereerden maakten kritische kanttekeningen over toetsing door middel van multiple-choice tentamens, het niveau van toetsing waaronder compensatieregelingen, de procedures rond de beoordeling van afstudeerscripties (deze zouden hier en daar moeten worden geüniformeerd of aangescherpt) en tentamensystemen met 'eindeloze' herkansingsmogelijkheden.

Conclusie

Het beeld in de drie opeenvolgende jaren dat de visitatierapporten schetsen is niet erg geprononceerd: het is niet overwegend goed, ook niet echt slecht. Een 'zes' waarschijnlijk. We kunnen echter wel meer aandacht voor de kwaliteit van toetsing waarnemen, dat geldt zeker voor het HBO. Die vooruitgang wordt bevestigd in de bezoeken die de inspectie in het kader van de meta-evaluatie in 2002 aflegde. Na de grootscheepse vernieuwing die het HBO-curriculum de laatste jaren onderging, komt men nu toe aan het op orde brengen van het toetsbeleid. Dit beeld spreekt ook uit de notities die de HBO-instellingen toestuurd. Men gaat steeds meer over tot het instellen van toetscommissies en het opstellen van handboeken en er verschijnen handleidingen voor portfolio en assessment. Deskundigheidsbevordering van docenten op het gebied van toetsen wordt steeds gebruikelijker, zeker bij de grote HBO-instellingen. Daarbij gaat het vaak om de ontwikkeling van nieuwe, meer toepassingsgerichte toetsvormen. Ook aan universiteiten is deze tendens waar te nemen. Zeker aan de universiteiten die zich ook op het gebied van curriculumontwikkeling al eerder onderscheiden hadden. Anderzijds werd wel tijdens een universitaire visitatie geconstateerd dat de druk om hoge rendementen te halen heeft geleid tot tentamens die lichter waren dan de behandelde stof.

3.3 Aanbevelingen van de visitatiecommissies

In de notities die de instellingen hebben opgesteld hebben zij aandacht besteed aan recente aanbevelingen van visitatiecommissies en aan de wijze waarop zij daarmee zijn omgegaan. De reacties leveren geen sluitend beeld op, omdat de vraag op verschillende manieren is uitgelegd. Een aantal instellingen is er van uit gegaan dat de vraag alleen strikt beantwoord moest voor het jaar 2001. Zij geven dan geen informatie als er in dat jaar geen visitatie heeft plaatsgevonden. Andere instellingen betrekken wel visitaties van andere jaren in hun antwoord. Er zijn dertien instellingen die een positieve evaluatie hebben gehad van een visitatiecommissie en die vervolgens geen (substantiële) hervormingen doorvoerden. Er zijn 26 instellingen waarbij een of meerdere opleidingen in de laatste vijf jaar zijn gevisiteerd of zijn geëvalueerd met een vergelijkbare procedure, bijvoorbeeld met een zelfevaluatie of een proefaccreditatie,

en die vervolgens actie ondernamen naar aanleiding van kritische opmerkingen over toetsing.

De voornaamste bezwaren van de visitatiecommissies waren:

- Het toetsbeleid is onvoldoende eenduidig.
- Het toetsbeleid is onvoldoende geëxpliciteerd.
- Nagestreefde competenties zijn onvoldoende uitgewerkt.
- Er is onvoldoende afstemming van de toetsen op de leerdoelen.
- Er is een gebrek aan gevarieerde toetsvormen op het terrein van sociale en communicatieve vaardigheden.
- Er is een gebrek aan geïntegreerde toetsen.
- Er zijn te weinig praktijktoetsen.
- Er zijn te weinig toetsvormen die aansluiten bij het nieuwe onderwijsconcept, zoals portfolio, assessments en voortgangstoetsen.
- De nabespreking van toetsen en een tijdige correctie laten te wensen over.
- Er is vaak een te groot aantal herkansingsmogelijkheden.
- Het niveau van toetsing is soms te laag.

Wanneer we deze bezwaren overzien, dan valt op dat vele daarvan verwijzen naar de overgangsfase waarin het HBO zich op het punt van curriculumontwikkeling bevindt. Het formuleren van competenties is veelal gebeurd, bijna overal zijn de werkvormen aangepast aan het uitgangspunt 'zelfstandig leren' en men gaat zich nu richten op hetgeen vaak het sluitstuk van de ondervernieuwing is: de toetsing.

De acties die instellingen ondernemen naar aanleiding van de aanbevelingen van de visitaties, zijn gericht op het proces van toetsconstructie, op het tentamensysteem en op het toetsbeleid in het algemeen. Binnen het proces van toetsconstructie worden genoemd: het gebruik en ontwerp van toetsmatrijzen en een helder beoordelingskader, het nivelleren van verschillen tussen beoordelaars middels 'peer review'.

Ten behoeve van een verbeterd tentamensysteem worden de volgende acties ondernomen: verhoging van de kwaliteit van de administratie zoals het tijdig bekend maken van tentamenresultaten, vaststelling van het optimale aantal tentamengelegenheden en een deugdelijke spreiding van de afnamemomenten.

Beleidsmatige acties zijn: een verbeterde afstemming van toetsvormen op de didactische principes en werkvormen van de opleiding, het aanpakken van meeliftproblematiek, het ontwikkelen van eindtermen voor de wetenschappelijke vorming, het oefenen van (schrijf- en onderzoeks)vaardigheden voor het schrijven van de afstudeerscriptie, het ontwerpen van een werkcontract voor het schrijven van een doctoraalscriptie, het aanbieden van cursussen aan docenten, verbetering van de vrijstellingsregeling en kwaliteitsbewaking van toetsing en examinering.

4 ZICHT OP KWALITEIT

4.1 Good practice

Op basis van de notities die de instellingen hebben opgesteld over de kwaliteitsborging van toetsing en examinering, hebben wij een beeld kunnen schetsen van de stand van zaken op dit terrein, zonder daaraan een expliciet oordeel over de kwaliteit te verbinden. Wij hebben dat om verschillende redenen niet gedaan, één daarvan is inherent aan de manier waarop de informatie verzameld is. De instellingen hebben zelf die kwaliteit van het toetsbeleid en de toetspraktijk beschreven aan de hand van een aantal thema's; zij waren vrij in de wijze waarop zij deze invulden. Bij een dergelijke werkwijze mag men niet verwachten dat instellingen veel aandacht besteden aan zwakke plekken in hun beleid en daarom is het beeld dat de beschrijvingen opleveren, misschien niet volledig. Een andere reden is dat wij niet over een algemeen aanvaard toetsingkader beschikken om de informatie van de instellingen te beoordelen.

Dat wil niet zeggen dat wij de informatie blanco verwerkt hebben. Wij hebben de informatie vanuit een aantal verschillende invalshoeken bekeken. Ten eerste kennen wij de criteria die de diverse toetsingskaders hanteren (VSNU, HBO-Raad en inspectie) en al zijn die vrij algemeen, zij zorgen toch voor een eerste grove beoordeling. Verder weten wij dat kwaliteitsborging gekenmerkt wordt door procedures, explicitering van criteria, richtlijnen, evaluaties, herhaling etc. Met die blik hebben wij ook het materiaal bekeken. Daarnaast, op een ander niveau, beschouwden wij het materiaal, waar relevant, naar validiteit, betrouwbaarheid, efficiëntie en transparantie, de klassieke kwaliteitscriteria. Wat ook heeft meegespeeld in de manier waarop het materiaal is verwerkt, zijn recente ontwikkelingen in vormgeving en inhoud van toetsen, zoals het competentiegericht toetsen: wat doen de koplopers, was daarbij de vraag.

Zonder een expliciet toetsingskader te hebben gehanteerd, zijn er bij de verwerking van de informatie toch bijzondere – in positieve zin – zaken opgevallen, dankzij de hierboven beschreven voorkennis.

Een aantal daarvan hebben wij nader onderzocht om na te gaan of zij kunnen dienen als modellen van 'good practice' op bepaalde aspecten van toetsing en examinering. In die modellen zouden componenten onderscheiden kunnen worden. Mocht dat lukken dan zouden we beschikken over een aantal 'benchmarks' die ons in de toekomst in staat stellen het toetsbeleid en de toetspraktijk van instellingen op relevante thema's preciezer in kaart te brengen en beter te beoordelen dan voorheen het geval was.

Op basis van de hierboven beschreven overwegingen hebben wij een aantal thema's onderscheiden, die overigens de oorspronkelijke thema's van het format grotendeels overlappen. Deze thema's zijn relevant wil men op professionele wijze een up-to-date toetsbeleid gestalte geven. Die thema's zijn gekoppeld aan instellingen; zij zijn immers uit de notities van de universiteiten en hogescholen naar boven gekomen. Een aantal van die instellingen hebben wij bezocht om een beter zicht te krijgen op de bijzondere wijze waarop zij bepaalde kwaliteitsaspecten in de praktijk brachten.

In de proeven van kwaliteit die in de volgende paragrafen beschreven worden, staan de volgende thema's centraal:

- Assessment.
- Portfolio.
- Peer review.
- Scholingsbeleid en –praktijk.
- Implementatie toetsbeleid.
- Rol examencommissie.
- Gebruik ICT.

Bij de selectie van 'good practices' is gestreefd naar een redelijke verhouding tussen HBO en WO, en bekostigd en aangewezen. Verder wilden wij ook aandacht besteden aan een sector die afwijkt van het gangbare.

Tussen oktober en december 2002 zijn wij bij tien instellingen op bezoek geweest om ons nader te informeren over de geselecteerde thema's. Daaronder waren drie universiteiten: één vanwege het scholingsbeleid en de rol van de examencommissie, een tweede vanwege de wijze van implementeren en bij de derde voerden we met een expert een gesprek over de kwaliteit van nieuwe toetsvormen. Bij vier grote hogescholen stelden wij het gebruik van portfolio, inzet van ICT, het toetsbeleid en de peer review centraal. In het aangewezen HBO richtte de aandacht zich op portfolio bij de één, en op de professionalisering van het toetsstelsel bij de ander. Op verschillende manieren hebben de instellingen ons op de hoogte gesteld: door een gesprek met opleidingsmanagers, docenten en studenten, een gesprek met een expert, een rondleiding, het bijwonen van een scholingsdag en een conferentie en door het verschaffen van materiaal.

4.2 Assessment

Assessment is een van de toetsvormen die frequent gebruikt worden in het kader van competentiegericht onderwijs. Werd met de Engelse term 'assessment' tot voor enige tijd gewoon 'beoordelen' bedoeld, nu heeft deze term een specifiekere invulling gekregen, zij het niet altijd een identieke. Kenmerkend voor alle vormen van assessment is echter het toepassingsgerichte en levensechte karakter, evenals de integratie van kennis en vaardigheden. Volgens Dochy en Struyven (Dochy en Struyven, 2002) is er sprake van assessment wanneer aan de volgende drie voorwaarden wordt voldaan:

1. Kennisproductie is het uitgangspunt, niet kennisreproductie.
2. Zowel basiskennis als het toepassen van kennis en vaardigheden zijn het doel van de meting (kennen en kunnen).
3. Er worden authentieke of levensechte situaties gebruikt, bijvoorbeeld in de vorm van casussen of problemen.

Aan deze voorwaarden voldoen allerlei vaardigheidstoetsen, stages en simulaties. Assessment verwijst echter ook naar de procedures die gebruikt worden om competenties vast te stellen, vaak gaat het om elders verworven competenties, zoals in het geval van de zij-instroom in de lerarenopleiding. Zo'n procedure waarbij verschillende instrumenten worden ingezet om in korte tijd veel informatie over iemands competenties te verzamelen heet eigenlijk een 'assessment center' (Straetmans en Sanders, 2001). Assessment als procedure om competenties vast te stellen kent een aantal vaste onderdelen die vaak ontleend zijn aan het STOAS-basismodel, dat op verzoek van OCenW in 2000 is ontwikkeld door Stoas Research voor de geschiktheidsonderzoeken van zij-instromers in het onderwijs. Het

oorspronkelijke model kent 5 stappen: Stap 1: Instapportfolio, Stap 2: Interview, Stap 3: Simulaties, Stap 4: Praktijkopdrachten, Stap 5: Reflectie, gesprek en beoordeling.

Vele lerarenopleidingen, zowel voor primair als voorgezet onderwijs, maken van dit model gebruik. In haar evaluatie van het zij-instroomproject voortgezet onderwijs plaatste de inspectie (Inspectie van het Onderwijs, 2002a) enkele kanttekeningen bij met name de beoordeling: die biedt niet voldoende houvast voor het vervolgtraject. Ook in andere sectoren van het hoger onderwijs wordt gebruik gemaakt van assessments zoals bij commerciële economie aan één van de grote hogescholen. Van beide interpretaties van assessment geven wij een voorbeeld.

