

HOGER
ONDERWIJS
REEKS

Beter beoordelen van projectwerk



Noordhoff Uitgevers

Jacques Knops

Eerste druk

Beter beoordelen van projectwerk in het hoger onderwijs

Jacques Knops

Eerste druk

Noordhoff Uitgevers Groningen/Houten

Ontwerp omslag: G2K Groningen / Amsterdam

Eventuele op- en aanmerkingen over deze of andere uitgaven kunt u richten aan:
Noordhoff Uitgevers bv, Afdeling Hoger Onderwijs, Antwoordnummer 13, 9700 VB
Groningen, e-mail: info@noordhoff.nl

Aan de totstandkoming van deze uitgave is de uiterste zorg besteed. Voor informatie die desondanks onvolledig of onjuist is opgenomen, aanvaarden auteur(s), redactie en uitgever geen aansprakelijkheid. Voor eventuele verbeteringen van de opgenomen gegevens houden zij zich aanbevolen.



0 / 14

© 2014 Noordhoff Uitgevers bv Groningen / Houten, The Netherlands.

Behoudens de in of krachtens de Auteurswet van 1912 gestelde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden veelevoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever. Voor zover het maken van reprografische veelevoudigingen uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikel 16h Auteurswet 1912 dient men de daarvoor verschuldigde vergoedingen te voldoen aan Stichting Reprorecht (postbus 3060, 2130 KB Hoofddorp, www.reprorecht.nl). Voor het overnemen van gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezingen, readers en andere compilatiewerken (artikel 16 Auteurswet 1912) kan men zich wenden tot Stichting PRO (Stichting Publicatie- en Reproductierechten Organisatie, postbus 3060, 2130 KB Hoofddorp, www.stichting-pro.nl).

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording, or otherwise, without the prior written permission of the publisher.

ISBN (ebook) 978-90-01-85672-4

ISBN 978-90-01-83915-4

NUR 841

Hoger Onderwijs Reeks

Dit boek maakt deel uit van de Hoger Onderwijs Reeks. Deze reeks dient ter verspreiding van onderwijskundige informatie die het gehele hoger onderwijs betreft, dus zowel het wo als het hbo. Met dat belang voor ogen is de redactie samengesteld.

De redactie richt zich op drie groepen: studenten, docenten en beleidsfunctionarissen / bestuurders. Studenten kunnen de informatie gebruiken bij de inrichting en vormgeving van hun studie. De informatie voor docenten is vooral bedoeld als ondersteuning bij de inrichting en uitvoering van hun onderwijs en als basis voor nadere onderwijskundige professionalisering. Voor beleidsfunctionarissen en bestuurders levert de reeks een bijdrage aan het denken over het hoger onderwijs en draagt hij informatie aan die van belang kan zijn voor de beleidsvoorbereiding en het nemen van beleidsbeslissingen.

De reeks verschijnt onder auspiciën van het Expertisenetwerk Hoger Onderwijs (EHON), een landelijke vereniging van onderwijsdeskundigen in het hoger onderwijs.

Mw. drs. J. van Alst (Radboud Universiteit Nijmegen)

Drs. T.J. Dousma (Stichting SURF)

Ir. M. P. van Geloven

Prof. dr. J.F.M.J. van Hout (Universiteit van Amsterdam, voorzitter)

Dr. J. van Keulen (Universiteit Utrecht)

Dr. M. van der Klink (Open Universiteit en Hogeschool Zuyd)

Drs. R. Kayzel (Hogeschool van Amsterdam)

Redactiesecretariaat:

Noordhoff Uitgevers

Hoger Onderwijs

Hoger Onderwijs Reeks

Postbus 58

9700 MB Groningen

www.noordhoffuitgevers.nl

Woord vooraf

'Wij staan allen op de schouders van reuzen' is een geveugelde uitspraak, die duidelijk maakt dat ieder nieuw idee slechts kan worden begrepen vanuit eerdere ideeën. Wij profiteren dus voortdurend van anderen, die ideeën aanreiken of zaken op scherp zetten. Dat is bij het schrijven van dit boek natuurlijk niet anders geweest. De auteur prijst zich gelukkig dat hij de inzet en creativiteit van de collega's van de opleiding People & Business Management heeft mogen benutten. Sommigen daarvan hebben precies op het goede moment dingen geroepen of stukken aangereikt, die de 'vonk' deden overslaan. Ik bedank met name Jack Zweipfenning, Carin Breukers, Lonneke Loffeld-Rombouts en Isolde Sniijders.

Ook Janet Schimmel, Erica Diks, Rob Heine, Paul Thissen, Theo Grootjans en Rik Loffeld hebben op specifieke punten bijgedragen. En verschillende andere collega's bij People & Business Management brachten iedere keer weer het geduld op om de zoveelste nieuwe versie van de beoordelingscriteria te becommentariëren of eraan mee te schrijven. Ook al moest dat 'tussen de bedrijven door' en was er soms te weinig tijd om er zo uitgebreid over te spreken als eigenlijk nodig zou zijn. Veel onderwijsprofessionals weten dat in een groep hoogopgeleide, ervaren docenten de processen soms trager verlopen dan men zich zou wensen. En dat niet uit gebrek aan betrokkenheid: onderwijsprofessionals zetten juist graag de dingen naar hun hand, omdat zij dat in de klas ook moeten doen. Ik bedank ook nog collega's van andere faculteiten van Zuyd Hogeschool, met name Sietske Horne-man en Alexandra Jacobs (Social Work) en van andere instituten voor hoger onderwijs, te weten Geertje van Schaaijk (Avans Juridische Hogeschool) en Hans Moerel (Radboud Universiteit).

Dit boek inspireert hopelijk groepen beoordelaars in het hoger onderwijs om – ondanks de werkdruk – te investeren in het opzetten en uitwerken van beter beoordelen. In ieder geval is het verfrissend om met collega's te discussiëren over wat ook alweer de essentie van (de beoordeling van) een onderwijsproduct is. Op die manier komt men uit bij de kern van men wil overdragen aan studenten. En soms levert dat een revitalisering op!

De opleiding People & Business Management biedt trainingen en workshops aan rond het beter beoordelen van projectwerk.

Ten slotte kan overal waar 'hij' staat, bij voorkeur 'zij' gelezen worden.

Jacques Knops, Landgraaf, februari 2014

Inhoud

Inleiding 6

1 Uw oordeel is slechts een mening 7

- 1.1 Projectwerk heeft meerwaarde 7
- 1.2 Beoordelaars onder druk 10
- 1.3 Beoordelen als onderwijsinstrument 15
- 1.4 Meerwaarde van beoordelen 16
- 1.5 Beoordelen in competentiegestuurd onderwijs 17
- 1.6 Projectwerk in het hoger onderwijs 18
- 1.7 Problemen bij het beoordelen van projectproducten 27
- 1.8 Professionaliteit en beoordelen 31

Samenvatting 32

2 Hulpmiddelen om projectproducten beter te beoordelen 35

- 2.1 Beter beoordelen 35
- 2.2 Intersubjectiviteit als basis 36
- 2.3 Zeven hulpmiddelen om beter te beoordelen 38

Samenvatting 68

3 De hulpmiddelen in de praktijk 69

- 3.1 De hulpmiddelen toegepast op projectverslagen 69
- 3.2 De hulpmiddelen toegepast op projectpresentaties 80
- 3.3 De hulpmiddelen toegepast op assessments 84

Samenvatting 87

4 Uitdagingen 89

- 4.1 Verboden een zes te geven 89
- 4.2 Studenten denken mee bij beoordelen 91
- 4.3 Studenten beoordelen de samenwerking in projectgroepen 93
- 4.4 Projectproducten digitaal beoordelen? 97

Samenvatting 97

Bijlagen 98

- Bijlage 1 Checklist beoordelingsmethoden 99
- Bijlage 2 Stappenplan naar beter beoordelen 100
- Bijlage 3 Toelichting op de mindstormmethode 101
- Bijlage 4 Berekeningsmethodiek voor een onderzoeksrapport 102
- Bijlage 5 Voorbeeld van beoordelingsitems in een Excelbestand 104
- Bijlage 6 De productspecificaties voor het projectverslag Interne organisatie 105
- Bijlage 7 Het 7S-model 107
- Bijlage 8 Het Nieuwe Werken 108
- Bijlage 9 Een uitgewerkt format voor een peer assessment 109

Literatuurlijst 113

Register 116

Inleiding

Het hoger onderwijs staat al een aantal jaren onder verscherpt toezicht. Een schandaal rond het onterecht verstrekken van diploma's heeft instituten voor hoger onderwijs en onderwijsprofessionals in een kwaad daglicht gesteld. Juist omdat diploma's de exclusieve en finale vorm van het geven van een oordeel over prestaties zijn, is het begrijpelijk dat de samenleving verontwaardigd reageert als de validiteit en betrouwbaarheid van dat oordeel ter discussie staan. Docenten in het hoger onderwijs ervaren daarom bij alle vormen van toetsing in toenemende mate de noodzaak om hun oordeel te onderbouwen en te legitimeren. Tegelijkertijd neemt de werkdruk in het hoger onderwijs toe, zodat er steeds minder tijd is om de gewenste mate van onderbouwing te kunnen leveren.

In het hoger (beroeps)onderwijs worden vaak kwalitatief georiënteerde onderwijsproducten beoordeeld, bijvoorbeeld projectverslagen of presentaties. Bij deze (project)producten gaat het in de eerste plaats om kwaliteit en die is moeilijker te beoordelen dan kwantiteit. In dit boek wordt een aantal hulpmiddelen beschreven, die groepen docenten ondersteunen bij het betrouwbaar en transparant beoordelen van projectproducten. Dit leidt tot het beter beoordelen van projectwerk maar ook tot tijdwinst. Die wordt gerealiseerd doordat de nieuwe beoordelingsaanpak opnieuw gebruikt kan worden. Voor groepen beoordelaars is het verder van belang, dat er efficiënte besluitvormingsprocessen worden ingezet; ook daarvoor worden in dit boek op de praktijk afgestemde methoden aangereikt.

In het eerste hoofdstuk wordt een aantal aspecten van beoordelen in het hoger (beroeps)onderwijs geschetst, waarbij de relatie met werkdruk en professioneel zelfbewustzijn wordt gelegd. Daarmee komt de omgeving van beoordelen in het hoger onderwijs in beeld. Ook wordt een aantal beoordelingsvalkuilen uitgewerkt. De drie belangrijkste projectproducten zijn projectverslagen, projectpresentaties en de prestaties van studenten in mondelinge (groeps)assessments; zij worden beschreven in relatie met het beoordelen ervan.

In het tweede hoofdstuk worden zeven hulpmiddelen voor beter beoordelen in theorie beschreven en toepasbaar uitgewerkt. Voor het construeren van deze hulpmiddelen is gebruikgemaakt van bestaande en nieuwe ideeën. De hulpmiddelen sluiten direct aan op de beoordelingspraktijk in het hoger onderwijs. In hoofdstuk 3 komt een aantal praktijkvoorbeelden voorbij, die vooral afkomstig zijn uit de opleiding People & Business Management van Zuyd Hogeschool. In deze voorbeelden worden de hulpmiddelen uit hoofdstuk 2 concreet toegepast op bestaande projectverslagen, presentaties en assessments. Daarbij wordt ook getoond hoe groepen beoordelaars het besluitvormingsproces rond beter beoordelen efficiënt en effectief kunnen vormgeven. Verder komen verschillende ideeën aan de orde die inspirerend kunnen werken voor docenten, die beter willen beoordelen.

Ten slotte worden in het vierde hoofdstuk vier prikkelende onderwerpen behandeld, die in het terrein van beoordelen kansen op innovatie bieden.

Daarbij komt met name de inbreng van studenten in het beoordelen van de samenwerking in hun projectgroep aan bod.