4.2.1 Assessment verpleegkunde

Voor de opleiding verpleegkunde geeft een hogeschool in het zuiden een heel eigen invulling van assessment als toetsvorm. Binnen de faculteit Gezondheid loopt een pilot, waarbij vanaf blok één het 'whole task' idee gehanteerd wordt. Dit houdt in dat studenten een probleem in zijn totaliteit krijgen aangeboden en vervolgens stapsgewijs uiteenrafelen wat ze moeten kennen en kunnen. Het blok eindigt met een simulatie (ook andere faculteiten hanteren overigens simulatie-modellen), waarbij studenten aan de hand van een formulier bij elkaar afvinken wat ze wel en niet goed aanpakken. Dit formulier kan gebruikt worden als feedback voor de student. Ook de patiënt, gespeeld door een student, geeft een bejegeningsoordeel. Het examen wordt opgenomen op video en dient als reflectiemiddel en hulpmiddel bij eventuele discussie over het oordeel. De verwachting is dat studenten zich beter voorbereiden wanneer ze niet alleen beoordeeld worden, maar ook zelf een oordeel moeten uitspreken. Deze toets is een vorm van assessment en volgt de trend dat toetsen en leren meer geïntegreerd wordt.

4.2.2 Assessment commerciële economie

Bij het Instituut Deeltijd Heao van een grote hogeschool is een EVC systematiek ontwikkeld en getest voor de opleiding Commerciële Economie. In het onderwijs gaat het bij EVC vaak om het vrijstellen voor delen van de opleiding, anders dan op basis van diploma's. Met EVC kan de leerbehoefte van de kandidaat worden afgestemd op het opleidingstraject. Zo draagt EVC bij aan maatwerk en flexibel opleiden.

Waarom EVC?

De studenten van het Instituut Deeltijd Heao combineren hun studie met werk, vaak in het domein van de opleiding. Er zijn studenten die bijvoorbeeld al enkele jaren een eigen onderneming hebben met een aantal personeelsleden in dienst. Hierdoor hebben zij ervaring opgedaan met leidinggeven, administratieve processen en klantgericht zijn en kunnen zij bijvoorbeeld ook een ondernemingsplan schrijven. Velen hebben geen diploma's en daarom moesten zij tot voor kort hun opleiding beginnen in de propedeuse. De opleiding was namelijk niet in staat om hen op basis van hun ervaringen vrijstellingen te verlenen.

Wat is EVC?

EVC is een methodiek om relevante werkervaring te erkennen (en te certificeren) en staat voor het erkennen van (eerder/elders) verworven competenties. In de EVC procedure toont de kandidaat in een assessment aan dat hij over relevante competenties beschikt. Als bewijsstukken gebruikt hij beroepsproducten die hij in de praktijk heeft gemaakt, zoals een marketingplan of een productplan voor de opleiding Commerciële Economie.

De beoordeling noemt de opleiding een harde beoordeling: gericht op selectie: het gaat er immers om of de kandidaat in aanmerking komt voor een vrijstelling van de gehele propedeuse. EVC is niet voor iedereen toegankelijk: alleen kandidaten met relevante werkervaring kunnen deelnemen aan de procedure, EVC is niet aanvullend op de opleiding, maar in plaats van een deel van de opleiding: je doet een EVC-assessment of je doet de propedeuse. Het afgelopen jaar is een EVC systematiek ontwikkeld voor en geïmplementeerd bij de opleiding Commerciële Economie. Dat wil zeggen

- Een procedure: welke stappen worden gezet, door wie en wanneer?
- Een inhoud: om welke competenties gaat het en hoe beoordelen we die?
- Certificering van assessoren: hoe zorg je ervoor dat zij gekwalificeerd zijn om het EVC-assessment uit te voeren?

Een aantal kandidaten en assessoren hebben inmiddels het gehele traject succesvol doorlopen, en daarom kan de opleiding nu tot haar genoegen vaststellen dat het werkt. *Hoe werkt de EVC procedure?*

De eerste fase is de aanmelding. Er zijn criteria geformuleerd waaraan de beroepspraktijk van de kandidaat moet voldoen om te kunnen deelnemen aan EVC. Een criterium is bijvoorbeeld dat een kandidaat 3 jaar werkervaring moet hebben in het domein van de opleiding. Wanneer de kandidaat kan aantonen dat hij aan de vereiste criteria voldoet, mag hij doorstromen naar de volgende fase.

In de tweede fase beoordeelt de kandidaat zichzelf met behulp van een zelfbeoordelingsmodel en stelt hij een portfolio van beroepsproducten samen. De eerste ervaring van de opleiding met zo'n portfolio was er één van maar liefst 250 pagina's dik! De kandidaat had erg veel werkervaring en vond het lastig om te selecteren wat wel en niet relevant was. Bij de assessoren leverde dit verwarring, irritatie en vooral heel veel werk op. De opleiding heeft daar haar les uit getrokken: de portfolio's zijn nu veel handzamer doordat zij de kandidaat structuur geeft bij de zelfbeoordeling en bij de keuze van bewijsstukken. Dat gebeurt op zodanige wijze dat recht wordt gedaan aan de diversiteit van ervaringen van kandidaten, want de ene kandidaat kan een zelfstandig ondernemer zijn, de andere een marketeer in dienst van een multinational.

Het zelfbeoordelingsmodel bestaat uit 5 formulieren: 1 formulier per competentie. Elk formulier heeft dezelfde opbouw:

1. Allereerst wordt de te toetsen competentie genoemd en toegelicht. Elke competentie is uitgewerkt in meetbare en observeerbare beoordelingscriteria.
2. Daarna volgen een aantal zelfbeoordelingsvragen in de vorm van beroepshandelingen. Een voorbeeld voor de opleiding Commerciële Economie is: "kan een interne analyse uitvoeren".

De EVC-kandidaat geeft per beroepshandeling aan of hij in staat is die zelfstandig uit te voeren, of hij er wel eens een bijdrage aan heeft geleverd of dat hij er slechts kennis van genomen heeft. Hiermee wordt het niveau van de beroepshandelingen per kandidaat duidelijk zichtbaar.

3. Het laatste onderdeel van het zelfbeoordelingsmodel betreft de bewijsstukken in de vorm van beroepsproducten. Voor elk bewijsstuk beantwoordt de kandidaat een vijftal vragen volgens het START-model:

S = Wat was de situatie waarin/opdrachtgever waarvoor het product is gemaakt?

T = Welke taak/opdracht had de kandidaat?

A = Welke activiteiten heeft hij daarbij uitgevoerd?

R = Met welk resultaat?

T = Transfer: hoe zou hij een dergelijke opdracht een volgende keer aanpakken?

Tot slot dient elk bewijsstuk voorzien te zijn van een bedrijfsstempel met handtekening en referenties.

Dit alles tezamen vormt het portfolio van de kandidaat. Twee assessoren beoordelen het portfolio en wanneer het van voldoende niveau is, mag de kandidaat door naar de volgende fase in de EVC-procedure: het assessmentgesprek. Het gesprek, dat maximaal 1 uur duurt, voert de kandidaat met twee assessoren. Beide zijn inhoudelijk deskundig met betrekking tot het domein van de opleiding; één van hen komt uit de opleiding, één uit de beroepspraktijk. Tijdens het gesprek staat het portfolio van de kandidaat centraal. Met de START-methodiek vragen de assessoren door op het ingevulde zelfbeoordelingsmodel en de geleverde bewijsstukken. Ze beoordelen die op de eerder genoemde competentiecriteria.

De assessoren hebben veel hulpmiddelen ter beschikking om tot een betrouwbare beoordeling te komen: zo zijn er gespreksprotocollen, verdiepingsvragen en beoordelingsprotocollen. Wanneer de kandidaat ook in het gesprek het vereiste competentieniveau heeft aangetoond, mag hij instromen in de hoofdfase. Wanneer hij op een aantal zelfbeoordelingsvragen onder het vereiste niveau scoort, krijgt hij het advies om de opleiding in de propedeuse te starten.

Volgens de opleiding zijn een aantal factoren bepalend voor het succes van EVC. Ten eerste is dat eenduidigheid van competenties en beoordelingscriteria; dat vereist een gedetailleerde uitwerking van competenties in meetbare en observeerbare indicatoren. Ten tweede gaat het bij EVC om de herkenbaarheid van competenties voor kandidaten die in de beroepspraktijk werkzaam zijn. Dit betekent dat het noodzakelijk was om met de beroepspraktijk samen te werken wanneer het ging om het vaststellen van competenties, beroepshandelingen en kwaliteitseisen die gesteld worden aan beroepsproducten. Ook zijn assessmentdeskundigen en P&O professionals betrokken bij het uitwerken van het EVC-model.

Tot slot is transparantie van belang. Hierbij gaat het om het toetsen van een beperkt aantal competenties die een representatieve afspiegeling zijn van het curriculum en dus later in de opleiding terug komen en die tevens herkenbaar zijn voor de beroepspraktijk.

Inmiddels is de EVC-procedure gedigitaliseerd en is een pilot met het nieuwe systeem gestart. Ook is de opleiding bezig met het ontwikkelen van de EVC-beoordelingskaders voor de overige deeltijd HBO-opleidingen. Uiteindelijk streeft men ernaar de EVC-systematiek te laten gelden als basis voor het toetsbeleid in de gehele opleiding. Want ook tijdens de opleiding verwerven studenten competenties op de werkplek, en ook dan wil de opleiding voor hen opleidingsduurverkorting mogelijk maken en dat kan met EVC!

Bovenstaand voorbeeld laat zien hoe een assessmentprocedure er uit ziet en welke factoren ertoe bijdragen dat de eerder verworven competenties op zorgvuldige wijze kunnen worden vastgesteld. In het algemeen is het echter vaak zo dat de kwaliteit en de kwaliteitsborging van assessment nog onvoldoende aandacht heeft gekregen. Dat wij in Nederland daarin niet alleen staan bleek uit het gesprek dat wij over dit onderwerp hadden met een deskundige op het gebied van assessment: ook internationaal wordt nog weinig aandacht besteed aan de kwaliteitsborging van nieuwe toetsvormen. De klassieke psychometrie blijkt niet toereikend. In Nederland zijn pilots gaande die een instrumentarium moeten leveren voor een systeem van kwaliteitszorg,

men maakt daarbij onder andere gebruik van G-studies om de beoordelaarsbetrouwbaarheid te bepalen.

4.3 Portfolio

De nieuwe toetsvorm die de meest uitbundige entree heeft gemaakt in het onderwijs is ongetwijfeld het portfolio. Zeker in het HBO wordt op grote schaal gebruik gemaakt van het portfolio, maar ook in het universitair onderwijs rukt het portfolio op. Al snel rijst de vraag of het hier wel om een toetsvorm gaat. Zolang studenten ook beoordeeld worden op hun portfolio natuurlijk wel, maar meer en meer wordt portfolio een middel om het leerproces te sturen, zowel door de student zelf als door de docent. Gezien de omvang van het gebruik heeft de inspectie een afzonderlijk onderzoek uitgevoerd naar het gebruik en de kwaliteit van het portfolio als toetsvorm (Inspectie van het Onderwijs, 2003b). In dat rapport wordt portfolio gedefinieerd als 'een verzameling van producten en mogelijk ook reflecties van de student en voorts van relevant documentatiemateriaal uit verschillende bronnen. Deze verzameling kan de student gebruiken in het proces van ontwikkeling van de competenties en als bewijsmateriaal van de beheersing van die competenties.' Na bestudering van relevante literatuur en een aantal instellingsbezoeken kwam de inspectie onder meer tot de volgende conclusies:

- Het portfolio evolueert van een instrument voor de presentatie van producten naar een ontwikkelingsgericht instrument.
- In het algemeen is het proces van beoordeling van het portfolio zorgvuldig georganiseerd. Men werkt meestal met tamelijk globale beoordelingskaders die vooraf zijn opgesteld.
- Er zijn nog weinig procedures aangetroffen om de betrouwbaarheid van de beoordeling en de validiteit van de beoordelingskaders te waarborgen. De kwaliteitsborging is op dit moment matig.

In het rapport werd ook geconstateerd dat gebruik en verschijningsvorm zeer divers zijn. Ter illustratie beschrijven wij hier het gebruik dat een dansacademie maakt van het portfolio en een medische faculteit.

4.3.1 Portfolio op een dansacademie

De dansacademie biedt een rijkserkende hbo-opleiding aan voor showmusicaldans. Studenten hebben de keus uit twee studierichtingen: 'dans' en 'docent dans'. Om tot de opleiding te worden toegelaten moeten kandidaten deelnemen aan een auditie en een selectiedag. Van de gemiddeld rond de vierhonderd kandidaten worden uiteindelijk ongeveer 14 studenten per studiejaar aangenomen. Van de 45 studenten is 50% allochtoon, wat de school een kleurrijk aanzien geeft. De afgestudeerden van de opleiding staan in het veld goed aangeschreven en hebben weinig moeite om aan werk te komen.