1

Uw oordeel is slechts een mening

- 1.1 Projectwerk heeft meerwaarde
 - 1.2 Beoordelaars onder druk
 - 1.3 Beoordelen als onderwijsinstrument
 - 1.4 Meerwaarde van beoordelen
 - 1.5 Beoordelen in competentiegestuurd onderwijs
 - 1.6 Projectwerk in het hoger onderwijs
 - 1.7 Problemen bij het beoordelen van projectproducten
 - 1.8 Professionaliteit en beoordelen
- Samenvatting

In dit hoofdstuk beschrijven we wat de positie van het thema beoordelen in het hoger onderwijs is. Een groot aantal factoren heeft invloed op dit thema en een deel daarvan zorgt zelfs voor druk op docenten. Daarmee komen sociologische en psychologische invloeden in de omgeving van het verschijnen beoordelen in beeld. Verder worden drie belangrijke resultaten van projectonderwijs besproken, namelijk projectverslagen, projectpresentaties en de prestaties van studenten bij mondelinge assessments; ook wordt de relatie daarvan met beoordelen beschreven. Ten slotte wordt de balans opgemaakt: daaruit zal blijken dat het tijd is om beter te gaan beoordelen.

1.1 Projectwerk heeft meerwaarde

Projecten in het onderwijs stellen studenten en het te bereiken projectresultaat centraal, maar ook het proces dat moet leiden tot dat resultaat. Omdat projectmatig werken voor studenten belangrijk kan bijdragen aan hun competentieontwikkeling is het niet vreemd dat in veel instellingen voor hoger onderwijs met deze onderwijsvorm wordt gewerkt. Een nadere uitwerking hiervan en van een aantal andere kenmerken van projectmatig werken volgt in paragraaf 1.6. Daarin zal ook worden verduidelijkt, waarom projectonderwijs tegenwoordig met hernieuwde belangstelling mag worden bekeken en waarom het mag worden gezien als een krachtige leeromgeving (Baert, Beunens & Dekeyser, 2002, p. 31). Eerst worden nu twee voorbeelden gegeven

van projectwerk in het hoger onderwijs (opleiding People & Business Management, Zuyd Hogeschool). Daarmee zullen de reikwijdte en meerwaarde van projectmatig werken in beeld worden gebracht.

In een project waarin innoverend werken het centrale thema is, gaan studenten in projectgroepen voor een externe opdrachtgever (een adviesbureau) aan de slag met het ontwikkelen van creatieve ideeën voor de ontwikkeling van een stadscentrum. Zij volgen eerst een training Creatieve technieken en bedenken dan een aantal vernieuwende mogelijkheden om het stadscentrum nieuw leven in te blazen. Zo kwam een projectgroep met het idee om in de trottoirs en promenades van het stadscentrum LED-verlichtingsslangen met verschillende kleuren te leggen. Elke kleur staat voor een route, bijvoorbeeld rood voor kledingwinkels, groen voor eetgelegenheden en blauw voor kunstobjecten. De verschillende ondernemers in de stad kunnen dan hun promotieactiviteiten afstemmen op de betreffende kleur. Natuurlijk is het boeiend voor studenten om vrijelijk met allerlei ideeën te kunnen spelen, maar in dit project is de opdracht ook om de (economische) haalbaarheid van het ontwikkelde idee te onderzoeken. Daartoe volgen de studenten een training Onderzoeksvaardigheden, waarin zij worden geschoold in onderzoeksmethodiek en reflecteren op de economische, juridische en technologische invalshoeken. Ook dienen zij steeds feedback te vragen op de taalkundige kwaliteiten van hun verslag in wording. Het uiteindelijke projectverslag wordt aan de begeleidende docenten en de externe opdrachtgever gepresenteerd en beoordeeld op verschillende aspecten. De studenten krijgen gedetailleerde feedback op de kwaliteit van hun werk. In dit concrete geval was de externe opdrachtgever zeer geïnteresseerd in het idee. De meerwaarde van een dergelijk project voor studenten is meervoudig: ze krijgen zicht op de mogelijkheden om vraagstukken creatief te benaderen en van gedurfde oplossingen te voorzien, ze worden vanuit de haalbaarheidseis op het spoor gezet van de realiteitswaarde van hun ideeën en ze leren om hun idee in een aantrekkelijke presentatie te verkopen aan een opdrachtgever.

Het project Balanced Scorecard houdt in dat studenten in een concrete organisatie gaan onderzoeken hoe de interne bedrijfsprocessen beter gestuurd kunnen worden. Zij analyseren vanuit een viertal perspectieven de uitdagingen die er zijn en formuleren kritische succesfactoren, meetbare prestatie-indicatoren en concrete verbeterdoelen. In de onderhavige versie van dit project dienden de studenten de methodiek van de Balanced Scorecard en de verbeterdoelen begrijpelijk en aantrekkelijk te verwoorden. Deze opzet moest dienen om twee teams van Nedtrain (de opdrachtgever in dit project) te informeren over nut en noodzaak van de Balanced Scorecard. De leereffecten voor studenten zijn evident: het is een real life casus, zodat de kwaliteit van hun informatie er echt toe doet. De feedback van de opdrachtgever is zeer functioneel in het leren inschatten van de effecten van het geven van informatie aan medewerkers van een organisatie. Ook feedback op de realiteitswaarde van de verbetervoorstellen doet ertoe.

In het project Vloeken in de kerk moeten studenten (Van Holten & Van Vliet, 2009, p. 35):

Met een kunstwerk in Rotterdam als uitgangspunt een interactieve multimedia-applicatie ontwikkelen (...) om zo een brug te slaan tussen kunst en doelgroepen, die geen affiniteit met kunst hebben. De studenten selecteren zelf

het kunstwerk en de specifieke doelgroep binnen de gemeente. Hoe ze de multimedia gaan inzetten, hangt samen met de gekozen kunstuiting (...). Als specificatie krijgen ze mee, dat de applicatie dient te 'vloeken in de kerk', dat wil zeggen, ze moet prikkelend, confronterend en inspirerend zijn voor de doelgroep.

In een dergelijk project worden studenten maximaal uitgedaagd om creatief te zijn en buiten de hokjes te denken. De volgende voorbeelden zijn afkomstig van andere faculteiten van Zuyd Hogeschool.

Bij de faculteit Social Studies wordt een minor (onderwijseenheid) Integrale Veiligheidskunde gegeven. Daarin participeren studenten Maatschappelijk Werk in verschillende projecten met als hoofdthema maatschappelijke veiligheid. Zo onderzoeken projectgroepen wat het effect van veranderingen in de Horecawetgeving is op het terugdringen van overlast en onderzoeken zij welke relatie er bestaat tussen inbraken en onveiligheidsgevoelens. Studenten ontwikkelen daardoor sensitiviteit voor de belangen van essentiële doelgroepen in de samenleving en zij krijgen (meer) zicht op hun toekomstige werkgebied.

Bij de faculteit Biometrie van Zuyd Hogeschool worden studenten opgeleid tot biometrist. Zij zullen gaan werken op het snijvlak van techniek en gezondheidszorg en ontwikkelen daarvoor technische en sociale competenties. Studenten werken in kleine groepen aan het ontwerpen of verbeteren en het construeren van medische meetapparatuur. Daarmee leren zij om medische meetapparatuur te kunnen inzetten en ook om artsen en andere beroepsbeoefenaars bij te staan in het interpreteren van meetgegevens.

De vorige voorbeelden zijn afkomstig van bacheloropleidingen aan Zuyd Hogeschool, maar ook bij masteropleidingen in Nederland en België wordt een groot aantal thema's in projectvorm aangeboden. Enkele voorbeelden zijn: kunstmatige intelligentie (Radboud Universiteit Nijmegen), politieke structuren (Katholieke Universiteit Leuven), milieuproblematiek in Chinese havens (Technische Universiteit Delft), ultrasensitieve DNA-detectie (Universiteit Twente) en studentoriëntatie en studentservices (Universiteit Maastricht).

Uit deze voorbeelden wordt duidelijk, dat projectwerk zeer gevarieerd is en aan studenten vele groeimogelijkheden geeft, ook vanwege de verschillende resultaten die het project kan opleveren zoals projectverslagen en presentaties. Een projectverslag telt vaak rond de dertig bladzijden en presentaties bestaan vaak uit enkele tientallen dia's. Daarmee is meteen helder, dat het beoordelen van deze producten een complexe klus is. Dit boek gaat in op de problemen daarbij en mogelijke oplossingen. Interessant daarbij is de positie van degenen die deze klus moeten klaren: de docenten in het hoger onderwijs, die de beoordelaars zijn. Een analyse is nodig, omdat de status van de docent en de eisen die tegenwoordig aan beoordelen worden gesteld aanzienlijk veranderd zijn. Het is veelbetekend en bemoedigend, dat bij Zuyd Hogeschool in 2013 een lectoraat Professioneel Beoordelen van start is gegaan (naast het lectoraat Professionalisering van het onderwijs dat er al was). Ook bij andere instituten voor hoger onderwijs is het thema in ontwikkeling: bij de Fontys Lerarenopleiding draait sinds 2011 het lectoraat Eigentijds toetsen en beoordelen. Een essentieel idee bij deze ontwikkelingen is dat een beoordeling bestaat bij de gratie van de meerwaarde die

zij heeft voor de competentieontwikkeling van studenten. Dit stelt per definitie eisen aan de kwaliteit van de beoordeling zelf en de vakbekwaamheid van degenen, die het oordeel samenstellen. Daarom wordt nu eerst gekeken naar de hoofdrolspelers van dit boek: de beoordelaars.

1.2 Beoordelaars onder druk

In de westerse wereld is een ‘autoriteitserosie’ aan de gang. Het vanzelfsprekend gezag van medici, rechters, docenten en andere beroepsgroepen met een expliciete maatschappelijke status is aan het afbrokkelen. Enkele belangrijke sociologische ontwikkelingen hebben daarop aanzienlijke invloed gehad: in de jaren zestig en zeventig van de vorige eeuw vielen gezagsdragers van hun voetstuk en werd het zelfbeschikkingsrecht van het individu vormgegeven. In het laatste decennium van de vorige eeuw kwam de kennis, die eerder het exclusieve eigendom van de genoemde beroepsgroepen was, door internet breed onder het volk.

Kennis is onder invloed van de digitalisering van de samenleving gepopulariseerd, dat wil zeggen breed toegankelijk geworden. De zegeningen van het internettijdperk zijn evident: iedereen kan op elk moment op iedere plek een (groot) deel te weten komen van wat er aan kennis ter beschikking is over een bepaald onderwerp. Je hoeft je niet meer in te schrijven bij gerenommeerde onderwijsinstututen om toegang te krijgen tot de ‘heilige boeken’ van een wetenschap. Veel (wetenschappelijke) beroepsbeoefenaars brengen (delen van) hun kennis via themagecentreerde sites onder het volk (apothek, techniek, psychologie) en vullen Wikipedia met informatie. Google levert een (gepopulariseerde) versie van de nieuwste ontwikkelingen in veel kennisdomeinen na enkele zoekseconden op.

Maar als kennis zo breed toegankelijk is, devalueert ze in zekere zin. Immers, als kennis van een onderwerp onbeperkt voor iedereen te verkrijgen is, verdwijnt de exclusiviteit ervan. Bovendien kun je juist als alle kennis makkelijk toegankelijk is (gemaakt) er nooit helemaal zeker van zijn dat je de laatste nieuwe website over een onderwerp hebt gezien en dat dus je kennis up-to-date is. Daarmee wordt kennis een vluchtig goed: wat vandaag als waar wordt gezien, is morgen door een nieuw onderzoek op internet weer achterhaald. Natuurlijk zijn er metastudies in verschillende vakgebieden, die bepaalde aspecten van de werkelijkheid overtuigend inkaderen; bij de burgers in onze samenleving wordt intussen wel de indruk gewekt dat deskundigen (die elkaar voortdurend tegenspreken) ook maar wat aanrommelen. Deze opvatting is de laatste jaren versterkt door het uitreiken van *fake* diploma's en door schandalen in de wetenschap: grootschalige fraude met onderzoeksgegevens veroorzaakt ook wantrouwen ten aanzien van gedegen onderzoek. Professoren, die onderzoeksresultaten vervalsen en medisch specialisten die dubieuze behandelingen toepassen, dragen bij aan de maatschappelijke diskwalificatie van (wetenschappelijke) kennis (de medisch specialist Van Eeghem is uit het BIG-register verwijderd, omdat hij patiënten behandelde met wichelroeden, www.Artsennet.nl, geraadpleegd op 23 februari 2013). Daarmee is de status van kennis fundamenteel veranderd. Dat wordt nog versterkt door de afnemende mogelijkheden om te beoordelen of de op internet gevonden kennis wetenschappelijk verantwoord is. Brononderzoek is – vanwege de veelheid aan items – vaak moeilijk en peer review soms dubieus.

Dit alles betekent dat de beroepsgroepen die van oudsher het alleenrecht op kennis hadden, zich niet meer kunnen verlaten op hun exclusieve positie. Hun vroeger vanzelfsprekende status is onder druk komen te staan. Vanuit de beweging die de emancipatie van de burger voorstaat, wordt deze ontwikkeling toegejuicht. In dat perspectief dienen de autoriteiten af te dalen uit hun ivoren toren, verantwoording af te leggen over hun beslissingen en over de kennis, die daaraan ten grondslag heeft gelegen. Zelfbewuste, volwassen individuen kunnen en willen meedenken in beslissingen, die over hun en over de samenleving worden genomen. Beslissingen die controleerbaar en expliciteerbaar zijn dragen bij aan het vermijden van (de schijn van) willekeur.

Wat levert een nadere analyse van de eerdergenoemde beroepsgroepen medici, rechters en docenten op: hoe verhouden deze groepen zich tot het fenomeen autoriteitserosie?

Voor medici is het tegenwoordig niet gemakkelijk om met kritische patiënten om te gaan. '84 procent van de patiënten googelt eerst op wat ze denken dat ze hebben. Die komen al met een beeld de spreekkamer binnen' (*Medisch contact*, nr. 11). Gewapend met internetkennis, maar zonder (medisch) wetenschappelijk denkkader vinden burgers al snel dat de mening van de arts en hun eigen mening per definitie gelijkwaardig zijn. In een tijdperk van kennisdevaluatie is immers de mening van de arts morgen misschien weer achterhaald. Het is voor de arts onmogelijk om alle publicaties over iedere aandoening 'state of the art' te kennen, dus kan de patiënt de indruk krijgen dat hij meer weet dan de arts. In een krantenartikel met de kop 'Waarom zijn die chirurgen zo arrogant?' (*NRC Handelsblad*, 5 mei 2012) wordt gesproken over de 'ongezonde hiërarchie' in ziekenhuizen. De auteur van dit artikel is een coassistent. Het lijkt een teken des tijds, dat de autoriteit van medici ook in andere terreinen als het kennisdomein openlijk ter discussie wordt gesteld.

Natuurlijk is er ook een andere kant: veel medici die de patiënt in de eerste plaats als mens willen benaderen, vinden het juist van groot belang om meedenken en inspraak te bevorderen. In sommige visies 'moet de alwetende arts veranderen in een coach', die op voet van gelijkwaardigheid met patiënten omgaat (*Medisch contact*, nr. 11). Deze beroepsbeoefenaars lijken zich al te hebben aangepast aan de autoriteitserosie in hun vakgebied. Zij dragen daarmee mogelijk bij aan het ontstaan van een nieuw soort gezag, dat meer is gebaseerd op overtuiging dan op macht.

Rechters ervaren in toenemende mate dat de samenleving geen genoegen neemt met hun uitspraken. Het morele oordeel van burgers over strafbare feiten kan gemakkelijk worden beïnvloed door verontwaardigde krantenkoppen. Eigenrichting wordt door sommige burgers gezien als een acceptabel middel om vrijgesproken overtreders aan te pakken als de overheid de burgers in de steek laat. Ook hier wordt het oordeel van rechters door sommigen beschouwd als inwisselbaar met andere standpunten, ook al vertrekken deze niet vanuit het bij grondwet vastgestelde wettelijk kader. Het maatschappelijke debat gaat over de vraag hoe verdedigbaar dit vertrekpunt is op langere termijn. In eigen kring bespreken rechters zowel het vertrouwen in rechters van de samenleving als het vertrouwen van rechters zelf in hun rechtspraak (www.ivorentoga.nl). Intussen kalft het vertrouwen

van de samenleving in rechters verder af en ervaren zij een overmaat aan werkdruk. Een krantenartikel met de kop 'Strafrechters overwerkt en onbemind' (*NRC Handelsblad*, 11 december 2013) beschrijft het idee, dat rechters dienen als schietschijf voor de publieke opinie.

En hoe staat het met de autoriteitserosie bij onderwijsgeevenden? Als je afgaat op het feit, dat basisschoolleerkrachten tegenwoordig geacht worden trainingen te volgen in het omgaan met agressieve ouders, is de vraag snel beantwoord. Een bekende paradox, waarmee veel onderwijsgeevenden te maken krijgen, is het gegeven dat ouders vaak vinden dat de school (mede) verantwoordelijk is voor de opvoeding, maar dat zij zich verzetten als leerkrachten het kind ook daadwerkelijk corrigeren. De paradox zit in het feit, dat ouders in de eerste situatie eigenlijk aansluiten bij de autoriteit, die onderwijsgeevenden van oudsher hadden, maar in het tweede geval toch vooral zelf het gezag in handen willen houden. Ook zijn er verontrustende berichten over de kwaliteit van de pabo-opleidingen. De juf en de meester in de basisschool die soms zelf niet weten hoe de tafel van negen gaat of welke spellingsregels van toepassing zijn, verliezen snel hun gezag.

Brutale ouders

Als directeur van een basisschool word ik na de lessen aangesproken door onze jongste leerkracht, vers van de pabo. 'Kijk nou eens, ik heb een leerling gisteren een briefje meegegeven. Wat zijn ouders tegenwoordig brutaal, zeg!' Zij toont het betreffende briefje waarop staat: 'Kenneth

ruikt nogal. Kunt u als ouder daar wat aan doen? Dit gebeurt erg vaak.' 'En kijk nu eens wat ik terugkrijg, aan de andere kant!' Ik lees: 'U hebt Kenneth niet om aan te ruiken, maar om aan te leren. Bijvoorbeeld over d's en t's.'

Bron: www.ik@nrc.nl, 1 december 2011

Veel docenten in het hoger onderwijs zijn academisch opgeleid en kiezen in hun rol als beoordelaars een op wetenschappelijke feiten gestoelde insteek. Ze baseren hun oordeelsvorming over onderwijsproducten op de 'body of knowledge and skills', die de basis vormt van hun vakgebied. Dit referentiekader is min of meer heilig en het geeft beoordelaars de intrinsieke zekerheid, dat zij zich bewegen binnen de geaccepteerde grenzen van hun vakgebied. Voor beginnende studenten aan bachelor- of masteropleidingen ziet dit er anders uit: zij overzien dat vakgebied (nog) niet, ze moeten er nog in worden opgeleid. In vroeger dagen zou het gezag, dat onderwijsgeevenden langs natuurlijke weg ontleenden aan hun vakgebied, vanzelfsprekend tot respect hebben geleid. Maar ook dat is aan erosie onderhevig: kent de docent echt alle nieuwe ontwikkelingen? Docenten ervaren, dat het bijna onmogelijk is hun vakgebied en de aanpalende interessegebieden volledig te overzien, laat staan dat zij van alle nieuwe ontwikkelingen diepgaande kennis kunnen verwerven.

Een voorbeeld: in een bacheloropleiding wordt in de minor Innoveren en Valoriseren een training Creatieve technieken aangeboden. In deze training is ook een onderdeel Creatief presenteren opgenomen. De docent doet zijn best om in PowerPoint een

aantal aantrekkelijke dia's te ontwerpen en toont deze (trots) aan zijn studenten. Als de studenten later zelf een creatieve presentatie laten zien, hebben ze gebruikgemaakt van Prezi (www.prezi.com). De docent constateert met schrik, dat hij achterloopt.

Ook het feit, dat er bij veel vakken bij tentamens met open vragen wordt gewerkt zorgt voor discussie: de antwoorden op deze open vragen zijn ondanks een goede antwoordsleutel toch vaak op verschillende manieren te beoordelen. Veel docenten kennen dan ook de situatie waarbij een student een tentamen komt inzien en dan probeert om een 'koehandeltje' te starten over de interpretatie van een antwoord. Daarbij kan bij de student de indruk ontstaan, dat de docent een zekere willekeur in het oordeel hanteert, ongeacht of dat werkelijk zo is. Docenten bevinden zich daarmee in dezelfde positie als medici en rechters: het adagium 'Mijn oordeel is mijn oordeel, omdat ik het zeg' gaat niet meer op.

Wat in dit kader ook besproken moet worden is het thema accreditatie. In het kielzog van de schandalen met nepdiploma's en de roep van de samenleving om controle heeft de overheid haar verantwoordelijkheid genomen en accreditatiecommissies ingesteld. Het ter verantwoording roepen van onderwijsorganisaties was overigens al een tijd in voorbereiding, omdat de overheid ook non-profitorganisaties in toenemende mate wenst af te rekenen op 'output' en kwaliteit. De maatschappelijke discussie over hogescholen met dubieuze diplomapraktijken heeft deze ontwikkeling in een stroomversnelling gebracht. Ook dat is een duidelijk signaal, dat de autoriteit van onderwijsgeveenden niet op voorhand en niet onvoorwaardelijk wordt erkend. Dit staat overigens uitdrukkelijk in contrast met een andere ontwikkeling: professionals willen juist verlost worden van de plaag van protocollen en richtlijnen. Professionals in de zorg en in het onderwijs vinden dat de zeggenschap over de zorg / het onderwijs aan hun moet worden teruggegeven. Interessant in dit verband is het begrip 'pocket veto' (De Caluwé & Vermaak, 2006, p. 31). In organisaties is er een 'oerconflict' tussen managers en uitvoerende professionals: leidinggeveenden willen plannen en sturen, medewerkers willen ongehinderd hun werk doen. De medewerkers hebben vaak meer verstand van hun werk dan hun leidinggeveenden en dus hebben ze macht. Zij hebben een 'veto in hun binnenzak'; dit uit zich meestal in 'ja' zeggen en 'nee' doen. De laatste tijd lijkt het alsof de samenleving in de rol van manager terecht is gekomen: zij wil het professionele handelen van professionals in toenemende mate sturen. De professionals daarentegen willen niet te veel bemoeienis met de cruciale diensten die zij aan de samenleving verlenen. Professionals in het onderwijs die met accreditatie-eisen te maken krijgen, zullen hun best doen om hun onderwijsrealiteit zo positief mogelijk neer te zetten; in het echt zijn er natuurlijk talloze ontsnappingsroutes en informele praktijken. Men zou tot de conclusie kunnen komen dat de relatie tussen de samenleving en haar professionals nog niet is uitgebalanceerd. De professionals zelf erkennen aan de ene kant het recht van de samenleving om eisen te stellen aan kwaliteit, maar voelen zich aan de andere kant tekortgedaan door (de schijn van) wantrouwen

vanuit diezelfde samenleving. Voor dit boek is van belang, dat onderwijsprofessionals er goed aan doen deze twee tegenstrijdige kanten (en belangen) met elkaar te verenigen. In het domein van beoordelen is dat zeer wel mogelijk door als professionals samen een acceptabele vorm aan beoordelen te geven en daar zelfbewust mee om te gaan. In paragraaf 1.8 wordt dit verder uitgewerkt.