Het curriculum van de opleiding kenmerkt zich onder meer door de praktijkgerichtheid. Ook de grote hoeveelheid contacturen is kenmerkend voor de academie: studenten die kunstenaar willen worden, behoeven in de ogen van de leiding veel feedback en begeleiding. Het curriculum is ingedeeld in de blokken musical, danstechniek, pedagogiek en overig (theorievakken).

De opleiding hanteert eigenlijk al sinds de oprichting in 1983 een portfolio, destijds echter betiteld als werkmap. Het portfolio in zijn huidige vorm is na een pilot ingevoerd in het studiejaar 2002-2003. Het portfolio dient binnen de opleiding verschillende

doeleinden. Het biedt voor de student en de opleiding in de eerste plaats een overzicht van zijn of haar ontwikkeling in een vakdiscipline, daarop wordt de student ook beoordeeld. Het is echter ook een volg- en registratiesysteem, waarin wordt bijgehouden welke onderdelen de student met succes heeft afgesloten. Het portfolio heeft geen showfunctie, de opleiding heeft daarvoor de map werkveldoriëntatie. Studenten kunnen deze ook gebruiken als ze gaan solliciteren. In het portfolio is het leerplan in verkorte vorm opgenomen, zo heeft de student eigenlijk ook een complete handleiding en studiegids voor dat onderdeel van het studiejaar. Studenten houden de praktijkstage erin bij en de studielast (er wordt uitgegaan van het tempo van een havigist), waarbij contacturen en zelfstudie onderscheiden worden. Op deze wijze wordt de feitelijke studielast gemeten. Ook geeft de student elke maand een korte, hanteerbare zelfreflectie. Daarvoor zijn duidelijke punten opgenomen: wat gaat goed en wat slecht en welke conclusie volgt daaruit voor de student. De reflectieverlagen worden na bespreking met de vakdocent in het portfolio gearhiveerd. De rapportage is sterk voorgestructureerd. De docent neemt het gehele portfolio per periode, in december en mei, door met de student. Er wordt dan geïnventariseerd welke sterke punten de student heeft en waar deze nog extra inspanning zal moeten verrichten. Op deze wijze kan het portfolio gebruikt worden als beoordelingsinstrument en als onderdeel van de kwaliteitszorg. Ook ondersteunt het portfolio het advies dat in de propedeuse wordt uitgebracht. Opmerkelijk is dat het portfolio tijdens de opleiding niet het eigendom is van de student; de portfolio's worden op de academie bewaard.

Het portfolio heeft op de dansacademie vooral het karakter van een studievoortgangstelsel: het bevat veel feitelijke informatie over het verloop van de studie, de behaalde prestaties en de tijd die daarvoor nodig is geweest. Een praktische en zakelijke benadering van het portfolio, passend bij het praktijk- en prestatiegerichte karakter van de opleiding.

4.3.2 Portfolio bij een medische faculteit

Bij de medische faculteit van één van de universiteiten is men van mening dat portfolio assessment een systeem van denken en toetsing is dat past in deze tijd, gezien de mogelijkheden die het biedt om ontwikkelingen in kaart te brengen. De faculteit acht het op dit moment niet opportuun het portfolio opleidingsbreed in te voeren. Men heeft namelijk gekozen voor een zorgvuldige opbouw van een vernieuwd toetsysteem en voor experimenten op kleinere schaal. Eén van die experimenten betreft het portfolio. Het gebruik van portfolio is geïntroduceerd in het eerste jaar tijdens de zorgstage die in verpleeg- en ziekenhuizen plaatsvindt. De resultaten zijn zeer bevredigend. Het experiment verliep goed en de studenten zagen er het nut van in. Het was voor de eerstejaars studenten vaak een eerste kennismaking met schriftelijk reflecteren. Een stage in een verpleegtehuis leent zich daar goed voor, omdat studenten daar geconfronteerd worden met kanten van het leven die zij voordien niet kenden. Voor het opstellen van het portfolio bieden de werkboeken een format. Het portfolio bestaat uit opdrachten die de student stimuleren het eigen professionele gedrag en de ontwikkeling daarvan te beschrijven, op zodanige wijze dat anderen weten hoe het ervoor staat.

Het portfolio vraagt wel veel begeleiding. Studenten moeten getraind worden in het reflecteren op eigen gedrag. Het is gebleken dat het portfolio een bepaalde voorspellende waarde heeft. Studenten die moeite hebben met reflecteren, zijn vaak ook de studenten die meer moeite hebben in de studieleergroepen. Aan de studieadviseur wordt gemeld welke studenten moeite hebben met het portfolio; zo heeft het portfolio ook een signalerende functie. Het portfolio is ook een manier om de

ontwikkeling in het professioneel gedrag, één van de leerdoelen van de opleiding, te registreren en zal als zodanig in alle leerjaren een vast element moeten worden.

Beoordeling

Het portfolio wordt door de verantwoordelijke docent beoordeeld, want hij is medeverantwoordelijk voor het proces. De feitelijke beoordeling doet de stagebegeleider ter plekke. Tijdens een startbijeenkomst wordt de procedure van de beoordeling doorgesproken, de stagebegeleiders ontvangen dan tevens een scholing. Tijdens de stage krijgen de begeleiders een training-on-the-job. De scholing wordt verzorgd door een hoogleraar die zelf directeur van een verpleegtehuis is. In 2003 zal het portfolio voor het eerst gebruikt worden voor de co-assistentenschappen bij interne geneeskunde. Studenten lopen op verschillende afdelingen ruim 10 weken stage en hebben in die periode wisselende begeleiders. Het portfolio moet er dan voor zorgen dat de samenhang tussen de stages en de professionele ontwikkeling daarbinnen zichtbaar wordt. Bovendien hoopt men zo direct feedback te kunnen geven en te beoordelen.

Kwaliteitsborging

Voor de kwaliteitsborging van het portfolio als toetsvorm lijkt het nog te vroeg te zijn; men heeft nog de handen vol aan ontwikkeling en in praktijk brengen van het portfolio. Een deskundige op het gebied van nieuwe toetsvormen is pessimistisch op dit punt. Hij constateert een wildgroei aan portfolio's; vaak wordt het niet goed georganiseerd en voorziet men niet in de essentiële delen. Portfolio is een modegril, misschien bestaat het over tien jaar wel niet meer, aldus deze deskundige.

4.4 Peer review

Peer review, een begrip dat overal opduikt waar het curriculum en de toetspraktijk vernieuwd worden, houdt in dat studenten elkaars prestaties beoordelen op criteria die zij zelf ontwikkelen of die hun opleiders voor hen hebben geformuleerd. Peer review is vaak gekoppeld aan groepswork en vult het oordeel van de docent aan of vervangt dat. Net als aan portfolio wordt ook aan peer review een belangrijke rol in het leerproces toegedicht; studenten ontwikkelen er vaardigheden mee als feedback geven en verantwoordelijkheid nemen. Het spreekt voor zich dat studenten getraind moeten worden in het feedback geven. Training is dan ook een belangrijke component in de opleidingen die peer review geïntroduceerd hebben. Dat geldt bijvoorbeeld voor een Pabo in het zuiden van het land die in samenwerking met de Open Universiteit een onderzoek heeft uitgevoerd naar peer review.

De eerste gevallen van peer review fraude zijn overigens al aan het licht gekomen: aan een hogeschool in het oosten werd een gefaked oordeel van een medestudent in het portfolio opgenomen. De student had het zelf geschreven: self assessment onder het mom van peer review.

Peer review wordt voornamelijk ingezet bij de formatieve evaluatie, deze vorm van evaluatie 'onderweg' levert informatie op voor het leerproces. Voor summatieve evaluatie waaraan een eindbeoordeling is gekoppeld, kunnen studenten wel een bijdrage leveren aan de beoordeling van het proces, maar bij voorkeur niet voor die van de inhoud. Daarvoor achten zij zich niet voldoende bekwaam, bleek uit onderzoek van Sluismans (Dochy en Struyven, 2002).

Peer assessment bij de Pabo

Op een Limburgse Pabo is een experiment 'peer assessment' gaande dat ondersteund wordt door onderzoek vanuit de Open Universiteit. Peer assessment wordt gezien als een vaardigheid die getraind kan en moet worden. Er is dan ook een programma

ontwikkeld waarin studenten de vaardigheid ontwikkelen om elkaar te beoordelen. Peer assessment bestaat uit drie deelvaardigheden:

1. definiëren van criteria

Daartoe moeten studenten leren doelstellingen te analyseren, doelstellingen te koppelen aan leertaken en beoordelingscriteria af te leiden. In dit leerproces wordt o.a. gebruikgemaakt van groepsdiscussies en persoonlijke verslagen.

2. beoordelen van de prestaties van medestudenten

Studenten leren de prestaties van hun medestudenten analyseren en relateren deze aan de criteria.

3. feedback geven

Daarbij leren studenten de feedback zo te expliciteren dat medestudenten er daadwerkelijk iets aan hebben.

Opmerkelijk is dat studenten dus niet alleen elkaar beoordelen, maar ook een training volgen. Wat daar gebeurt wordt misschien wel als belangrijker ervaren dan het uiteindelijke beoordelen. Uit een vooronderzoek was gebleken dat studenten daar behoefte aan hebben. Peer assessment is een vaardigheid die zeker pabo studenten van pas zal komen; zij gaan immers ook hun leerlingen beoordelen en feedback geven.

Het ontwikkelen van die beoordelings- en feedbackvaardigheid vindt plaats binnen de modules van het tweede jaar: 'creatief leren' en 'organiseren van ontdekkend leren'. In deze modules zijn toetsing en instructie volledig op elkaar afgestemd. De studenten werkten met video-opnamen van door henzelf gegeven lessen. Deze worden in groepen geanalyseerd en er wordt feedback gegeven. Uit flankerend onderzoek is gebleken dat studenten na de eerste module beter in staat waren inhoudelijke criteria te herkennen in het product van hun medestudenten. Zij waren in staat een oordeel te geven en dat ook inhoudelijk te beargumenteren. Studenten vinden het wel lastig elkaar te beoordelen, dat geldt vooral wanneer het gaat om negatieve kritiek. Verder bleek uit het onderzoek dat de training in beoordelingsvaardigheden die wordt ingebed in de dagelijkse onderwijspraktijk, niet alleen positieve effecten heeft op het beoordelingsvermogen van studenten, maar ook op hun vermogen tot reflectie. De nadruk in het onderzoek lag op de formatieve functie: het ondersteunen en verbeteren van het leerproces van de studenten. Het onderzoek leidde tot de volgende aanbevelingen voor de praktijk:

- Studenten worden begeleid in de ontwikkeling van peer-assessment
- Beoordelingscriteria worden samen met de studenten ontwikkeld en helder geformuleerd.
- Docenten worden getraind in instructieontwerp en nieuwe toetsvormen.

Peer assessment vereist training van vaardigheden als het formuleren en hanteren van criteria en het geven van feedback. Vooral in de context van formatieve evaluatie bereikt men goede resultaten met peer review. Bij de summatieve evaluatie is peer review nog een delicate zaak.

4.5 Scholing

Onder invloed van de vernieuwing van de curricula is men steeds meer tot het beseft gekomen dat het ontwerpen van toetsen teamwerk is en dat er een zekere mate van deskundigheid voor nodig is. Zeker op hogescholen wordt veel geïnvesteerd in de ontwikkeling van de deskundigheid op dit punt. Men organiseert cursussen, periodieke bijeenkomsten, workshops, conferenties en men stelt toetscommissies in. Hoewel de

universiteiten in hun gemeenschappelijke reactie (zie hoofdstuk 2) niet specifiek op dit punt ingingen, bleek uit een aanvullende notitie van één van de universiteiten dat daar de scholing, ook op het gebied van toetsen, hoog in het vaandel staat. Het belang dat aan scholing wordt gehecht is zo groot dat scholing voor iedere docent die in dienst treedt verplicht is, zelfs als hij of zij een gerenommeerd professor is. Zo'n verplicht scholingsprogramma is vrij uniek in de universitaire wereld; reden genoeg om ons nader te informeren.

Scholing is zo belangrijk voor deze universiteit omdat zij, naast onderzoek, groot belang hecht aan de kwaliteit van het onderwijs. In het personeelsbeleid komt het streven naar een hoge onderwijskwaliteit op verschillende wijzen tot uitdrukking.