De accreditatieprocedure voor hogeronderwijsopleidingen is georganiseerd volgens vastgestelde richtlijnen; bij een uitgebreide opleidingsbeoordeling zijn er zestien standaarden, waaraan de betreffende onderwijsorganisatie moet voldoen (NVAO Beoordelingskader accreditatiestelsel hoger onderwijs). Voor dit boek is standaard 16 over beoordelen interessant:

De opleiding beschikt over een adequaat systeem van toetsing en toont aan dat de beoogde eindkwalificaties worden gerealiseerd. Toelichting: Het gerealiseerde niveau blijkt uit de tussentijdse en afsluitende toetsen, de afstudeerwerken en de wijze waarop afgestudeerden in de praktijk of in een vervolgopleiding functioneren. De toetsen en de beoordeling zijn valide, betrouwbaar en voor studenten inzichtelijk.

De toelichting op deze standaard in de *Gids Visitatietraject 2012- 2013* van Zuyd Hogeschool is een voorbeeld van wat dit concreet moet betekenen voor een onderwijsinstelling. Deze vragen zouden in een accreditatietraject tevredenstellend beantwoord moeten kunnen worden:

- Op welke manier wordt er getoetst binnen de opleiding?
- Wat is de relatie tussen de gebruikte toetsvorm en didactiek?
- Hoe wordt de kwaliteit van de toetsen gewaarborgd, oftewel hoe borgt de opleiding dat de toetsen valide, betrouwbaar, efficiënt en transparant zijn (zijn er bijvoorbeeld richtlijnen voor beoordelingscriteria en normering / cesuurbepaling, toetsmatrijs, toetsconstructie, toetsanalyse, toetsorganisatie en worden deze opgevolgd)?
- Hoe (en door wie) worden de studenten beoordeeld?
- Hoe zijn de beoordelingscriteria expliciet gemaakt in relatie tot het competentieprofiel (voor alle toetsen, examens en stages)?
- Hoe vindt de afstemming over de beoordelingscriteria en het onderbouwen van de beoordeling plaats tussen interne beoordelaars, tussen interne en externe beoordelaars en tussen externe beoordelaars?
- Wanneer worden studenten niet individueel beoordeeld en hoe wordt op dat moment het individuele competentieniveau vastgesteld?
- Hoe worden beoordelingen onderbouwd en hoe ontvangt de student feedback?
- Hoe wordt omgegaan met (het voorkomen van) fraude?
- Welke maatregelen neemt de opleiding voor het voorkomen van meeliftgedrag?
- Zijn er eenduidige criteria voor vrijstellingen (incl. maatwerk na EVC)?
- Hoe geeft de examencommissie invulling aan haar rol?

Als aanvulling hierop is een zin uit het Toetsprotocol Cursussen Major- en Minorfase van de opleiding People & Business Management van Zuyd Hogeschool veelzeggend:

De docent zorgt ervoor dat de inhoud, vorm en beoordelingscriteria van de toets duidelijk in de studiehandleiding staan en geeft hier tijdens het startcollege en het laatste college uitgebreid uitleg over.

De organisatie verwacht uitdrukkelijk van de individuele beroepsbeoefenaars, dat zij op dit punt hun verantwoordelijkheid nemen.

Naast de sturing, die accreditatie aan het beoordelingsproces geeft, speelt ook nog de invloed van het denken over toetsing een rol. In het kader van professionalisering rond toetsing en beoordeling zijn er verschillende auteurs, die het hoger onderwijs een spiegel voorhouden. Sluijsmans (2010) noemt tien kenmerken voor kwaliteit van duurzaam toetsen. Drie daarvan zijn 'de student voelt zich eigenaar van de toetsing', 'er zijn heldere criteria en standaarden' en 'de resultaten van toetsen zijn informatief'. Baartman (2008) benoemt twaalf criteria voor kwalitatief goede toetsing, waarvan het item transparantie ('houdt in dat een toetsprogramma voor alle betrokkenen doorzichtig en begrijpelijk moet zijn') duidelijke eisen stelt aan de kwaliteit van de beoordeling.

In het artikel 'De kwaliteit van toetsing onder de loep' beschrijven Sluijsmans e.a. (2010) het thema toetscompetenties van docenten. Beschreven worden elf eisen, die aan docenten mogen worden gesteld. De laatste eis luidt: 'docenten zijn zich bewust van hun wettelijke en ethische verantwoordelijkheden bij het beoordelen van studenten'. Niet alleen de samenleving maar ook de nieuwe visies op toetsen en beoordelen leggen druk op beoordelaars om hun zaken op orde te hebben. Zij zullen moeten kunnen aantonen, dat kwaliteit van toetsing en beoordeling aan de gestelde criteria voldoen. Daarnaast mag men in dit kader van onderwijsorganisaties verwachten, dat zij een expliciet en integraal toetsbeleid formuleren; Van Berkel, Bax en Joosten-ten Brinke (2014, p. 31) geven als definitie hiervan: 'een samenhangend stelsel van maatregelen en voorzieningen met als specifiek doel de kwaliteit van toetsing en examinering te bewaken en te bevorderen.' Met een dergelijk beleid wordt het vanzelfsprekend om de kwaliteit van toetsing en beoordeling periodiek tegen het licht te houden en kan men naar de buitenwereld toe de gemaakte keuzes motiveren. Vooral als daarbij vooral expliciet wordt gemaakt welke meerwaarde de beoordeling voor de ontwikkeling van studenten heeft.

1.3 Beoordelen als onderwijsinstrument

Onder toetsen verstaat men het vaststellen van individuele studievorderingen en onder beoordelen het toekennen van een waardeoordeel aan de toetsresultaten (DOZ-boek, 1991). Dit onderscheid is van belang, omdat een goed geconstrueerde toets niet per definitie een goede beoordeling oplevert. Soms is er zo veel tijd besteed aan het maken van bijvoorbeeld een goed tentamen met open vragen, dat een antwoordsleutel met relatieve waarden per (deel)antwoorden erbij inschiet. Daarmee verliest de beoordeling aan betrouwbaarheid (de eis, dat verschillende beoordelaars een onderwijsproduct hetzelfde beoordelen) en ontstaat er speelruimte voor beoordelaarssubjectiviteit.

Natuurlijk moeten toetsen en beoordelingen ook valide zijn: de mate waarin zij representatief zijn voor datgene wat men wil meten. Oost (2004, p. 71) citeert Stokking, die het begrip validiteit als volgt omschrijft:

Met de beoordeling moet min of meer worden gemeten wat men wil meten (en niet iets anders); de beoordeling moet (...) valide onderscheid maken tussen meer en minder bekwame studenten.

Bij validiteit en betrouwbaarheid kunnen er gemakkelijk dingen misgaan. Een voorbeeld: in een studiehandleiding voor een project over het sturen van interne bedrijfsprocessen staan slechts vijf algemeen geformuleerde 'productspecificaties' ten aanzien van de inhoud van het projectverslag. De projectgroepen

beklagen zich over de uiteenlopende interpretaties, die de verschillende projectgroepbegeleiders tijdens de looptijd van het project geven aan deze productspecificaties. Ook menen zij na de beoordeling, dat ongeveer vergelijkbare projectverslagen tot onacceptabel uiteenlopende scores hebben geleid.

In dit voorbeeld wordt duidelijk, dat het de vraag is of de beoordelaars wel beoordeeld hebben wat (vermoedelijk) de bedoeling was en of zij hun scores terecht hebben gegeven. Dat brengt nog twee andere eisen aan beoordelen in beeld: naast validiteit en betrouwbaarheid moet het ook gaan over (de samenhang tussen) transparantie en legitimiteit. Op het moment dat niet helder kan worden uitgelegd hoe een beoordeling tot stand is gekomen, verliest die aan legitimiteit. Studenten zullen een negatief oordeel ontwikkelen over de beoordeling én over de beoordelaars. Een vijfde eis die aan goed beoordelen kan worden gesteld, is dat de beoordelingssystematiek vooral ook werkbaar moet zijn. Beoordelaars hebben behoefte aan methodes en instrumenten, die het gemakkelijk maken om efficiënt tot een oordeel te komen. Dit punt heeft dus te maken met de praktische bruikbaarheid.

In het eerdergenoemde artikel van Sluijsmans e.a. (2010) staan bij de elf eisen, die aan toetscompetenties van docenten mogen worden gesteld ook de volgende twee:

- 1 Docenten moeten de bedoelingen en het gebruik van verschillende beoordelingsmethodes kennen en vaardig zijn om deze te gebruiken
- 2 Docenten moeten in staat zijn om beoordelingsmodellen te construeren die leiden tot bruikbare informatie om beslissingen te kunnen nemen over studenten en / of klassen. Deze beslissingen moeten leiden tot verbeteringen van het leren, groeien of ontwikkelen van studenten.

Het is duidelijk, dat er aan beoordelen als onderwijsinstrument en aan beoordelaars strikte kwaliteitseisen mogen en kunnen worden gesteld. In bijlage 1 is een checklist opgenomen, waarmee (groepen) beoordelaars de kwaliteit van hun huidige beoordelingssystematiek tegen het licht kunnen houden. Deze checklist is ook te beschouwen als een set kritieke succesfactoren. Onderwijsinstellingen die vaak werken met onderwijsproducten van complexe aard, zoals projectverslagen, kunnen hiermee een eerste diagnose stellen.

1.4 Meerwaarde van beoordelen

Organisaties voor hoger onderwijs kennen een aantal *stakeholders*, die elk een specifiek belang bij goede beoordeling hebben. Daarmee krijgt beoordelen meerwaarde vanuit verschillende invalshoeken.

Voor studenten ligt de meerwaarde van beoordeling in de feedback, die ze via formatieve en summatieve toetsing krijgen op de voortgang van hun

leerproces. (Sluijsmans, Joosten-ten Brinke & Van der Vleuten (2013) deden een reviewstudie naar de effectieve kenmerken van formatieve toetsing en stelden vast, dat onder andere feedback van docenten en beoordelingen door medestudenten veel effect heeft.) Naarmate de beoordeling beter scoort op transparantie kan de feedback op het leerproces en de leerresultaten beter gegeven worden. Goede beoordeling levert ook de gewenste legitimiteit op: studenten accepteren het oordeel en waarderen degenen die dat oordeel geven.

Voor het werkveld van hogere opleidingen is er een ander belang: veel organisaties zijn op zoek naar (excellente) beginnende beroepsbeoefenaars. Het werkveld is vaak intensief betrokken (geweest) bij het meedenken bij de aansluiting van de betreffende opleiding op de eisen uit het beroepenveld. Als goede beoordelingen leiden tot betrouwbare scores in cijferlijsten kunnen organisaties erop vertrouwen dat de jonge professional zijn salaris waard is. Ook zijn er talloze samenwerkingsverbanden tussen onderwijs en werkveld.

Het management van onderwijsinstellingen heeft belang bij tevreden studenten. Dat houdt natuurlijk ook in: het uitblijven van klachten bij examencommissies over (vermeend) onjuiste beoordelingen; verder kan beoordelen als professionele competentie soms onderdeel van de competentiematrix zijn waarop docenten zelf beoordeeld worden.

Voor de onderwijsorganisatie als geheel draagt een solide en transparante beoordelingssystematiek bij aan een positieve beoordeling door gebruikers van het onderwijs. Studenten worden bevraagd op hun mening over de kwaliteit en daarin wordt ook het onderdeel toetsing meegenomen. Landelijk worden kwaliteitsmetingen gedaan, zoals de Nederlandse Studenten Enquête (www.nse.nl). De uitkomsten daarvan hebben invloed op de rangorde van instellingen voor hoger onderwijs ten opzichte van elkaar.

De laatste groep belanghebbenden zijn de docenten, die voor dit boek de belangrijkste doelgroep vormen. Hun belang bij goed beoordelen is meer-
voudig en heeft te maken met uiteenlopende zaken als professionaliteit, werkresultaten en de beoordeling daarvan, werkrelaties met studenten, samenwerken met collega's en professioneel zelfbewustzijn. In dit boek worden verschillende aspecten hiervan uitgewerkt.

Er zijn dus nogal wat belangen gemoeid met goed beoordelen. In contrast daarmee staat het feit dat in een aantal handboeken over toetsen het thema beoordelen het sluitstuk vormt: in verschillende publicaties worden in het laatste hoofdstuk enige algemeenheden geventileerd. Daartegenover staan de ontwikkelingen in de in paragraaf 1.1 genoemde lectoraten, die de agenda voor de toekomst vormen.

1.5 Beoordelen in competentiegestuurd onderwijs

In het hoger onderwijs worden studenten voorbereid op hun toekomstige beroepspraktijk door hen regelmatig in oefensituaties te brengen, waarin kennis, inzicht, vaardigheden en attitudeaspecten dienen te worden geïntegreerd om professioneel te kunnen handelen. Studenten kunnen op die manier inschatten hoe ver ze al zijn met het verwerven van de gewenste

competenties. Als het gaat om toetsing van deze competenties wordt er eveneens gebruikgemaakt van praktijksimulaties: in projectonderwijs gaat het dan om presentaties, waarin studenten bijvoorbeeld hun overtuigingskracht als adviseur moeten demonstreren. Schermer (2009) beschrijft – vanuit het perspectief van de student – overzichtelijk hoe het werken in projectgroepen samenhangt met het leerproces. Studenten werken aan expliciete of impliciete leerdoelen en krijgen het advies om zelf te bewaken op welk competentieniveau zij geacht worden te presteren. Maar ook opleidingen hebben een verantwoordelijkheid: Dochy en Nickmans (2005) beschrijven het belang van congruentie tussen opleiding en toetsvorm. Toetsen sturen het leergedrag en vaak zal een traditionele theorietoets niet het leergedrag bij studenten oproepen, dat vaardigheids- en attitudeontwikkeling bevordert. Om het hiervoor genoemde voorbeeld nog eens te gebruiken: je kunt studenten stukken theorie over adviseren van buiten laten leren en ze daarover met kennisvragen stevig aan de tand voelen, maar daarmee staan ze er in een presentatie nog niet als adviseur (horend bij de te ontwikkelen competentie). Dat wil overigens niet zeggen, dat kennis niet competentiegericht kan worden getoetst. Dochy en Nickmans onderscheiden verschillende categorieën van competentiegericht toetsen, waaronder het toetsen van competenties op cognitief niveau. Daarbij worden redeneer- en realistische vragen gesteld over realistische casussen, waarbij studenten hun theoretische bagage flexibel moeten aanwenden. In projectonderwijs is dit soort toetsing terug te vinden in mondelinge assessments. In paragraaf 1.6 worden presentaties en mondelinge assessments als vormen van competentiegericht toetsen in projectonderwijs verder uitgewerkt.

Welke betekenis heeft competentiegericht toetsen voor beoordelen? Net zoals opleiding en toetsvorm congruent moeten zijn (zoals hiervoor is beschreven), zou dat ook moeten gelden voor toetsvorm en beoordeling. Dit betekent dat beoordelingsmethoden docenten in staat moeten stellen om studenten exact te kunnen laten zien wat er goed ging in de toets en wat niet. Studenten nemen soms in een projectverslag dat ze hebben geschreven vanuit de rol van adviseur (een adviesrapport) veel te veel theorie op (daartoe soms uitgenodigd door de nadruk die de opleiding legt op het theoretisch kader). Daarmee vervreemden ze de geadviseerde van hun adviesrapport, want die is meestal vooral geïnteresseerd in het praktische nut van het advies. De methode die beoordelaars gebruiken om dit adviesrapport te beoordelen, moet dus beoordelingscriteria bevatten die het mogelijk maken om deze tekortkoming aan te kaarten vanuit de competentie-eisen, die aan adviseurs mogen worden gesteld. Daardoor worden studenten in staat gesteld om in te schatten waar ze aan moeten werken in hun competentiegroei. Juist omdat zij in concrete oefensituaties aan verschillende (deel) competenties tegelijkertijd werken, zou de feedback op basis van de beoordeling to the point moeten zijn. De hulpmiddelen in dit boek kunnen een bijdrage leveren aan de kwaliteit van de beoordeling en daarmee aan die van de feedback.

1.6 Projectwerk in het hoger onderwijs

Van bacheloropleidingen zegt men dat daarin studenten worden opgeleid tot beroepsbeoefenaars, die denken en doen kunnen combineren. Dat wil zeggen, dat deze beroepsbeoefenaars theoretische concepten en inzichten kun-

nen vertalen naar praktische oplossingen. In de eerder genoemde bacheloropleiding People & Business Management die in dit boek regelmatig als voorbeeldorganisatie wordt gebruikt, is dit integraal van toepassing. Een aantal algemene competenties zijn de basis voor het aanleren van vakspecifieke rollen: die van ondernemer, adviseur, leidinggevende en veranderaar. Studenten leren om vanuit verschillende invalshoeken naar complexe organisatieproblemen te kijken en hun professionele meerwaarde ligt in het feit, dat zij óf zelf integrale oplossingen kunnen bedenken óf weten welke andere professies en expertise erbij betrokken moeten worden vanuit de aanvullende specifieke vakkennis die ontbreekt. Projectmatig werken is een methode bij uitstek om de koppeling tussen theorie en praktijk vorm te geven, zodat studenten hun competentieontwikkeling op allerlei aspecten en niveaus van diepgang kunnen vormgeven. Deze samenhang komt helder tot uitdrukking in het gedachtegoed van Baert, Beunens en Dekeyser (2002). Zij beschouwen projectonderwijs als een krachtige leeromgeving (p. 17):

Projectonderwijs is een onderwijsactiviteit, waarbij een groep studenten, uit eenzelfde of verschillende studiejaren en studierichtingen, gedurende een langere periode, als taakgerichte groep in samenspraak met een vaste of wisselende begeleider van de opleiding (docent, lector, assistent) en eventueel een opdrachtgever van een praktijkorganisatie, aan een opdracht, respectievelijk een (praktijk)probleem werkt. Zodoende verwerven ze kennis (met inbegrip van inzichten en metacognitie), vaardigheden en attitudes. De studenten concretiseren en herformuleren eventueel de opdracht, respectievelijk de probleemstelling en structureren een aanpak voor de probleemoplossing. Ze werken een oplossing uit, gebruikmakend van theoretische en praktische kennis.

Baert, Beunens & Dekeyser (2002) betogen, dat er maatschappelijke, professionele en pedagogische argumenten zijn om projectonderwijs met hernieuwde belangstelling te bekijken en dat daar ook de positieve invloed van deze onderwijsvorm op de motivatie van studenten bij hoort. Deze auteurs geven aan dat vanaf de jaren zeventig van de vorige eeuw het onderwijs dichter bij de maatschappelijke realiteit moest worden gebracht, dat er steeds meer nadruk komt te liggen op brede inzetbaarheid van professionals en dat leren een actief proces moet zijn. Dat laatste sluit ook aan op het uitgangspunt van Sluijsmans (2013, p. 30), dat informatiearm beoordelen (met behulp van een cijfer) weinig waarde heeft in het bereiken van competentiegerichte leereffecten bij studenten. De hiervoor genoemde krachtige leeromgeving die projectonderwijs vormt, is daarmee ook een veelzijdige en verrijkende omgeving. Joosten-ten Brinke (2011, p. 11) beschrijft een belangrijke ontwikkeling:

De afgelopen decennia heeft er een verschuiving plaatsgevonden van kennisgericht opleiden naar competentiegericht opleiden waardoor een verandering te zien is in het begeleiden en beoordelen van studenten. Dit heeft geleid tot het gebruik van andere toetsvormen zoals portfolio assessment, performance assessment, peer- en self-assessment naast de traditionele toetsvormen als schriftelijke en mondelinge toetsen. Met deze toegevoegde toetsvormen worden studenten meer betrokken bij toetsen en beoordelen en hebben de studenten een grotere verantwoordelijkheid in het aantonen van hun competenties.

Een op samenwerken gerichte leeromgeving als projectwerk draagt daaraan zeker bij.

Toetsing en beoordeling in projectonderwijs hebben betrekking op onderwijsproducten: door studenten geproduceerde resultaten die de neerslag vormen van hun leerproces. Bij projectonderwijs gaat het dan over projectverslagen, projectpresentaties en de prestaties van studenten in mondelinge assessments (als onderdeel van de toetsing van een project). In paragraaf 1.6 wordt over projectproducten gesproken als deze drie resultaten en de daaraan gekoppelde toetsing en beoordeling bedoeld zijn. Deze projectproducten zijn te beschouwen als kwalitatief georiënteerd, dat wil zeggen dat zij (voor een belangrijk deel) beoordeeld dienen te worden op kwaliteitsaspecten. Kwaliteit is (veel) belangrijker dan kwantiteit. Dit levert enkele keuzeproblemen op bij het beoordelen van deze producten.

Nu worden de genoemde projectproducten beschreven in termen van hun relatie met beoordelen. Daarbij zullen de aspecten die relevant zijn voor beter beoordelen worden uitgewerkt.

Projectverslag

Het projectverslag, het eerste projectproduct, wordt gemaakt door 'een groep studenten, die binnen een gegeven tijd een opgegeven taak afrondt om daarvan te leren en op de resultaten wordt beoordeeld' (Schermer, 2009, p. 12). Het projectverslag kan, naast de hiervoor door Baert, Beunens en Dekeyser (2002) genoemde uitkomsten van leerprocessen ook een diagnose van het speelveld (bijv. een *organisatiesetting*), een of meer onderzoeksvragen, de uitkomsten van dat onderzoek en adviezen aan de opdrachtgever bevatten. Ook beschrijven studenten meestal met welk plan van aanpak zij het projectmatig werken hebben gestructureerd en hoe het samenwerkingsproces is verlopen (vaak in de vorm van een separaat procesverslag, dat overigens buiten de leerstof van dit boek valt). Schermer (2009, p. 25) die een zeer toegankelijke handleiding voor studenten in projectonderwijs schreef, adviseert studenten die intensief in projectgroepen gaan samenwerken om voor zichzelf leerdoelen te formuleren. Verder is het advies om precies te weten op welk competentieniveau je geacht wordt te presteren.

Projectverslagen zijn als kwalitatief georiënteerde projectproducten behoorlijk lastig van afgewogen beoordelingscriteria te voorzien. Dat heeft te maken met de veelheid aan aspecten, die beoordeelbaar zijn. Er zijn (minstens) vier hoofdgroepen van aspecten te onderscheiden, waarop beoordelingscriteria gebaseerd kunnen worden:

- 1 *Verschijningsvorm*. Je kunt de verschijningsvorm die het verslag heeft in de beoordeling betrekken: je let dan op de eerste indruk, de lay-out en de fysieke uitstraling van het verslag.
- 2 *Inhoud*. Een andere groep van criteria heeft te maken met het trefwoord inhoud. Het gaat dan om theoretische begrippen, de beschrijving van het onderzoekskader en de centrale onderzoeksvraag of – vragen, de uitwerking van de onderzoeksresultaten, conclusies en aanbevelingen en ook het taalgebruik.
- 3 *Interne afstemming*. Een derde groep van aspecten gaat over interne afstemming: hangt het verhaal logisch samen, zijn de onderdelen op elkaar afgewogen en is er evenwicht?
- 4 *Overtuigingskracht*. De laatste groep van aspecten heeft te maken met de overtuigingskracht van het verslag. Daarmee wordt bedoeld, dat de geschetste oplossingen geloofwaardig zijn onderbouwd; ook houdt over-

tuigingskracht in, dat de opdrachtgever een product in handen wil krijgen dat hem zelf overtuigt, maar ook anderen die door de conclusies, aanbevelingen of adviezen bijvoorbeeld verleid moeten worden tot het nemen van (management)beslissingen. Bij een projectverslag, dat de vorm van een adviesrapport heeft is deze overtuigingskracht een cruciaal begrip.