4.5.1 Personeelsbeleid

Eén van de middelen die de universiteit hanteert in haar streven naar een hoge kwaliteit van het onderwijs, is het personeelsbeleid, in het bijzonder de regeling FLOW (Functies, Loopbanen en Waardering). Deze regeling is in 1997 ingevoerd. Zij houdt in dat de universiteit voor haar wetenschappelijk personeel (WP) specificeert welke kwalificaties op elk functieniveau vereist zijn ten aanzien van onderwijs en onderzoek. De universiteit wil hiermee bereiken dat de docenten goed gekwalificeerd en gemotiveerd zijn, mogelijkheden hebben tot loopbaanontwikkeling, kunnen worden aangesproken op hun doceerkwaliteit en voor hun inzet beloond worden. Men ziet dit als een voorwaarde om tot kwaliteitsverbetering te komen. Omdat dit de nodige faciliteiten vereist, heeft de universiteit een speciaal budget beschikbaar gesteld voor educatie. De regeling, tot nu toe uniek binnen het universitair onderwijs in Nederland, is succesvol geïmplementeerd, gezien het feit dat meer dan driekwart van het WP (ongeveer 2000 mensen) in 2000 de minimaal vereiste kwalificatie in haar bezit heeft, de basiskwalificatie.

Er zijn twee opleidingstrajecten voor onderwijs: de Basiskwalificatie, die voor alle docenten verplicht is en het vervolg daarop: de Seniorekwalificatie. Daarnaast is er de leergang Center of Excellence in university teaching. De beide kwalificaties Onderwijs zijn instellingsbreed beschreven, maar worden per faculteit ingevuld. Het is de taak van de faculteit om ervoor te zorgen dat hun personeel aan de basisbekwaamheden voldoet, waarbij zij de vrijheid hebben de weg daar naar toe zelf in te vullen. Aan de andere kant zorgt de instelling voor de inrichting en voor de facilitering binnen de faculteiten. De universiteit heeft daartoe onder andere een aantal modules en trajecten ontwikkeld.

4.5.2 Basiskwalificatie

De kwalificaties en het kader liggen vast maar de weg daar naartoe en de invulling van het programma hangen mede af van de startbekwaamheden van de docent. Het kader vereist dat men onderwijs verzorgt, een opleidings- en begeleidingsplan opstelt, een portfolio samenstelt dat later aan de toetsingscommissie wordt voorgelegd. Het portfolio bevat in ieder geval studentevaluaties.

Om de basiskwalificatie, te behalen krijgt elke juniordocent een tutor toegewezen, waarmee een programma op maat wordt opgesteld. Er wordt gekeken welke lacunes de competenties van de docent nog vertonen en op basis daarvan wordt een takenpakket opgesteld. Zo'n taak kan bijvoorbeeld zijn het meelopen met een ervaren docent, een cursus volgen of een workshop bijwonen. De tutor begeleidt de docent bij zijn leerroute naar de vereiste kwalificaties. Dit traject heeft meestal een duur van twee, maximaal drie jaar. In een portfolio houdt de docent bij wat deze gedaan heeft, dat is een voorwaarde voor het afleggen van de eindtoets. De docenten krijgen vier tot

acht uur per week voor hun leerprogramma, de tutor heeft twee uur per week voor de begeleiding. Door de communicatie met de tutor, het ontwikkelen van een portfolio, waarop de docenten moeten reflecteren, en het uiteindelijk verschijnen voor de toetscommissie heeft de leerweg een dynamisch karakter.

Het programma voor de basiskwalificatie is veelal gericht op vaardigheidstraining; toetsing vormt daar een onderdeel van, het komt met name ter sprake bij het leren ontwikkelen van cursussen. Daarnaast komt iedereen in het traject zelf in aanraking met toetsen, ook dat kan een leereffect zijn. In het portfolio geeft de docent aan wat deze beheerst, met een verwijzing naar concrete producten, waarop getoetst kan worden. De junior-docent wordt uiteindelijk aan de hand van dit portfolio en zijn reflectie erop, door de tutor voorgedragen voor de toetscommissie. De toetscommissie toetst meestal in de vorm van een interview. De junior doet daardoor ervaring op met het getoetst worden, en anderen binnen de organisatie met het afnemen van toetsen. Zo treedt er een verdubbelingseffect op.

4.5.3 Seniorkwalificatie

Ook voor de Seniorkwalificatie is instellingsbreed vastgelegd waaraan de docent moet voldoen. Om senior docent te worden is een seniorkwalificatie verplicht. De docenten die in aanmerking willen komen dienen te beschikken over de basiskwalificatie. Om de seniorkwalificatie te behalen levert de docent een onderwijs-curriculum vitae in bij een toetsingscommissie. Dit curriculum moet onder andere een beschrijving van relevante activiteiten en producten, een zelf-beoordeling en studentenevaluaties bevatten. Het behalen van de seniorkwalificatie speelt een rol in de loopbaanontwikkeling van de docent.

4.5.4 Center of excellence

Een ander initiatief dat de professionalisering van docenten stimuleert is het Center of Excellence in university teaching. Dit centrum opereert buiten de grenzen van de faculteit en biedt jaarlijks plaats aan ongeveer vijftien deelnemers. De leergang is bestemd voor docenten die op seniorniveau functioneren en zich verder willen professionaliseren. Criteria om te worden toegelaten zijn dat de docent binnen de organisatie een regie-taak vervult en vraagstukken ten aanzien van onderwijs behandelt op een hoger aggregatieniveau, namelijk dat van het curriculum. Er is een selectieprocedure waarbij de decaan deelnemers voordraagt en het programmabestuur een beslissing neemt. De deelnemers aan dit gezamenlijk programma stellen het in overleg deels zelf samen. Zij kiezen thema's, waarvoor acht workshops van anderhalve dag gevolgd worden. De tijd en het niveau van de workshops staan vast en de centrale lijn betreft steeds onderwijskundig leiderschap. In het programma is een belangrijke plaats voor toetsing ingeruimd, zo verzorgt een Britse toetsdeskundige bijvoorbeeld een workshop over nieuwe vormen van toetsen. Het is gewoonte geworden dat de deelnemers, die uit verschillende faculteiten afkomstig zijn, na het programma contact blijven houden, zo ontstaan er universiteitsbrede netwerken.

Om het belang van goed onderwijs te benadrukken worden ook als stimulans prijzen uitgereikt, zoals de docentenprijs en de aanmoedigingsprijs voor jonge docenten. De kandidaten worden voorgedragen door studenten en getoetst aan de hand van specifieke criteria.

De kwaliteit van het onderwijs en van toetsing wordt grotendeels bepaald door de docenten. Deze dienen dan ook op verschillende gebieden bekwaam te zijn,

waaronder het gebied van toetsontwikkeling en van het beoordelen van prestaties. Die bekwaamheid krijgen docenten niet van huis uit mee en dat maakt deskundigheidsbevordering noodzakelijk. Bovenstaand voorbeeld laat zien hoe zoiets structureel aangepakt kan worden door middel van het personeelsbeleid.

4.6 Toetsing en ICT

ICT wordt op verschillende manieren ingezet bij de toetsing. Allereerst bij wijze van kantoorautomatisering: toetsen, toetsresultaten worden digitaal opgeslagen. Een stap verder gaat de analyse van resultaten, het aanleggen en onderhouden van een toetsen- of vragenbank. Er wordt ook gebruik gemaakt van programma's als Questionmark Perception om toetsen te construeren. Het aantal toetsvragen dat met Questionmark gemaakt kan worden is aan een aantal beperkingen onderhevig, maar biedt toch de nodige variatie in gesloten vragen, ook open vragen zijn mogelijk. Er worden ook multimediale toetsen ontwikkeld; een tijdrovend en kostbaar karwei, maar het resultaat mag er zijn. Een toetsvorm die zich goed lijkt te lenen voor digitalisering is het portfolio.

4.6.1 Het geautomatiseerde toetsservicesysteem

Binnen de faculteit gezondheidszorg van een hogeschool is onderzoek verricht naar geschikte programmatuur voor het ontwikkelen, afnemen en bewaren van toetsen en toetsresultaten. Het meten van competenties binnen één assessment is nog niet te realiseren want dat is te kostbaar, daarom bestaan er momenteel meerdere toetsvormen naast elkaar. De faculteit meent dat Question mark Perception, een geautomatiseerd toetsservicesysteem, daarbij een belangrijke rol kan gaan vervullen, aangezien men met dat systeem de toetsing kan verbeteren en stroomlijnen. In het systeem kunnen negen vraagvormen gebruikt worden en transparant worden opgeslagen. Het gaat daarbij om allerlei varianten van gesloten opdrachten zoals drag-and-drop, hotspot, matching en ranking. Daarnaast biedt Questionmark ook de mogelijkheid voor open toetsen met essay-vragen. Die worden niet geautomatiseerd nagekeken, maar het aanbieden van toetsen langs deze weg, voorkomt dat antwoorden in de diverse bureauladen van docenten verdwijnen. Alle antwoorden van studenten worden digitaal bewaard, daardoor is controle van knip- en plakwerk eenvoudiger geworden.

Behalve dat vragen en toetsen worden samengesteld, antwoorden worden opgeslagen en geanalyseerd, wordt er ook gerapporteerd. Dit laatste gebeurt in de vorm van vaststellingsverslagen, waarin onder meer staat welke toetsen zijn afgenomen en hoeveel studenten er zijn geslaagd. Deze verslagen worden wel schriftelijk ondertekend door de docent en de toetscommissie.

Studenten en docenten kunnen vanaf elke PC van de hogeschool inloggen in het systeem. Een sterke kant van het systeem is dat toetsafname via het beeldscherm mogelijk is. Studenten kunnen bijvoorbeeld een leerstijlen test doen, via een link aan het eind van de test krijgen zij direct hun resultaat te zien. Dat wordt dan weer opgeslagen in het digitaal portfolio. Op dit moment worden bij de faculteit Gezondheidszorg summatieve toetsen nog niet via het beeldscherm afgenomen, daarvoor moeten eerst enkele randvoorwaarden wat betreft fraude gerealiseerd worden. Zo'n randvoorwaarde is bijvoorbeeld het inrichten van een toetslokaal met voldoende pc's. De toetsen die met het systeem gebouwd zijn, worden daarom nu nog uitgeprint. Om multiple-choice toetsen op te stellen is een handleiding opgesteld, daarin staat de procedure van het proces van toetsing in stappen beschreven

(toetsvraag, toets, toetsrooster, afname, analyse en resultaat). Bij elke stap wordt vermeld wie daarvoor verantwoordelijk is. Er worden eveneens tips en kwaliteitseisen genoemd. Alle toetsen worden gescreend door de toetscommissie.

4.6.2 Digitale toetsen

ICT-toepassingen lenen zich voor het simuleren van praktijksituaties. Vooral bij grote aantallen studenten kan het tijdbesparend werken als een deel van de praktijkopdrachten vervangen kan worden door een digitale simulatie. Dat is het geval bij de Dynamische Patiënt Simulator die aan een medische faculteit ontwikkeld is. Eerstejaars moeten, gegeven een imaginaire patiënt met buikklachten, een diagnose stellen en een therapievoorstel doen. Zij kunnen de patiënt vragen stellen en laboratoriumonderzoek laten doen. Daarbij loopt een klok mee, dus studenten moeten goed bedenken welk onderzoek zij laten uitvoeren. Het programma geeft veel feedback. Van de studenten wordt verwacht dat zij verschillende vaardigheden en kennis inzetten om de diagnose te stellen. Voorlopig wordt de DPS ingezet voor formatieve evaluatie. Voor de toekomst verwacht men veel van dit soort digitale toetsen. Hoewel het om een gecompliceerd programma gaat, vormt de techniek achter een dergelijke toets niet het probleem, wel het vullen van de databank. Men werkt dan ook samen met andere medische faculteiten om de databank te vullen.

4.6.3 Elektronische leeromgeving

Een hogeschool voor afstandsonderwijs is eind 2001 gestart met een nieuwe digitale leeromgeving bestaande uit drie onderdelen: het opleidingsoverzicht, het assessment en de multimediale opdrachten.

Het opleidingsoverzicht geeft de student in een oogopslag de gelegenheid op zijn computerscherm te zien waaruit zijn opleiding bestaat. Binnen dit opleidingsoverzicht heeft de student de mogelijkheid om op hoofdstukniveau toetsen aan te klikken en te maken, het zogenaamde assessment. De student wordt in staat gesteld per hoofdstuk een test te doen om te bekijken of hij de betreffende leerstof al beheerst. Bij voldoende score kan de student het hoofdstuk overslaan, zodat hij het leerproces zo efficiënt mogelijk kan inrichten en niet gehinderd wordt door onnodige leerlast. In geval van eerder verworven competenties biedt het systeem de mogelijkheid om de student blokken te laten overslaan. De studenten zien op hun overzicht de onderdelen die ze nog moeten behalen in rode vakken staan; wat ze al gehaald hebben, is groen gekleurd.