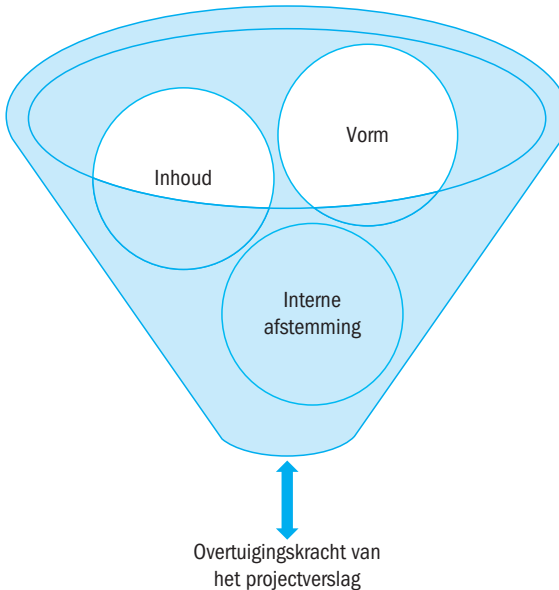
Beoordelaars zullen bij de beoordeling van deze onderwijsproducten de wens hebben om kwaliteit als maatstaf te gebruiken. Kwaliteit is echter een 'containerbegrip': het kan bijvoorbeeld gaan om inhoudelijke of onderzoekstechnische kwaliteit, om advieskundige, veranderkundige of taalkundige kwaliteit of om effectkwaliteit (doet het adviesrapport wat het moet doen bij de klant?). Het zal steeds nodig zijn om het begrip kwaliteit te operationaliseren. In paragraaf 2.3 wordt hier nader op ingegaan.

De vier genoemde groepen van aspecten zijn ieder voor zich weer opgebouwd uit een scala aan deelaspecten, die elk weer vertaald kunnen worden in verschillende beoordelingscriteria. Een voorbeeld is het deelaspect theoretische onderbouwing (horend bij het aspect inhoud): je kunt dan bijvoorbeeld de volgende beoordelingscriteria hanteren (hier in de vorm van vragen):

- Welke theorieën zijn er gebruikt en passen ze bij de vraagstelling?
- Zijn deze theorieën correct geïnterpreteerd?
- Zijn de theorieën logisch en begrijpelijk beschreven voor de opdrachtgever (als het nodig is dat de opdrachtgever daar kennis van neemt)?
- Zijn de theorieën correct toegepast op het te onderzoeken vraagstuk?
- Zijn de theorieën bruikbaar toegepast op het te onderzoeken vraagstuk?
- Hebben de theorieën meerwaarde voor het verslag in het algemeen, het beantwoorden van de centrale onderzoeksvraag of delen daarvan?

Het is duidelijk dat een groep beoordelaars een keuzeprobleem heeft: worden alle mogelijke beoordelingscriteria die af te leiden zijn uit de vier genoemde hoofdaspecten in de beoordeling betrokken of wordt er een selectie gemaakt? Daarnaast speelt in beide opties nog de vraag welke weging op de verschillende criteria van toepassing moet zijn. Tellen alle criteria even zwaar mee of wordt er verschil gemaakt? Ook de foutenmarge is een vraagpunt: hoe fout moet een onderdeel van een verslag zijn, wil het onvoldoende scoren? Maar er is nog een vraagstuk, dat relevantie heeft voor beoordelen en dat is van overstijgende aard. De vier groepen van beoordelingscriteria hangen ook nog samen en beïnvloeden elkaar. De lay-out van een verslag stuurt de manier waarop de inhoud is weergegeven en dat heeft ook invloed op de interne afstemming (en omgekeerd). Deze drie aspecten dragen ieder voor zich maar ook in hun onderlinge relatie bij aan de overtuigingskracht van het verslag. De wens om een overtuigend rapport te schrijven, stuurt natuurlijk ook de kijk op de andere drie aspecten. In figuur 1.1 symboliseert de trechter hoe de vier beschreven aspecten elkaar beïnvloeden met als overstijgend resultaat overtuigingskracht. Het vertalen van deze samenhang in werkbare beoordelingscriteria is niet eenvoudig.

FIGUUR 1.1 Hoofdaspecten van projectverslagen die relevant zijn voor beoordelingscriteria



Schermer (2009, p. 24 e.v.) geeft rond de beoordeling van de projectproducten nog de volgende adviezen aan studenten:

- Zorg dat je weet wie er optreden als beoordelaar, in welke rol zij zitten en in welke mate hun oordeel meeweegt.
- Als jou niet glashelder is waarop er beoordeeld wordt, vraag daarover dan nadere uitleg.
- Als er een verslag moet worden ingeleverd, vraag dan naar voorbeelden en vraag hoe die beoordeeld zijn.

Ook zegt Schermer (2009, p. 126):

Uiteraard maakt het uit wie beoordeelt. De mate van precisie, strengheid en aandachtspunten zijn nooit bij iedereen gelijk. Als je van tevoren al weet wie jullie werk beoordeelt, houd je daarmee rekening.

Studenten die met deze kijk op beoordelen in contact treden met hun beoordelaars zullen beseffen, dat er te discussiëren valt over het oordeel. Zij zouden daarom behoorlijk kritisch kunnen (moeten) zijn op de scores en de manier waarop die tot stand komen.

Grit (2012) ontwierp een zeer bruikbare zesstappenmethode om projectmatig werken effectief en efficiënt vorm te geven. Bij deze auteur vinden we – in aanvulling op het hiervoor genoemde – nog enkele andere kenmerken van projectmatig werken die betekenis kunnen hebben voor beoordeling van het projectverslag. Hoe hebben studenten zich voorbereid op het werken in de projectgroep? Hoeveel moeite hebben ze gedaan om zich te verdiepen in

de wensen van de (interne of externe) opdrachtgever? Hoe zorgvuldig hebben ze een plan van aanpak samengesteld en welke kwaliteit heeft de taakverdeling daarin? Welke bewaking en beheersing zijn er toegepast? Hoe heeft men het project geëvalueerd? Hoe effectief zijn allerlei hulpmiddelen ingezet? Voor een deel zullen deze zaken niet in het projectverslag, maar in een procesverslag terug te vinden zijn; het is ook denkbaar, dat beoordelaars bijvoorbeeld willen kunnen lezen in het projectverslag: hoe de communicatie tussen de projectgroep en de opdrachtgever is verlopen, hoe de studenten de klantvraag hebben geanalyseerd en hoe ze daar verder mee om zijn gegaan.

Wat is de meerwaarde van het samenwerken aan en het produceren van projectverslagen voor de competentiegroei van studenten?

Er is een aantal hoofdgebieden van competentiegroei te onderscheiden en bij elk daarvan wordt een concreet voorbeeld van een te ontwikkelen vaardigheid genoemd, die van toepassing is bij projectwerk:

- 1 *Persoonlijke kracht en uitstraling*. Een voorbeeld daarvan is assertiviteit als vaardigheid binnen de competentie zelfsturing. Studenten leren in projectgroepen om hun persoonlijke inbreng te promoten en voor hun belang op te komen.
- 2 *Persoonlijke vaardigheden*. Studenten leren om analytisch naar een vraagstuk te kijken.
- 3 *Kunnen samenwerken in groepen*. Een voorbeeld is de vaardigheid feedback geven, die van pas komt als een disfunctionerend groepslid moet worden bijgestuurd.
- 4 *Vakinhoudelijke competentiegroei*. Studenten leren bijvoorbeeld om zich te verplaatsen in medewerkers die een verandering gaan meemaken, in het kader van het realiseren van draagvlak. Daarmee bekwamen ze zich in een belangrijke veranderkundige vaardigheid.
- 5 *Taalcompetentiegroei*. Het schrijven van effectieve verslagen is een voorbeeld van een essentiële professionele vaardigheid.
- 6 *Helikopterview*. Studenten leren dat je bij projectwerk van 'achter naar voor' moet werken, dat je dus moet anticiperen op wat anderen (gaan) doen en dat je daar tijdig over moet communiceren.

Als het projectverslag als toetsvorm wordt afgezet tegen het fenomeen beoordelen is de volgende conclusie te verdedigen: het is geen gemakkelijke opgave om bij het construeren van beoordelingsmethodes voor een projectverslag recht te doen aan de eisen van validiteit, betrouwbaarheid, transparantie en legitimiteit. En vooral is het lastig om te voldoen aan de vijfde eis: werkbaarheid. Een valkuil bij het construeren is de neiging om 'waterdichte' systemen te gaan ontwerpen, die later veel bureaucratie met zich mee kunnen brengen. De beoordelingsmethode is dan (zeer) gedetailleerd uitgewerkt, neemt zo ongeveer alles mee wat er te beoordelen valt en wordt meestal tamelijk onwerkbaar.

Projectpresentatie

Projectpresentatie, het tweede projectproduct, is in hogeronderwijsland een geliefde vorm van toetsing. Studenten worden in de rol van beginnende beroepsbeoefenaar gezet en moeten hun projectresultaten verkopen in een simulatie van de professionele werkelijkheid. In veel beroepen is het kunnen overtuigen van collega's, opdrachtgevers, klanten of een publiek een

waardevolle deelcompetentie en in veel opleidingen worden studenten begeleid in en getoetst op het verwerven van de vaardigheden die daarbij horen.

Het beoordelen van presentaties is een andere uitdaging dan het beoordelen van een projectverslag. Omdat de beoordelaars van een presentatie op het moment van het presenteren alles tegelijk moeten meenemen in hun beoordeling, is het aannemelijk dat het waarnemingsstelsel van de beoordelaar overbelast kan raken. Een scala aan beoordelingsfouten hangt daarmee samen. In paragraaf 1.7 worden hiervan voorbeelden genoemd.

Naast de waarnemingsproblemen bij presentaties is er ook sprake van een andere verschijningsvorm van overtuigingskracht dan bij projectverslagen. Waar het in verslagen gaat om cognitieve en visuele aspecten, is er bij presentaties ook sprake van auditieve en emotionele impact. De fysieke uitstraling van een presentator is een niet te verwaarlozen element in de beoordeling. Beoordelaars ervaren bij een presentatie dus alle verschijningsvormen van communicatie; ook dit kan bijdragen aan informatieoverbelasting. Bij projectverslagen werd al duidelijk dat de uitdaging voor beoordelaars minstens tweeledig is: er was de vraag of een selectie uit de grote hoeveelheid beoordelingscriteria het best de gewenste validiteit garandeert en ook zou men rekening moeten houden met de samenhang tussen de beoordelingscriteria. Bij projectpresentaties komt daar dus het aspect van overbelasting als werkprobleem erbij. Dat betekent dat er in de constructie van beoordelingsmethoden voor dit soort presentaties behoorlijk geïnvesteerd moet worden om de beoordeling betrouwbaar en werkbaar te kunnen laten plaatsvinden.

Een voorbeeld, waarin waarnemingsproblemen bij presentaties te herkennen zijn: in een projectpresentatie voor een publiek van dertig studenten en twee beoordelaars is een van de studentpresentatoren behept met het stopwoord 'ja'. In ieder zinsdeel wordt dit woordje enkele malen gebruikt, zodat in korte tijd de score van het aantal malen 'ja' op 90 staat. Het publiek wordt daardoor afgeleid van de inhoud, die zeker ter zake doet; de presentator brengt relevante aspecten van de materie goed in beeld. In het publiek ontstaan lacherige reacties, maar de presentator valt dit niet op: hij gaat rustig verder. Het is zelfs zo, dat andere (non-verbale) aspecten van zijn aanpak juist heel overtuigend overkomen: handgebaren, mimiek en publieksgerichtheid dragen bij aan een positieve uitstraling. Voor de beoordelaars ontstaat nu een precaire situatie: hoe kun je nog goed beoordelen in een dergelijk geval? Om te beginnen heb je het probleem, dat op het gebruik van een

'stopwoord' en de nadelige effecten daarvan voor de presentatie verschillende beoordelingscriteria van toepassing kunnen zijn; daarbij is aangenomen dat deze zo geformuleerd zijn, dat ze het beoordelen van een dergelijk fenomeen ook daadwerkelijk toelaten. Men zou hier kunnen denken aan criteria, die met taal, publieksgerichtheid of overtuigingskracht te maken hebben. Dan is er het risico, dat je als beoordelaar zelf ook afgeleid wordt van de presentatie-inhoud (die immers een relevant aspect van de beoordeling moet zijn); het wordt lastig om dat deel van de inhoud, dat je wél hebt meegekregen, op waarde te schatten. En ten slotte zijn er nog de reacties van het publiek: zijn die in je beoordelingscriteria vertegenwoordigd en in welke mate houd je er (onbewust) rekening mee? Sommige beoordelaars zullen nu zeggen: een presentatiefout, die zo dominant aanwezig is overstijgt alle andere aspecten, dus dat moet het leidende en exclusieve criterium zijn in de (negatieve)

beoordeling van deze presentatie. Dat standpunt is om twee redenen betwifelbaar: een bekende beoordelingsfout, het horn-effect (Thorndike) ligt op de loer. In deze situatie loop je het risico, dat een specifiek beoordelingsaspect alle andere overschaduwt en vervormt. Maar vooral is het (in competentiegestuurd onderwijs) van belang dat de student breed feedback krijgt op alle relevante deelcompetenties, die met het presenteren samenhangen en dat zou hier onder druk kunnen komen te staan. Het is namelijk de vraag wat de oorzaak van het gebruik van het stopwoord is: heeft dat te maken met persoonlijkheidsinvloeden, zoals stress? In dat geval zou het wel eens zo kunnen zijn, dat de remedie voor de betreffende student ligt in het zich concentreren

op de inhoud in plaats van op het publiek. Deze student had immers inhoudelijk een goed verhaal en dat kan prima dienen als hulpmiddel om een eventueel attitudeprobleem te veranderen. Dat legt nog extra nadruk op het feit, dat hij ook zo goed mogelijk feedback op de inhoud moet kunnen krijgen om te kunnen werken aan alle relevante deelcompetenties die met het presenteren te maken hebben. Om het voorbeeld af te sluiten: de nabespreking, waarin de presentator door medestudenten uitvoerig gewezen werd op het stopwoordgebruik, was niet heel succesvol in termen van gedragsbeïnvloeding. De student gaf er geen blijk van te begrijpen wat men bedoelde, en hij gebruikte in zijn reactie op de feedback opnieuw voortdurend het woordje 'ja'.

Wat is de meerwaarde van presenteren voor de competentiegroei van studenten?

Als we presenteren afzetten tegen de genoemde hoofdgebieden van competentiegroei, dan springen persoonlijke kracht en vakinhoudelijke groei er duidelijk uit. Studenten leren om een publiek te boeien en een boodschap effectief over te brengen; ze gaan (verder) beseffen welke mogelijkheden presenteren biedt om je doel te bereiken. In het kielzog daarvan leren ze (digitale) presentatietechnieken kennen en hun ondersteunende waarde voor het overbrengen van de boodschap. Natuurlijk zijn er ook groeieffecten te verwachten op het gebied van taalvaardigheid.

Assessment

Assessment, het derde projectproduct, mag ook een product genoemd worden, omdat het een toetsvorm is waarin beoordeeld wordt wat studenten aan kennis en inzichten rond de thema's in het project verworven hebben. Het product is dus de prestatie van de student in de ondervraging. Dochy, Heijlen & Van de Mosselaar (2002) noemen als belangrijke kenmerken van assessments onder andere dat zowel kennis als vaardigheden getoetst worden en dat er authentieke of levensechte situaties worden gebruikt.

In veel instellingen voor hoger onderwijs is het assessment een individuele mondelinge toetsing, met dien verstande dat studenten daaraan bij projecten vaak als groep deelnemen. Ze zijn immers naast individueel ook gezamenlijk medeverantwoordelijk voor de (organisatie van de) kennisverwerving en inzichtverdieping in het project. Hier moet worden vermeld, dat deze assessments niet de vormen hebben, die gebruikelijk zijn in assessment centers bij werving en selectie, zoals een rollenspel. Dat zie je eerder terug bij het toetsen van vaardigheidstrainingen. Het gaat vooral om een interactief vraag- en antwoordspel tussen student en beoordelaar. Zo wordt duidelijk of een student voldoende kennis van het onderwerp heeft, samenhangen ziet en de verbinding met de praktijk kan maken.

Ook deze toetsvorm heeft weer specifieke relevante kenmerken voor beoordeling. In dit licht is het assessment een soort tussenvorm van het projectverslag en de presentatie. Immers, er is weer een opeenstapeling van ongelijksoortige communicatieve informatie (met het risico van overbelasting), maar de beoordelaar heeft de kans om ter verheldering door te vragen. Dit is vergelijkbaar met het opnieuw lezen van een projectverslag. Er is dus een verdiepingsslag mogelijk (die tijdens presentaties niet snel uit te voeren is zonder de presentatoren uit hun ritme te brengen). Dat wordt duidelijk in het volgende voorbeeld.

1

Studenten worden na het inleveren van hun projectverslag over een organisatieverandering in een mondeling groepsassessment individueel getoetst op hun kennis en inzicht van het onderwerp van het project. De beoordelaar stelt vragen, die op elkaar aansluiten: de eerste student krijgt een vraag over een aspect van het projectverslag en geeft een antwoord, dat door een tweede student moet worden aangevuld of becommentarieerd. Daarna wordt een derde student gevraagd om de antwoorden te verbinden met een theoretisch model en gaat de vierde student dat toepassen op een praktijkvoorbeeld. Steeds stuurt de kwaliteit van

de antwoorden (of het gebrek daaraan) de volgende vraag van de beoordelaar, die vanuit het overzicht op het eigen vakgebied snel kan schakelen tussen verschillende abstractieniveaus. De beoordelaar kan ook teruggaan naar de oorspronkelijke vraag om meer duidelijkheid te krijgen. Deze interactieve vorm van communicatie stelt de beoordelaar in staat om scherpe vragen te stellen, zodat van iedere student kan worden vastgesteld of deze op verschillende manieren met het onderwerp kan 'spelen'. Steeds kan de beoordelaar aan een specifieke student een vervol- of verdiepingsvraag stellen, die het plaatje compleet moet maken.

Van Berkel en Bax (in: Van Berkel, Bax & Joosten-ten Brinke 2014, red.) noemen als onderwijskundige voordelen van mondelinge toetsen met name de mogelijkheid om vragen die onduidelijk zijn te herformuleren en de kans om met doorvragen te ontdekken of de student de leerstof begrijpt.

De moeilijkheden bij het beoordelen van assessments komen nu in beeld: het is lastig om van tevoren de beoordelingscriteria voor een dergelijk groepsassessment gedetailleerd te beschrijven. De beoordelaar moet het ter plekke doen met de antwoorden, die worden gegeven en kan dus pas later bij het vaststellen van de scores het totaal aan antwoorden van de betreffende student omzetten in een uitkomst. Bovendien is het (in de situatie met één beoordelaar) niet eenvoudig om drie dingen tegelijk te doen: vragen stellen, de antwoorden noteren en ze ook nog beoordelen. Ook hier ligt beoordelingsoverbelasting op de loer. Natuurlijk zou van een mondeling assessment een (geluids)opname kunnen worden gemaakt, zodat later een afgewogen beoordeling kan plaatsvinden. Nadeel daarvan is echter de benodigde tijdsinvestering. Een tussenoplossing is om van ieder assessment een opname te maken, maar die alleen in twijfelgevallen te gebruiken.

Wat is de meerwaarde van het deelnemen aan assessments voor de competentiegroei van studenten? Bij dit projectproduct is er directe invloed op de groei in het domein van persoonlijke vaardigheden: studenten bekwamen zich (verder) in het omgaan met professionele situaties, waarin snel geschakeld moet worden. Ook de vakinhoudelijke competentiegroei kan

bevorderd worden, doordat ze leren om theorieën op verschillende niveaus van abstractie toe te passen en directe verbinding te maken met praktijkvoorbeelden. Helikopterview is eveneens een competentie die gediend is met assessments: studenten kunnen leren om te anticiperen op de vragen die nog komen.

Ter afsluiting van deze paragraaf kan worden vastgesteld dat de hier genoemde projectproducten onmisbaar zijn om competentiegroei te kunnen toetsen en beoordelen, maar dat er een aantal serieuze bedreigingen is voor de kwaliteit van de beoordeling. In de volgende paragraaf wordt onderzocht welke problemen zich nog meer kunnen voordoen bij het beoordelen van projectproducten.

1.7 Problemen bij het beoordelen van projectproducten

Bij het beoordelen van projectproducten kunnen er op de volgende aspecten problemen ontstaan:

- beoordelingsvalkuilen
- samenwerken met externe partijen
- werkdruk

Beoordelingsvalkuilen

Bij het beoordelen van complexe projectproducten ligt het voor de hand, dat een aantal bekende waarnemingsfouten in de beoordeling sterker aanwezig kan zijn dan bij andere (meer kwantitatief georiënteerde) toetsvormen. In de vorige paragraaf werden al enkele voorbeelden genoemd. De waarnemingsfouten hangen samen met de genoemde beoordelingsruimte, die kwalitatief georiënteerde projectproducten nu eenmaal in zich hebben. In datzelfde gebied bestaan enkele interessante fenomenen die te maken hebben met het feit, dat beoordelaars aan alle menselijke wetmatigheden onderworpen zijn als zij complexe onderwijsproducten moeten beoordelen. Daarmee komt in beeld wat in het algemeen beoordelaarsfouten worden genoemd:

- 1 risico van centrale tendentie
- 2 bias van het ideaalplaatje
- 3 dubbelrol projectbegeleider en beoordelaar
- 4 behoefte aan professionele autonomie
- 5 bias in het afrondingsgedrag
- 6 docententeam als systeem

Verschillende auteurs hebben aandacht besteed aan specifieke beoordelingsfouten in het beoordelen van onderwijsproducten. Van Berkel, Bax & Joosten-ten Brinke (2014) noemen bijvoorbeeld het 'contaminatie-effect' (p. 288): beoordelaars geven lagere scores om aan te tonen, dat hun vak moeilijk is. Voor dit boek is ook het 'signifisch effect' (p. 289) interessant: als beoordelaars schrijfproducten beoordelen, let de ene beoordelaar vooral op de grammaticale (on)juistheden en de andere op structuur of inhoud.

Ad 1 Risico van centrale tendentie

Er is het risico van centrale tendentie bij de beoordeling van (kwalitatief georiënteerde) onderwijsproducten: dat wil zeggen, dat een scoreverdeling

met uitdrukkelijk atypische kenmerken niet gewenst is en dat beoordelaars in hun scorebepaling rond een veilig gemiddelde zullen blijven. Een scorelijst die voor 80% uit negens of uit drieën bestaat geeft al snel een ongemakkelijk gevoel; met name in het laatste geval heeft de beoordelaar onmiddellijk iets uit te leggen aan studenten en het onderwijsmanagement. Beoordelaars zijn tevreden als een relatief klein deel van de studenten hoge en lage scores heeft en het merendeel een redelijke voldoende. Cijfergeving bij kwalitatieve onderwijsproducten beweegt zich (op een schaal van 0 tot 10) vaak tussen 5 en 8; dat is 40% van het in principe mogelijk te behalen resultaat. Meestal is er sprake van een normaalverdeling, waarin zessen en zevens de hoofdrol spelen. Gevolg: weinig spreiding in scores en dus te weinig discriminerende effecten in termen van (heel) goed of (heel) slecht.