Tot nu toe is het zo dat studenten certificaten behalen als ze een onderdeel behaald hebben. Als de student alle certificaten van de opleiding behaald heeft, levert hij dit in voor het diploma. In de toekomst is het de bedoeling via de elektronische leeromgeving alle studieresultaten bij te houden en slechts bij het afbreken van de studie, een certificaat te verschaffen.

Naast het opleidingsoverzicht en het assessment wordt de student ook in de gelegenheid gesteld multimediale opdrachten uit te voeren. Deze zijn gemaakt bij onderdelen van de leerstof die voor studenten moeilijkheden bleken op te leveren. Uitgangspunt bij de multimedialisering is dat door middel van multimedia het moeilijke onderdeel van de leerstof bij de student sneller duidelijk wordt en beter bekliefd. In dat kader wordt onderzocht door een werkgroep waarin een lid van de examencommissie is vertegenwoordigd, hoe dit systeem binnen de examinering zou kunnen worden toegepast.

ICT wordt in het gehele proces van toetsconstructie tot analyse en rapportage gebruikt. Vanuit organisatorisch oogpunt versterkt het de transparantie en gebruiksvriendelijkheid van het toetsstelsel. Informatie over roosters, afname, resultaten zijn voor elke student toegankelijk. Verder kan ICT het maatwerk bevorderen wanneer eerder verworven competenties digitaal vastgesteld worden. Afname van digitale, multimediale toetsen komt niet op grote schaal voor, waar het wel gebeurt gaat het om formatieve evaluatie.

4.7 Rol examencommissie

Uit eerder onderzoek van de inspectie bleek dat examencommissies slechts een beperkt aantal taken uitvoeren: zij zorgen voor de goede gang van zaken, behandelen klachten, reiken diploma's uit en verlenen vrijstellingen. In haar aanbevelingen pleitte de inspectie voor een versteviging van de rol van de examencommissie, een aanbeveling die door de minister van OCenW in zijn beleidsreactie werd overgenomen. Naar aanleiding van deze aanbeveling hebben sommige instellingen inderdaad hun beleid gewijzigd op dit punt. Dat er ook al examencommissies waren met een stevige rol in het toetsbeleid en de toetspraktijk laat het portret van de examencommissie medische biologie aan een grote universiteit zien.

4.7.1 Samenstelling

De examencommissie telt vijf leden; zij worden geselecteerd op affiniteit met het onderwijsproces ("staan midden tussen de studenten") en moeten zelf goede onderwijzers en onderzoekers zijn. Er wordt gestreefd naar spreiding van deskundigheden, maar men pretendeert niet alle specialismen af te kunnen dekken. De opleidingscoördinator is vaste adviseur van de commissie en er is een ambtelijk secretaris. De examencommissie kent een subcommissie voor de propedeuse en een subcommissie voor het doctoraal. Deze veranderen op het ogenblik geleidelijk in subcommissies voor de bachelors- en mastersfase.

4.7.2 Overleg

Er is structureel overleg met de examencommissies van verwante opleidingen, bijvoorbeeld die voor Geneeskunde en die voor de verschillende stadia, zoals propedeuse, doctoraal en artsexamen van de medische opleiding. Het overleg is informeel; er worden rijzende problemen uitgewisseld en oplossingen doorgenomen. Twee keer per jaar komen bovendien alle examencommissies van de universiteit bij elkaar, een kleine vijftig man, van Rechten tot Geneeskunde. Dit is onder meer van belang omdat opleidingen als gevolg van de invoering van de mastersopleidingen en de openstelling van bepaalde mastersopleidingen voor bachelors uit verschillende opleidingen steeds meer met elkaar te maken krijgen. De gevolgen van de nieuwe ontwikkelingen vormen hier de agenda, bijvoorbeeld "wat doen we met buitenlandse bachelors?" Ook is er regelmatig informeel overleg met de voorzitters van opleidingscommissie en het opleidingsbestuur en de decaan, naast het uiteraard reguliere overleg dat deze instanties kennen, en naast de personele unie die hier en daar bestaat.

4.7.3 Vergaderingen

Per jaar komt de examencommissie drie tot vier keer bijeen voor inhoudelijke zaken. De agenda wordt vooral bepaald door problemen die zich voordoen, zoals probleemstudenten en probleementamens. Het komt zelden voor dat de commissie

conflicten over examens en beoordeling moet behandelen. Ook fraudegevallen zijn niet voorgekomen. Vrijstellingsbeslissingen komen gewoonlijk niet in vergaderingen aan de orde. Die worden voorbereid door de opleidingscoördinator (vaak met een preadvies van de studieadviseurs) en de afhandeling wordt aan de voorzitter overgelaten, die e-mailsgewijs de leden consulteert. Op dezelfde wijze worden de goedkeuring van stageplannen en de invulling van stagecontracten afgehandeld. Ook het goedkeuren vooraf van elders (in het buitenland) te volgen trajecten verloopt op deze manier. Daarnaast komt de examencommissie bij de zes jaarlijkse afstudeerpresentaties. De rol van de commissie beperkt zich daar niet tot een rituele, maar heeft ook een beoordelingsaspect. Een student kan bij het afstuderen weliswaar niet meer zakken, maar de commissie kan op grond van de daar geleverde prestatie wel beslissen over het judicium. Daarnaast wordt via de prestatie van de student bij dergelijke sessies ook de begeleider tot op zeker hoogte mee beoordeeld, wat gezien wordt als een aantrekkelijk mechanisme om de kwaliteit van het onderwijs op peil te houden. Het openbare karakter van dergelijke sessies zou ook een stimulans voor het nastreven van excellentie kunnen zijn. De universiteit kent namelijk een cultuur van 'glans'-mechanismen in onderwijs en onderzoek, waarbij goede prestaties in het zonnetje gezet worden. Van de vergaderingen van de examencommissie worden verslagen gemaakt; er wordt geen jaarlijkse rapportage opgesteld.

4.7.4 Examinatoren

Als examinatoren wordt binnen de opleiding leden van de senior-staf benoemd. AIO's beoordelen niet zelfstandig prestaties van studenten. Als ze een student begeleid hebben, doen ze wel beoordelingsvoorstellen. Wanneer een student een onderdeel van de studie elders volgt, delegeert de opleiding de bevoegdheid om zijn prestaties te beoordelen aan de collega's elders. In alle gevallen wordt ook een 'liaison' docent aangewezen, die o.a. een oogje op de beoordeling houdt, opdat zoveel mogelijk de eigen normen gewaarborgd blijven. Dat is vooral belangrijk bij buitenlandse beoordelingen, die nog wel eens hoog willen uitvallen.

Docenten worden geschoold in het ontwerpen en beoordelen van toetsen. De examencommissie draagt er sinds een jaar of vier zorg voor dat de toetsen standaard worden geëvalueerd door de studenten. De examencommissie voert zelf geen systematische controle van niveau en inhoud van de toetsen uit. Deze taak ligt bij de kwaliteitscoördinator, die bij problemen en knelpunten formeel of informeel met de examencommissie in contact treedt.

Het bestuur betreft de examencommissie intensief bij het opstellen en wijzigen van de Onderwijs- en Examenregeling. Redenering daarbij is dat de examencommissie degene is die ermee moet werken, dus het zou wel heel dom zijn om toetsing en examens buiten die commissie om te regelen.

4.7.5 Stagebeoordeling

De examencommissie beoordeelt bij het goedkeuren van een stagecontract ook vooraf of de student er 'rijp' voor is, dat wil zeggen de onderdelen van de opleiding heeft voltooid die nodig zijn om de stage op een productieve manier te doorlopen. De voorwaarden daarvoor zijn dat alle voorafgaande theorie en keuzevakken gehaald moeten zijn. Het simpele feit dat een beoordeling van het voortraject plaatsvindt, zorgt er al voor dat het tegenwoordig nog maar zelden voorkomt dat een voorgestelde stage wordt afgekeurd. Bij de beoordeling van de stage speelt het oordeel van de stagementor de belangrijkste rol.

4.7.6 Internet

Kritiekloos inkopiëren wordt bij kleine opdrachten opgespoord door controlevragen. Criterium is dat de student begrijpt waar hij het over heeft. Overigens wordt het gewaardeerd als studenten met behulp van het internet op een efficiënte wijze informatie verzamelen. Originaliteit is hier niet aan de orde, wel bij scripties. Vooralsnog is het vakgebied overzichtelijk genoeg om ervan uit te kunnen gaan dat docenten grootscheeps plagiaat zullen signaleren. Het probleem is eigenlijk nog onbekend.

De examencommissie beschouwt zich als bewaker van de kwaliteit van de diploma's. Dat is haar 'raison d'être'. Het afnemende veld moet weten waar het met de afgestudeerden van de opleiding aan toe is. Diploma's moeten, binnen een bepaalde bandbreedte, evenveel waard zijn. Dit probeert men te waarborgen door de hierboven beschreven activiteiten. Men organiseert (nog) geen systematische en methodische terugkoppeling vanuit het veld over het functioneren van de afgestudeerden. Het professionele netwerk is echter zeer hecht en signalen over eventuele lacunes komen wel weer bij de opleiding terug, onder andere via de alumnivereniging.

Al met al is dit een examencommissie die zelf niet een expliciet kwaliteitsbeleid voert (er bestaan op opleidingsniveau wel gereedschappen, evaluaties, een kwaliteitscoördinator, etc). Zij ziet haar kwaliteitsrol in het stimuleren van de sociale controle binnen de beroepsgroep, op het toepassen van kwaliteitsmaatstaven en het scheppen van gelegenheden waarbij die plaats moet vinden, eerder dan in het formuleren en vastleggen van die maatstaven. De commissie acht het haar belangrijkste taak de waarde van de diploma's te waarborgen en onderneemt vanuit dat perspectief actie. Een duidelijk voorbeeld daarvan is de manier waarop het afstuderen is georganiseerd.

4.8 Van toetsbeleid naar toetspraktijk

Het opstellen van een nota over het toetsbeleid blijkt geen probleem te zijn; het in praktijk brengen wel, dat geldt zeker voor grote instellingen. Hoe moet het beleid geïmplementeerd worden en welke strategie leidt tot verbeteringen in de praktijk? Sommige instellingen kiezen voor een instellingsbrede invoering van nieuw beleid. Andere werken met kleinschalige experimenten, die bij goede resultaten uitgebreid worden. Deze laatste benadering zagen wij bij een medische faculteit van één der universiteiten. Een hogeschool die voornamelijk met studenten op afstand werkt, vond weer een heel andere en heel eigen aanpak om de kwaliteit van toetsen en van de borging te verbeteren.

4.8.1 Implementatie

Naar aanleiding van de resultaten van een visitatie besloot de medische faculteit van een universiteit de Projectgroep Vernieuwing Onderwijs (PVO) en de Projectgroep Vernieuwing Klinisch Onderwijs op te richten. Deze twee commissies hebben het curriculum t/m jaar 5 en 6 vormgegeven. Omdat alle aandacht besteed moest worden aan vernieuwing van onderwijsvormen, is er in eerste instantie minder aandacht naar het toetsen gegaan.

Tegelijkertijd met de PVO werd de Brede Evaluatie Onderwijs Commissie opgericht die een passend toetsstelsel zou gaan ontwerpen. Deze taak is overgenomen door de Examencommissie en de Toets Beoordelingscommissie (TBC) die het toetsbeleid en de uitvoering daarvan voor hun rekening nemen. De bedoeling is dat de kwaliteitszorg van de toetsing wordt ingekaderd in de beleidsmatige lijn van de faculteit.

Daarnaast zijn er experimenten gestart om ervaring op te doen met een andere manier van toetsen. Hoe kunnen we overgaan naar een nieuwe kwaliteitsborging van toetsen? Dat was de vraag die aan de experimenten ten grondslag ligt. De aandacht is vooral uitgegaan naar innovatieve toetsvormen. Er zijn drie experimenten gaande: introductie portfolio (zie 4.3), taken als toetsing, waarbij praktische opdrachten ook beoordeeld worden, zo wordt toetsing onderdeel van het leerproces, en de elektronische leeromgeving (zie 4.6.2).

Verbeteren van de kwaliteit van bestaande toetsen

Behalve het vernieuwen van de onderwijsvormen heeft men ook actie ondernomen om de kwaliteit van bestaande toetsen in het nieuwe curriculum te verbeteren. De toetscommissie verbetert de kwaliteit van deze toetsen op drie manieren:

1. Directe feedback naar de docent die een concept van zijn toetsvragen bij de toetscommissie inlevert. De feedback wordt gegeven door een inhoudsdeskundige en een toetsdeskundige. De aanvankelijke weerstand bij de docenten is aan het verdwijnen, men ziet het nut ervan in. Verder wordt er bij de toetsontwikkeling gekeken naar de eigen talenten die docenten beschikken. De ene docent is beter in het schrijven van een casus, de ander in bijvoorbeeld feedback geven. De faculteit wil de docenten de kans geven om zelf te bepalen in welke rol zij het best tot hun recht komen.
2. Verder kijkt de toetscommissie naar de kwaliteit van de meerkeuzevragen en hanteert een stramien voor de beoordeling van de open vragen. Het is de bedoeling om de toetsen meer toepassingsgericht te maken, ook de meerkeuzetoetsen. Men is ervan overtuigd dat meerkeuze voor het toetsen van meer verschillende leerdoelen gebruikt kan worden dan tot nu toe gebruikelijk is.
3. Nadat een toets door studenten gemaakt is, wordt de toets psychometrisch geanalyseerd. De slechte vragen worden eruit gehaald. Op 60 vragen verdwijnen er meestal een stuk of tien.

Voor wat betreft de cesuurbepaling: de medische faculteit hanteerde altijd een absolute cesuur. In het nieuwe curriculum gebruikt men de Cohen-Schotanus methode, een combinatie van relatief en absoluut normeren.

Hoewel bovenstaand voorbeeld slechts een deel van de activiteiten op het gebied van toetsbeleid schetst, zijn er toch een aantal succesfactoren aan te wijzen.

- Er is een groep opgericht die de vernieuwing op toetsgebied vormgeeft en stimuleert. Deze groep overruled niet bestaande structuren, maar werkt samen met bijvoorbeeld de examencommissie.
- Er wordt aan verschillende aspecten gewerkt, men mikt niet op één punt.
- Men werkt met experimenten die afhankelijk van de resultaten uitgebreid kunnen worden.
- Men vergeet niet ook de kwaliteit van het bestaande te verbeteren.

4.8.2 Toetsen in het afstandsonderwijs

De hogeschool voor afstandsonderwijs verzorgt één universitaire opleiding en 30 HBO opleidingen. Er is één examenbureau voor de hele organisatie en men kent eenheid van leiding. In september 2002 is het project Verbetering Examenkwaliteit gestart. Eén van de manieren om de kwaliteit van examens te verbeteren is examens in te kopen van examenorganisaties of van bestaande examenbanken.

Men gaat eerst na of er al toetsen of examens op landelijk niveau ontwikkeld zijn. Als dat het geval is, dan legt de student dit externe examen af en krijgt zijn studiepunten. Daar waar uitbesteden of inkopen niet mogelijk is, zoekt men zoveel mogelijk naar samenwerking met andere partners. Men wil naar een landelijke normering in

samenwerking met anderen. Pas als een samenwerkingsverband niet mogelijk is, richt de hogeschool zelf examens in.

Kwaliteit van beoordelen

De verantwoordelijkheid van de uitvoering van de examens ligt bij de examencommissie. Voor de ontwikkeling en correctie van de examens worden externe deskundigen ingezet die hebben aangetoond over de juiste inhoudelijk en didactische kwaliteiten te beschikken. Het werk van deze externe deskundigen wordt vervolgens beoordeeld door een andere onafhankelijke deskundige. Bij de correctie van examens wordt deze werkwijze vormgegeven door de eerste en de tweede corrector. Op het moment dat er grote discrepantie bestaat tussen de beoordeling van deze beide correctoren wordt een derde, eveneens onafhankelijke corrector ingezet, die een beslissende uitspraak doet. De externe deskundigen werken volgens vastgestelde instructies, aanwijzingen en procedures.

Er wordt binnen de hogeschool gebruik gemaakt van een zogenaamde examenbank. Dit is een database waarin examenopgaven en antwoordmodellen door middel van een tevoren vastgestelde didactische structuur, de toetsmatrijs, ingevoerd worden. De maker van de toetsvragen voegt de antwoorden en puntenverdeling er standaard bij. Toetsvragen die niet voldoen aan de kwaliteitsstandaard verdwijnen uit de examenbank.

Kwaliteitsborging

Om de borging van de kwaliteit van de totstandkoming van examens te kunnen garanderen, heeft de hogeschool het examentraject, tezamen met het curriculum van haar opleidingen, ISO 9001 laten certificeren. Daarnaast hanteert de school een auditsysteem om de inhoudelijke kwaliteit van de examens te kunnen borgen. Alle opleidingen, inclusief de toetsing, worden eens in de drie jaar onderworpen aan een inhoudelijk onderzoek door onafhankelijke deskundigen uit het werkveld. Deze zogenaamde auditcommissie betreft in haar onderzoek altijd een van de leden van de examencommissies. De auditcommissie rapporteert haar bevindingen aan de Raad voor de kwaliteitsbevordering van de hogeschool.

4.9 Conclusie

De curriculumvernieuwing in het HBO waarbij de omslag is gemaakt van vakgebieden naar beroepscompetenties, van doceren naar zelfstandig leren, vereiste nieuwe, adequate toetsmethoden. Portfolio en assessment zijn nieuwe toetsvormen die recht doen aan de uitgangspunten van competentiegericht opleiden en steeds meer ingezet worden. Ook bij universiteiten ziet men een toenemende belangstelling voor nieuwe toetsvormen. De kwaliteitsborging van de nieuwe toetsvormen loopt nog enigszins achter, maar er wordt hier en daar wel aandacht besteed aan nieuwe wijzen van kwaliteitsborging passend bij de nieuwe toetsvormen.

Ook peer review is een vorm van beoordelen die past in het competentiegericht opleiden, met name wanneer het gaat om het werken in groepen. Ook wanneer studenten elkaar beoordelen moet de nodige zorgvuldigheid betracht worden en de kwaliteit van de beoordeling geborgd worden.

Mede onder invloed van de vernieuwingen is het besef ontstaan dat toetsontwikkeling en het beoordelen van prestaties een specifieke deskundigheid vereisen. Soms wordt dit overgelaten aan specialisten, vaak worden deze taken door een team docenten opgepakt. Deskundigheidsbevordering en scholing zijn middelen om deze taken te professionaliseren. Scholing is belangrijk onderdeel van de kwaliteitsborging van toetsing en examinering.

Bij een goed gebruik kan de inzet van ICT de vernieuwing van het onderwijs stimuleren en ondersteunen. Dat is bijvoorbeeld waar te nemen bij het werken aan groepsopdrachten in een elektronische leeromgeving. Ook bij het bevorderen van de kwaliteitsborging van toetsen speelt ICT een rol. ICT maakt systematische opslag, registratie en analyse van toetsen efficiënter dan voorheen. Daarnaast wordt ICT gebruikt in het productieproces van toetsen en zijn er inmiddels digitale en multimediale toetsen.

5 CONCLUSIE EN AANBEVELINGEN

Op basis van de notities over het toetsbeleid die de instellingen in het hoger onderwijs ons toezonden, hebben wij de stand van zaken beschreven met betrekking tot de kwaliteitsborging en examinering in het hoger onderwijs. Hoewel er nog geen reden is om het toetsbeleid van de instellingen met grote tevredenheid te bezien wanneer we ons alleen baseren op de informatie uit visitatierapporten, blijkt uit de notities dat de kwaliteitsborging van toetsing en examinering in het hoger onderwijs hoog op de agenda is gekomen en dat er vele initiatieven zijn genomen om die kwaliteitsborging vorm te geven.

Dat geldt dan vooral voor het HBO, ten eerste omdat het merendeel van de notities ons werd toegezonden door HBO instellingen en het geschetste beeld voornamelijk op het conto van het HBO moet worden geschreven. Ten tweede omdat in het HBO een curriculumvernieuwing plaatsvindt en deels plaats heeft gevonden waarbij de omslag is gemaakt van vakgebieden naar beroepscompetenties, van doceren naar zelfstandig leren. Zo'n vernieuwing vereist adequate toetsmethoden en aan het ontwikkelen daarvan wordt momenteel veel energie besteed. Vaak gaat het om andere dan de traditionele toetsen, dientengevolge ook om andere kwaliteitscriteria of een aanpassing van de traditionele criteria. Er worden meta-producten als handboeken geproduceerd op dit terrein en er wordt extra expertise ingezet voor de toetsconstructie zelf. De instellingen zijn van mening dat toetsen maken en het beoordelen van prestaties niet meer het werk kan en moet zijn van de individuele docent. Het is teamwerk en vereist een zekere expertise. In het kader van scholing wordt deze expertise ontwikkeld.

Ook bij universiteiten zien wij een toenemende belangstelling voor nieuwe toetsvormen en voor kwaliteitsborging van toetsen in het algemeen, zij het dat daar de ontwikkeling van nieuw toetsbeleid minder snel verloopt dan in het HBO.

Bij de onderwijsvernieuwing zien wij het gebruikelijke patroon: op basis van, vaak landelijk vastgestelde, beroepsprofielen en een nieuwe onderwijsvisie, ontwikkelt men een nieuw curriculum. De bijbehorende toetsvormen zijn meestal de sluitpost van het vernieuwingsproces. Bij een dergelijk verloop ligt het voor de hand dat de kwaliteitsborging pas in de laatste plaats komt. Dat zien wij dan ook gebeuren: voor de kwaliteitsborging zijn nog niet veel adequate procedures ontworpen. Dat laatste geldt overigens niet uitsluitend voor nieuwe toetsvormen. Ook bij de traditionele toetsen heeft de kwaliteitsborging nog niet voldoende vorm gekregen. In het verdiepingsonderzoek bleek overigens wel dat men zich terdege bewust is van dit probleem en dat hier en daar aan oplossingen wordt gewerkt.

In het verdiepingsonderzoek zijn wij interessante 'good practices' op het gebied van toetsen tegengekomen en wij hebben kunnen constateren dat de instellingen die wij bezochten met grote creativiteit en deskundigheid vorm gaven aan de kwaliteit van toetsen, zowel van nieuwe als bestaande toetsen.

Op grond van het onderzoek naar de kwaliteitsborging komt de inspectie tot een drietal aanbevelingen; deze hebben betrekking op de deskundigheidsbevordering, de kwaliteitsborging en de visitaties.

5.1 Aanbevelingen

Scholing

Mede onder invloed van de vernieuwingen ontstond het besef dat toetsontwikkeling en het beoordelen van prestaties een specifieke deskundigheid vereist. De tijden dat men in het aannamebeleid van de instelling de beste garantie zag voor de kwaliteit van het onderwijs en de toetsen, liggen ver achter ons. Steeds meer ziet men dat de verschillende taken van de traditionele docent uit elkaar gehaald worden. Dat geldt voor leerplanontwikkeling, het ontwikkelen van materiaal en voor de toetsing. Soms wordt dit overgelaten aan specialisten, vaak worden deze taken door een team docenten opgepakt. Deskundigheidsbevordering en scholing zijn middelen om deze taken te professionaliseren. Scholing is een belangrijk onderdeel van de kwaliteitsborging van toetsing en examinering. We hebben gezien dat op vele plaatsen de docenten zich ook specifiek op het gebied van toetsing bekwamen. De inspectie is van mening dat scholing op het gebied van toetsen en beoordelen structureel dient te worden ingebed in het personeelsbeleid voor docenten in het hoger onderwijs. De inspectie beveelt aan op korte termijn onderzoek te verrichten naar de effecten van de scholing op de kwaliteit van de toetsing.

Kwaliteitsborging

De Inspectie heeft moeten constateren dat, waar wel aandacht wordt besteed aan toetsing en de kwaliteit van toetsing, de kwaliteitsborging nog in de kinderschoenen staat. Dat is begrijpelijk gezien het gebruikelijke verloop van vernieuwing in het onderwijs. Anderzijds is het vanuit het oogpunt van kwaliteitsbewaking niet wenselijk dat dit onderdeel blijft liggen. Dat gaat niet alleen op voor onderwijs dat vernieuwd wordt; over de hele linie geldt dat – mocht er al aandacht zijn voor de kwaliteit van toetsing – de borging achterblijft. De inspectie pleit er dan ook voor de kwaliteitsborging systematisch aan te pakken door, waar dat nog niet het geval is, een integraal toetsbeleid te ontwikkelen. Daaronder verstaan wij een samenhangend stelsel van kwaliteitszorg waarin maatregelen en voorzieningen zijn getroffen om de kwaliteit van toetsing en examinering te bewaken en te bevorderen. Of dat gebeurt zou op zijn minst tijdens visitaties duidelijk moeten worden.

Visitatie en accreditatie

De Inspectie is op basis van onderhavig onderzoek en eerdere bevindingen van mening dat bij visitaties zoals die in het verleden en vandaag de dag plaatsvinden, niet voldoende zicht wordt verkregen op de kwaliteit van toetsing. Dat is te wijten aan de toetsingskaders die visitatiecommissies hanteren – deze zijn te globaal op dit punt – en aan de werkwijze van de visitatiecommissies: zij geven daarover weinig uitleg en beperken zich te vaak tot een oordeel dat niet goed onderbouwd wordt. Daarom pleit de inspectie voor een intensivering van de aandacht van toetsing en examinering tijdens visitaties. Wanneer visitatiepanels met een meer gedetailleerd toetsingskader op dit punt aan de slag gaan en van hun werkwijze zorgvuldiger verantwoording afleggen dan voorheen, zal dit de kwaliteit en de kwaliteitsborging van de toetsing zeker ten goede komen. Aangezien toetsing een belangrijk aspect van de kwaliteit van het onderwijs vormt, is het van belang juist op dit aspect goed zicht te krijgen.

6 SAMENVATTING

In het hoger onderwijs vallen toetsing en examinering, ook de kwaliteit daarvan, onder de verantwoordelijkheid van de universiteiten en hogescholen zelf. De inspectie is van oordeel dat vooral toetsing en examinering een indicatie vormen voor de kwaliteit van het onderwijs. Vanuit dit perspectief hebben wij een viertal onderzoeken uitgevoerd. Het eerste betrof het functioneren van examencommissies in het hoger onderwijs (Inspectie van het Onderwijs, 2002d). In het tweede onderzoek hebben wij de naleving van de wettelijke voorschriften met betrekking tot examencommissies onder de loep genomen (Inspectie van het Onderwijs, 2002b). In het derde onderzoek beschrijven wij de kwaliteitsborging van toetsing en examinering in het hoger onderwijs. Dit gebeurt aan de hand van de notities die de instellingen ons hebben toegestuurd over dit onderwerp. De beschrijving van de stand van zaken hebben wij 'ingekleurd' met een aantal beschrijvingen van 'good practice' op het gebied van toetsing en examinering. Daartoe zijn een aantal hogescholen en universiteiten bezocht die zich op zaken als scholing en kwaliteitsbewaking in positieve zin onderscheiden. Het rapport 'Zicht op toetsen' doet verslag van de twee laatste onderzoeken.

6.1 Kwaliteitsborging toetsing en examinering

In maart 2003 verzocht de minister van OCenW alle instellingen van hoger onderwijs een overzicht te geven van de stand van zaken inzake kwaliteitsborging van toetsing en examinering. De inspectie leverde een format voor de notitie met zeven thema's, voorzien van enkele richtvragen. 116 instellingen ontvingen het verzoek van de minister; in totaal werden 75 notities naar de inspectie gezonden. De non-respons is voornamelijk toe te schrijven aan een aantal kleine aangewezen HBO-instellingen. De notitie diende informatie te geven over de volgende thema's:

- Instellingsbreed toetsbeleid.
- Evaluatie en verantwoording.
- Kwaliteit van toetsing en examinering.
- Taken examencommissies.
- Oneigenlijke toekenning van studiepunten.
- Toetsen in de toekomst.
- Belemmerende factoren.

De thema's en de richtvragen zijn met opzet ruim gehouden, zodat de instellingen de gelegenheid zouden hebben om de notitie naar eigen inzicht op te stellen. De inhoud van de notities was dan ook zeer divers, maar al met al leverden zij een rijk geschakeerd beeld op van wat gebeurt en wat gaat, moet of zou moeten gebeuren op het gebied van de kwaliteitsborging van toetsing en examinering.

Verreweg het merendeel (66) van de notities werd toegestuurd door HBO-instellingen; de stand van zaken zoals hieronder beschreven komt dan ook voornamelijk op het conto van het HBO.

6.1.1 Instellingsbreed toetsbeleid

Alle instellingen geven aan beleid voor toetsing en examinering te hebben ontwikkeld, merendeels vastgelegd in het studentenstatuut en in het Onderwijs- en examenreglement. Bij ruim een kwart van de instellingen is sprake van een substantieel toetsbeleid, vastgelegd in instellingsbrede notities die speciaal aan dit

onderwerp gewijd zijn. Het betreft hier vooral de grote bekostigde HBO instellingen. Uit de notities komt naar voren dat daar vooral veel aandacht wordt besteed aan kwaliteitsverbetering van toetsing en examinering. Na de slag van de curriculumvernieuwing is het nu de beurt aan de toetsing. Het belang van het onderwerp wordt instellingsbreed onderschreven. Kwaliteitsverbetering komt onder meer tot stand door scholing van examinatoren, instellen van toetscommissies, toetscoördinatoren, en ontwikkeling van nieuwe toetsen passend bij het vernieuwde onderwijs.

In het wetenschappelijk onderwijs lijkt de professionalisering op het punt van toetsing iets langzamer te gaan, zij het dat er gunstige uitzonderingen zijn, in het bijzonder bij universiteiten die altijd al veel aandacht aan de kwaliteit van de toetsing besteedden.

6.1.2 Evaluatie en verantwoording

In hun reacties maken de instellingen geen duidelijk onderscheid tussen beleidsevaluatie en evaluatie van de kwaliteit van de toetsen zelf. Het overgrote deel van instellingen, te weten 65, geeft aan dat er inderdaad evaluatie plaatsvindt. Meestal vinden evaluaties plaats binnen geledingen als het management, de opleidingscommissie en vaak maken evaluaties deel uit van het kwaliteitszorgsysteem. Soms is er sprake van een speciale evaluatiecommissie of evaluatiedagen. Bijna alle instellingen hanteren een bepaalde vorm van evaluatie, maar informatie over periodieke, systematische evaluatie van het toetsbeleid wordt slechts door een beperkt aantal instellingen gegeven.

6.1.3 Kwaliteit van toetsing en examinering

Vrijwel alle instellingen verzamelen gegevens over de kwaliteit van toetsen. Het komt vaak voor dat studenten ondervraagd worden over de toetsing in het kader van een algemene evaluatie van een studieonderdeel. Een dergelijke evaluatie heeft meer het karakter van een tevredenheidsonderzoek dan van specifiek kwaliteitsonderzoek. Daarnaast wordt ook vermeld dat toetsen worden besproken of gescreend in intercollegiaal overleg of dat zij ter becommentariëring worden voorgelegd aan experts. Psychometrische analyses om gegevens te verkrijgen over de kwaliteit van toetsen worden vooral uitgevoerd bij meerkeuzetoetsen. Vaak gaat dit gepaard met het aanleggen en opbouwen van een itembank. Vooral op hogescholen wordt steeds meer gebruik gemaakt van het digitaal vastleggen van toetsen en van de resultaten, maar ook bij constructie van toetsen wordt gebruik gemaakt van software als Question Mark.

Instellingen wijzen verder op het belang van procedures en richtlijnen omtrent het organiseren van toetsen en examens. Dit varieert van eigen ontwikkelde procedures en richtlijnen, vaak onderdeel van een handboek kwaliteitszorg, tot extern gecertificeerde procedures zoals ISO 9001.

Er is een grote variëteit aan methoden om de kwaliteit van toetsen te onderzoeken. Een algemeen gehanteerde systematiek valt nog niet te ontdekken, in ieder geval is er wel veel aandacht voor de kwaliteit van toetsen. Duidelijk is te zien dat steeds meer mensen zijn betrokken bij de toetsing, die is niet meer voorbehouden aan de individuele docent. Dat blijkt althans uit de notities.

6.1.4 Taken examencommissies

Examencommissies blijken hoofdzakelijk taken te hebben op het gebied van de zorgvuldige toepassing van de procedures en richtlijnen die in het Onderwijs- en Examenreglement zijn vastgelegd. Andere taken worden gedelegeerd naar of

uitgevoerd in samenwerking met de opleidingscommissie, met de kwaliteitszorgcoördinator of met toets- en onderwijscommissies. De taken die uitsluitend tot het terrein van de examencommissie behoren zijn: het verlenen van vrijstellingen, het behandelen van meningsverschillen tussen examinator en docent, het behandelen van gevallen van oneigenlijke toekenning van studiepunten en het uitreiken van diploma's.

6.1.5 Oneigenlijke toekenning van studiepunten

Bijna de helft van de instellingen heeft beleid ontwikkeld ten aanzien van oneigenlijke toekenning van studiepunten. Ook zijn er instellingen die melden dat zaken als meeliften en het overnemen van werkstukken van anderen, gezien het bijzondere karakter van de opleiding, vrijwel niet kunnen voorkomen. HBO instellingen die de slag naar competentiegericht opleiden hebben gemaakt en werken met portfolio's, zien dat de traditionele fraudemethoden als spieken hun betekenis verliezen in het meer individuele onderwijs.

Voor het bestrijden van meeliften bij groepswork noemen de instellingen verschillende mogelijkheden: het combineren van een individueel en groepscijfer, het vastleggen van het proces en voor ieder een eigen taak binnen de groep.

6.1.6 Toetsen in de toekomst

Assessment, portfolio en de inzet van ICT kunnen niet meer betiteld worden als vormen van 'toetsing in de toekomst'. De toekomst is al begonnen getuige de vele instellingen die op een of andere manier aandacht besteden aan ontwikkelingen op het gebied van toetsing; dat geldt in het bijzonder voor assessment en portfolio. De rol van ICT bij toetsing wordt iets minder vaak genoemd. De instellingen bevinden zich in verschillende stadia van ontwikkeling voor wat betreft portfolio en assessment. Nu in het HBO de curricula grotendeels zijn vernieuwd in de richting van competentiegericht onderwijs, is men daar bezig ook de toetsing af te stemmen op het vernieuwde onderwijs. Kenmerk van de nieuwe toetsvormen is het geïntegreerde en toepassingsgerichte karakter. Ook aan universiteiten ziet men de ontwikkeling van nieuwe werkvormen gebaseerd op didactische concepten als activerend leren en de daarbij behorende toetsvormen op gang komen. Naast assessment worden in dit verband casusgerichte, overall-, blok-, vaardigheids-, voortgangs-, kennis- en combitoetsen genoemd.

Kwaliteitsborging van deze nieuwe toetsvorm staat echter nog in de kinderschoenen.

6.1.7 Belemmerende factoren

Wanneer factoren genoemd worden die de kwaliteitsborging van toetsing en examinering belemmeren, zijn dat vooral interne factoren. Zo maakt de complexiteit van de materie – in dit geval nieuwe toetsvormen – de zaken er niet eenvoudiger op. Verder zijn docenten in het algemeen nog te weinig geschoold om de kwaliteit van hun toetsen op juiste waarde te schatten en grote vorderingen te kunnen maken bij de verhoging van de kwaliteit. Instellingen wijzen in dit verband op een weinig vruchtbare cultuur en een gebrek aan deskundigheid. Wat betreft de externe factoren: die zijn samen te vatten als gebrek aan tijd en aan geld.

De gezamenlijke universiteiten worden naar eigen zeggen niet belemmerd door in- of externe factoren bij de kwaliteitsborging van toetsing en examinering.

6.2 Kwaliteit van toetsing en externe kwaliteitszorg

De visitaties, die in het kader van de externe kwaliteitszorg uitgevoerd worden, vormen een externe bron die informatie verschaft over de kwaliteit van toetsing en examinering. Visitatiecommissies beoordelen de kwaliteit van de opleidingen aan de hand van een toetsingskader en kijken daarbij ook naar de kwaliteit van de toetsing. De onderwijsverslagen van de Inspectie van het Onderwijs besteden jaarlijks aandacht aan de bevindingen van de visitatiecommissies en aan de reacties van instellingen op deze bevindingen. Visitatiecommissies achten de kwaliteit van de toetsing in het algemeen voldoende, maar uiten kritiek op onderdelen.

Het beeld dat de visitatierapporten over de afgelopen drie jaar schetsen is niet erg geprononceerd: het is niet overwegend goed, ook niet echt slecht. Bij 30% tot 40% van de HBO-opleidingen worden tekortkomingen in de kwaliteit van de toetsen geconstateerd. In het WO wordt een zo globaal beoordelingskader gehanteerd dat het zicht op de kwaliteit van de toetsen daar niet scherp is.

We kunnen echter wel een ontwikkeling onderscheiden in die zin dat er meer aandacht voor de kwaliteit van toetsing komt, dat geldt zeker voor het HBO. Wanneer we de bezwaren van de visitatiecommissies overzien, dan valt op dat vele daarvan verwijzen naar de overgangsfase waarin het HBO zich op het punt van curriculumontwikkeling bevindt. Het formuleren van competenties is veelal gebeurd, bijna overal zijn de werkvormen aangepast aan het uitgangspunt 'zelfstandig leren'. Men richt zich nu op hetgeen vaak het sluitstuk van de onderwijsvernieuwing is: de toetsing, onder meer door toetscommissies in te stellen en handleidingen te schrijven, ook voor nieuwe toetsvormen als portfolio en assessment.

De acties die instellingen ondernemen naar aanleiding van de aanbevelingen van de visitaties zijn gericht op het proces van toetsconstructie, op het tentamensysteem en op het toetsbeleid in het algemeen.

6.3 Zicht op kwaliteit

Op basis van de notities die de instellingen hebben opgesteld over de kwaliteitsborging van toetsing en examinering, hebben wij een beeld kunnen schetsen van de stand van zaken op dit terrein, zonder daaraan een oordeel over de kwaliteit te verbinden. Wel zijn ons een aantal beschrijvingen opgevallen die zich in positieve zin onderscheiden. Het ging daarbij om de volgende thema's:

- Assessment.
- Portfolio.
- Peer review.
- Scholingsbeleid en -praktijk.
- Implementatie.
- Rol examencommissie.
- Gebruik ICT.

De instellingen die iets bijzonders te bieden leken te hebben op een of meer van deze thema's, hebben wij bezocht om zicht te krijgen op de 'good practice' die wij daar vermoeden aan te treffen. Dit resulteerde in de beschrijving van een aantal 'proeven van kwaliteit'. Van enkele thema's geven wij hier een korte karakteristiek. Het betreft de thema's met vernieuwende elementen.

6.3.1 Assessment

Onder assessment worden toetsen of een set toetsen verstaan die toepassingsgericht zijn en gesitueerd in een levensechte context. Dat kan een simulatie zijn, een praktische opdracht, maar ook een stage. Daarnaast verwijst de term ook naar de gestandaardiseerde procedures die het mogelijk maken eerder verworven competenties vast te stellen en een programma op maat te ontwerpen. Dat laatste zien we vooral bij de lerarenopleiding, maar bijvoorbeeld ook bij een deeltijd opleiding commerciële economie. Speciaal voor mensen die werken en daarnaast willen studeren, bieden dergelijke procedures een prima kans om ook het leren op de werkplek te expliciteren en te laten gelden als onderdeel van hun opleiding. Hoewel er zeer zorgvuldige procedures bestaan zo hier en daar, staat in het algemeen de kwaliteitsborging van deze nieuwe toetsvorm nog in de kinderschoenen.

6.3.2 Portfolio

De nieuwe toetsvorm die de meest uitbundige entree heeft gemaakt in het onderwijs is ongetwijfeld het portfolio. Gebruik en verschijningsvorm zijn zeer divers. Zeker in het HBO wordt op grote schaal gebruik gemaakt van het portfolio, maar ook in het universitair onderwijs rukt het portfolio op. Het portfolio evolueert van een instrument voor de presentatie van producten naar een ontwikkelingsgericht instrument, waarin de reflectie centraal staat. In het algemeen is het proces van beoordeling van het portfolio zorgvuldig georganiseerd. Men werkt meestal met tamelijk globale beoordelingskaders die vooraf zijn opgesteld. Er zijn echter nog weinig procedures aangetroffen om de betrouwbaarheid van de beoordeling en de validiteit van de beoordelingskaders te waarborgen. De kwaliteitsborging is op dit moment matig.

6.3.3 Peer review

Peer review houdt in dat studenten elkaars prestaties beoordelen op criteria die zij zelf ontwikkelen of die zij van hun opleiders krijgen aangereikt. Peer review is vaak gekoppeld aan groepswork, aanvullend op het oordeel van de docent of zelfs vervangend. Aan peer review wordt een belangrijke rol in het leerproces toegedicht; studenten ontwikkelen vaardigheden als feedback geven en verantwoordelijkheid nemen. Het spreekt voor zich dat studenten getraind moeten worden in het feedback geven. Training is dan ook een belangrijke component in de opleidingen die peer review geïntroduceerd hebben. De training in beoordelingsvaardigheden die wordt ingebed in de dagelijkse onderwijspraktijk, heeft niet alleen positieve effecten op het beoordelingsvermogen van studenten, maar ook op hun vermogen tot reflectie.

6.3.4 Scholingsbeleid en -praktijk

De kwaliteit van het onderwijs en de toetsing wordt grotendeels bepaald door de docenten. Deze dienen dan ook bekwaam te zijn op het gebied van toetsontwikkeling en het beoordelen van prestaties. Die bekwaamheid krijgen docenten niet van huis uit mee en dat maakt deskundigheidsbevordering noodzakelijk. Zeker op hogescholen wordt veel geïnvesteerd in de ontwikkeling van de deskundigheid op dit punt. Men organiseert cursussen, periodieke bijeenkomsten, workshops, conferenties, men stelt toetscommissies in etc. Op een van de universiteiten is deskundigheidsbevordering een sterk onderdeel van het personeelsbeleid: iedere docent dient zich te scholen en minimaal de basiskwalificatie te halen.

6.3.5 Gebruik ICT

ICT wordt op verschillende manieren ingezet bij de toetsing. Allereerst bij wijze van kantoorautomatisering: toetsen, toetsresultaten worden digitaal opgeslagen. Een stap verder gaat de analyse van resultaten, het aanleggen en onderhouden van een toetsen- of vragenbank.

Er wordt ook gebruik gemaakt van programma's als Questionmark om toetsen te construeren. Het aantal toetsvormen dat met Questionmark gemaakt kan worden is beperkt: open vragen, gesloten vragen, invulvragen etc.

Er worden echter ook multimediale toetsen ontwikkeld, waarbij praktijksituaties gesimuleerd worden in woord, beeld en geluid. Een veelbelovende toetsvorm, die echter zeer kostbaar is om te ontwikkelen. Voorlopig gaat het nog om prototypes die ingezet worden voor formatieve evaluaties. Verder ontwikkeling vereist samenwerking tussen verschillende instellingen.

Een toetsvorm die zich goed lijkt te lenen voor digitalisering en ook als zodanig gebruikt wordt is het portfolio.

In onze zoektocht naar 'good practice' zijn wij een aantal veelbelovende experimenten en praktijken tegengekomen, waarbij het mogelijk was aan te geven aan welke voorwaarden die praktijken moeten voldoen willen zij tot succes leiden. Wanneer het mogelijk is succesfactoren te onderscheiden, moet het vervolgens mogelijk deze, nu nog geïsoleerde, 'good practices' uit te breiden naar andere contexten.

LITERATUUR

Dochy, F. en K. Struyven (2002). Assessment: betekenis en assessmentvormen. In: F. Dochy, L. Heylen en H. v.d. Mosselaar. *Assessment in Onderwijs*. Utrecht: Lemma.

HBO-Raad (1996). *Effectief en efficiënt visiteren: een aanscherping van taak en werkwijze van visitatiecommissies*. Den Haag: HBO-Raad.

HBO-Raad (2000). *Taak en werkwijze van visitatiecommissies: uitgebreide informatie*. Den Haag: HBO-Raad.

Hermans, L.M.L.H.A. (2002a). *Beleidsreactie op het inspectie-onderzoek naar het functioneren van de examencommissies in het hoger onderwijs. Bijlage 4*. Zoetermeer: OCenW.

Hermans, L.M.L.H.A. (2002b). *Examencommissies in het hoger onderwijs (WO/A/2002/21340, 24 juni 2002)*. Zoetermeer: OCenW.

Hermans, L.M.L.H.A. (2002c). *Onderzoek naar kwaliteitsborging toetsing en examens (WO/A/2002/7819, 28 februari 2002)*. Zoetermeer: OCenW.

Hulshof, Marian, John Goossens en Jochem Meulesteen (2003). Een archimedisch punt... De kwaliteit van visitatierapporten. In: Hulshof, Marian... [e.a.]. *Toezichthouder: lam of Leeuw*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2001). *Onderwijsverslag over het jaar 2000. Verslag van de staat van het onderwijs in Nederland over het jaar 2000*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2002a). *Evaluatie van het zij-instroomtraject in het voortgezet onderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2002b). *Examencommissies in het hoger onderwijs. Onderzoek naar naleving van voorschriften*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2002c). *Onderwijsverslag over het jaar 2001. Verslag van de staat van het onderwijs in Nederland over het jaar 2001*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2002d). *Onderzoek naar het functioneren van examencommissies in het hoger onderwijs: rapportage van de belangrijkste resultaten*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2003a). *Bekwaam afgerond? Evaluatie startbekwaamheden in opleidingen leraar basisonderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs. [in druk]

Inspectie van het Onderwijs (2003b). *Het gebruik van het portfolio als nieuwe toetsvorm in het hoger onderwijs, eindverslag portfolio-onderzoek*. Utrecht, Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2003c). *Onderwijsverslag over het jaar 2002. Verslag van de staat van het onderwijs in Nederland over het jaar 2002*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs

Straetmans, Gerard J.J.M. en Piet F.Sanders (2001). *Beoordelen van competenties van docenten*. Utrecht: Programmamanagement EPS.

VSNU (1999). *Onderwijsvisitatie op Maat. Protocol Kwaliteitszorg Onderwijs 2000-2005*. Utrecht: VSNU.

BIJLAGE

FORMAT (bijlage bij brief met kenmerk WO/A/2002/7819)
Inspectie van het onderwijs
Kwaliteitsborging toetsing en examinering

U wordt verzocht de notitie over de stand van zaken binnen uw instelling op te stellen aan de hand van de hieronder genoemde thema's. De thema's zijn voorzien van enkele richtvragen.

1 Beleid in de instelling met betrekking tot toetsing en examinering

Is beleid ontwikkeld ten aanzien van toetsing en examinering en is dat beleid vastgelegd in een document?

Welke punten zijn in de ogen van de instelling, dan wel examencommissies, belangrijk in dit verband?

Te denken valt aan:

- Kwaliteitseisen die aan toetsing en examinering gesteld worden*
- Algemene richtlijnen en procedures t.a.v. toetsing en examinering*
- Borgen van kwaliteit van examens door examencommissies*

Besteedt de instelling systematisch aandacht aan de bevindingen van visitatiecommissies op het gebied van toetsing? Waaruit blijkt dat?

2 Evaluatie en verantwoording

Wordt de uitvoering van het beleid op gebied van toetsing en examinering geëvalueerd?

Aan wie zijn de examencommissies verantwoording verschuldigd? Welke vorm heeft deze verantwoording?

In welke vorm en met welke frequentie rapporteren examencommissie over hun werkzaamheden?

Hoe betreft de instelling deze rapportages bij beleid ten aanzien van toetsing en examinering?

3 Zicht op de kwaliteit van toetsing en examinering

Worden gegevens verzameld over de kwaliteit van toetsing en examinering? Welke gegevens betreft het en op welke wijze worden deze verzameld?

Is de kwaliteit van toetsing en examinering in de ogen van instellingsbestuur/decanen/examencommissies voldoende? Waarop is dit oordeel gebaseerd?

Hoe wordt de kwaliteit van toetsing en examinering gewaarborgd? Zijn er bijvoorbeeld procedures ontwikkeld of richtlijnen opgesteld?

4 Taken examencommissies

Examencommissies voeren verschillende taken uit, van het regelen van praktische zaken tot het formuleren van beleid op het gebied van toetsing en examinering. Daarbij valt te denken aan:

- Verlenen van vrijstellingen*
- Beoordelen van inhoud en niveau van toetsen en examens*
- Organisatie van tijdstip, locatie etc, van tentamens*
- Beoordeling van individuele studenten controleren*
- Resultaten van toetsen en examens verzamelen en evalueren*
- Behandelen van meningsverschillen tussen examinatoren en studenten*
- Behandelen van gevallen van oneigenlijke verwerving studiepunten, zoals spieken bij tentamens*
- Diploma's uitreiken*
- Kwaliteitszorg m.b.t. toetsing en examinering*

In welke mate kwamen bovenstaande werkzaamheden in de taken van de examencommissies voor?

5 Oneigenlijke toekenning van studiepunten

Is in de instelling beleid ontwikkeld ten aanzien van oneigenlijke toekenning van studiepunten?

Van oneigenlijke toekenning is sprake wanneer studenten 'meeliften' bij groepswerk, scripties kopiëren of andere soortgelijke activiteiten ondernemen. Maar ook wanneer examinatoren studenten te streng of juist te welwillend beoordelen.

Wordt binnen uw instelling nagegaan in hoeverre dergelijke vormen van oneigenlijke verwerving van studiepunten voorkomen?

6 Toetsing en examinering in de toekomst

Besteedt de instelling, met betrekking tot toetsing en examinering, aandacht aan ontwikkelingen als assessment, portfolio's, inzet van ICT? Op welke wijze?

Heeft de instelling hierover een visie ontwikkeld en concrete stappen ondernomen?

Hoe denkt de instelling de kwaliteit van nieuwe vormen van toetsing te borgen?

7 Belemmerende factoren

Zijn er naar uw mening factoren die de kwaliteitsborging van toetsing en examinering in de weg staan? U kunt hier interne factoren noemen, maar ook externe.