Ook het beoordelingsinstrument zelf kan de oorzaak zijn van de drang naar het gemiddelde: een voorbeeld is een Excelbestand met daarin dertig beoordelingsitems voor een projectverslag, waarvan de scores automatisch worden opgeteld. Veel beoordelaars stelden vast dat hun eindscores voor de betreffende projectverslagen vooral rond de cijfers 6 en 7 uitkwamen, terwijl men het gevoel had dat er veel grotere verschillen in de uitkomsten hadden moeten zijn. Zie voor meer informatie over het centrale tendentie-effect ook paragraaf 4.1.

Vanuit het eerdergenoemde belang van beoordelen voor docenten komt ook het volgende in beeld: beoordelen en de daaruit voortvloeiende scores zijn zowel een zelftest als een statutest. Met een scoreverdeling die (net boven) doorsnee is kun je als docent tot de conclusie komen dat je het goed gedaan hebt. Daarnaast wordt er natuurlijk verwacht, dat je niet (voortdurend) afwijkt van de algemene norm. In docentenkamers hoor je regelmatig docenten spreken over de scores van hun studenten: men stelt elkaar gerust met lovende of troostende uitlatingen. Daarbij zijn regelmatig voorbeelden van de fundamentele attributiefout (Jones, 1972) waar te nemen. Als de scores meevallen heeft men er als docent in de projectbegeleiding hard aan getrokken. Als ze tegenvallen hebben de studenten weer niets gedaan. Ook dit mechanisme kan bijdragen aan de drang naar het gemiddelde.

Ad 2 Bias van het ideaalplaatje

De kwaliteit van het oordeel kan ook worden bedreigd door de mogelijke bias van het 'ideaalplaatje'. Docenten hebben een goed beeld van wat studenten aan het eind van hun studie als beginnend beroepsbeoefenaar aan competenties moeten hebben ontwikkeld, maar dat kan dan ook snel het referentiekader worden van waaruit eerstejaarsstudenten worden gezien. Beoordelaars lopen het risico, dat ze de eisen onbedoeld hoog stellen. Dat gebeurde ook in een situatie, waarbij een beoordelaar aangaf de projectverslagen vooral te bekijken vanuit de vraag hoe creatief de eerstejaarsstudenten waren geweest. Dit was echter geen expliciet beschreven beoordelingscriterium, maar werd gelegitimeerd met de constatering, dat creatief denken in de beroepsuitoefening een onmisbare kwaliteit zou zijn. Dat was in de onderhavige *setting* ongetwijfeld waar, maar zonder expliciete formulering van welke (waarschijnlijk beperkte) eisen men op dit punt mag stellen aan eerstejaarsstudenten is er beoordelingsruis te verwachten.

Ad 3 Dubbelrol projectbegeleider en beoordelaar

In verschillende instellingen voor hoger onderwijs is de beoordelaar ook de projectgroepbegeleider of coach geweest van een projectgroep, waarvan hij de producten later moet beoordelen. Hoewel opleidingen in het kader van de betrouwbaarheid de beoordeling door twee beoordelaars kunnen laten doen, is het voor deze twee professionals lastig op dezelfde manier naar de geleverde prestaties te kijken. Degene die begeleider is geweest kan licht de neiging hebben om het groeiproces van de projectgroep of van individuele studenten daarin, te laten meewegen in het oordeel. In een publicatie van de werkgroep DOZ (DOZ-boek, 1991) wordt gezegd:

Het is zelfs de vraag of de begeleider van de scriptie of het werkstuk de aangewezen persoon is om ook als (mede)beoordelaar op te treden: vaak is hij in het begeleidingsproces min of meer medeplichtig geworden.

Ook Bax & Perrenet (in: Van Berkel & Bax 2006) vinden de dubbelrol van docentbegeleider en beoordelaar verre van ideaal. Zij stellen vast dat de docent in dat geval in zekere zin zichzelf beoordeelt. Velen zullen zeggen, dat daardoor nou juist het inzetten van een tweede beoordelaar gelegiti-meerd wordt; het risico van een compromisoordeel wordt echter groter omdat beide beoordelaars de collegiale samenwerking niet graag zouden willen frustreren door (sterk) vast te houden aan uiteenlopende oordelen. Dit kan leiden tot het binnensluipen van onbenoemde criteria in de beoordeling, maar ook weer bijdragen aan het ontstaan van centrale tendentie.

Ad 4 Behoeftte aan professionele autonomie

Van oudsher is de docent de kapitein op het schip, dat klaslokaal heet. Er is bij velen de behoefte aan professionele autonomie (passend bij het begrip autoriteit dat in paragraaf 1.2 behandeld is). Er kunnen in dat kader gemakkelijk individuele visies op beoordelen met bijbehorende beoordelingsstijlen ontstaan, met subjectieve interpretaties van de globaal geformuleerde beoordelingscriteria tot gevolg. Een voorbeeld is een docent, die vanuit een bedrijfseconomische achtergrond bij alle projectverslagen wil zien dat de cijfers kloppen. Daar is natuurlijk niks mis mee, zolang deze invalshoek maar expliciet vertaald is in een formeel vastgesteld en specifiek uitgewerkt beoordelingscriterium (waar studenten mee uit de voeten kunnen).

Ad 5 Bias in het afrondingsgedrag

Beoordelen is in zekere zin een stiefkind. Docenten zullen niet graag veel onvoldoendes uitdelen: zij hebben immers hun relatie met de studenten te beschermen. Tegelijkertijd vinden docenten ook, dat je moet krijgen wat je verdient. Er ontstaat dan een zekere ambiguïteit. Mogelijk kan dit leiden tot een bias in het afrondingsgedrag: een paar procentpuntjes erbij en de projectgroep heeft toch weer een 5.5 als score, dus voldoende. De complexiteit van het onderwijsproduct en de vaak globaal geformuleerde beoordelingscriteria maken deze afrondingsruimte mogelijk.

Ad 6 Docententeam als systeem

Een laatste thema in dit verband is moeilijker bloot te leggen. In het systeemdenken (www.systeemtheorie.nl) wordt duidelijk, dat je (ook) een docententeam als een systeem moet zien, waarin alles met alles samenhangt. Van daaruit is het de vraag, hoe het kan dat slechte en in zichzelf conflicterende beoordelingsmethodes blijven bestaan. Vermoedelijk is het

antwoord dat dit een functie heeft: een slechte beoordelingsmethode met veel onduidelijkheden geeft beoordelaars de kans om 'zacht' voor elkaar te zijn. Deze praktijk valt daarmee in de categorie 'sociale smeerolie'.

Samenwerken met externe partijen

Het beoordelen van projectproducten kan nog complexer worden, als er in de beoordeling wordt samengewerkt met externe partijen. Bijvoorbeeld bij projecten, die een externe organisatie als onderzoeksgebied hebben of in stages, waarin studenten met hulp van een werkplekbegeleider participeren in een project te plekke. Er zijn mogelijk heel verschillende interpretaties van de geformuleerde beoordelingscriteria. In hoofdstuk 2 worden enkele hulpmiddelen beschreven, die mogelijk maken om (in samenspraak met de externe partij) tot een werkbaarder en eenduidiger formulering van de beoordelingscriteria te komen. Het gaat daarbij met name om het effectief operationaliseren van de beoordelingscriteria. Daarmee wordt de kans op misverstanden kleiner.

Het is duidelijk, dat goed beoordelen heel wat afbreukschade kan oplopen door deze beoordelingsfouten en -problemen. Maar ook algemene randvoorwaarden in de omgeving van het beoordelingsproces spelen mee. Hierna gaat het over werkdruk: dit is een omgevingsfactor met speciale relevantie voor beoordelen.

Werkdruk

Naast de valkuilen die beoordelaars moeten proberen te omzeilen, is ook de werkdruk in het hoger onderwijs een factor die beoordelen onder druk zet. Er is een voortdurende spanning tussen de vraag van de samenleving om valide en betrouwbare oordelen en het gegeven dat ook in het onderwijs steeds meer taken in steeds minder tijd moeten worden gedaan. Goed beoordelen vergt tijd, maar veel andere taken ook.

In de studie 'Werkdruk in het hoger onderwijs' (Kirsch, 2010) wordt duidelijk, dat een groot aantal factoren meespeelt in de werkdruk en daaruit voortvloeiende stress. In deze studie wordt overigens geen verband gelegd tussen (slecht) beoordelen en werkdruk; feit is wel, dat beoordelen in het onderwijsproces zich per definitie in het achterste deel van een onderwijsperiode bevindt. En dat zijn ook de weken waarin onderwijsgeevenden vaak een flink deel van hun energie al hebben besteed aan het lesgeven of begeleiden. Het is denkbaar dat het intensief en gedegen beoordelen van projectproducten dan niet steeds de aandacht krijgt die het verdient, want in die laatste weken moet er ook vaak veel ander correctiewerk worden gedaan en moet alweer worden nagedacht over de verplichtingen in de volgende onderwijsperiode. Uit genoemde studie blijkt overigens, dat de werkdruk toeneemt naarmate men ouder wordt. Gezien de leeftijdsopbouw van docentenkorpsen in het hoger onderwijs en de vergrijzing (Nationale Onderwijsgids, mei 2012), de verwachte instroom van grotere aantallen studenten (HBO-raad, 2012) en de bezuinigingen die het onderwijs tegelijkertijd worden opgelegd, is aan te nemen dat de gevoelde werkdruk en de daaraan gerelateerde stress in de komende decennia zal toenemen. Wat de grotere instroom van studenten betreft: ook als zich het tegendeel zou voordoen, kan dat leiden tot grotere werkdruk voor oudere docenten. De jongere docenten vloeien vermoedelijk als eersten af.

De factor werkdruk zorgt ervoor, dat kwaliteit van beoordelen en beschikbare tijd met elkaar in botsing komen. Juist in een dergelijke situatie is er

vaak geen tijd voor het werken met arbeidsintensieve beoordelingsinstrumenten of ontbreekt de mogelijkheid om als docententeam de constructie van die instrumenten ter hand te nemen. Dat leidt er soms toe, dat de collega's die nog wat tijd over hebben, in een tussenuur enkele ideeën bij elkaar zetten.

Hiervoor werd al aangegeven, dat beoordelaars de noodzaak voelen om goed te beoordelen; met het verschijnsel werkdruk komt daar ook de noodzaak om efficiënt te werken bij. Dat vraagt om beoordelingsmethodes, die met zo weinig mogelijk tijdsinvestering gebruikt kunnen worden of die een groot rendement op dit punt hebben als ze eenmaal ontwikkeld zijn. Dat vraagt zeker om het vermijden van bureaucratische protocollen of ingewikkelde technieken én om het vertrouwen in en van docenten, dat hun professionaliteit effectief kan worden ingezet. In de volgende paragraaf worden in dit kader de begrippen professionele intuïtie en professioneel zelfbewustzijn behandeld.

1.8 Professionaliteit en beoordelen

De begrippen professionele intuïtie en professioneel zelfbewustzijn worden hier besproken omdat de vorige paragraaf de indruk zou kunnen wekken, dat het alleen maar kommer en kwel is met beoordelen en beoordelaars. Er wordt nu globaal beschreven hoe professionele intuïtie een krachtig hulpmiddel bij beoordelen kan zijn en hoe professioneel beoordelen kan bijdragen aan professioneel zelfbewustzijn.

Professionele intuïtie

Docenten die met een veelheid aan ongelijksoortige beoordelingscriteria geconfronteerd worden, combineren de vele detailuitkomsten van de beoordeling vaak op een intuïtieve manier tot een score. 'Alles wegend, is dit ongeveer een acht'. We hebben het hier over het buikgevoel dat veel professionals in staat stelt om tot resultaten te komen. Het is onder andere gebaseerd op ervaringsgegevens, het algemene referentiekader uit het vakgebied van de beoordelaar en de inschatting die hij van deze concrete beoordelingssituatie maakt. Het is onwaarschijnlijk dat professionals zonder dit buikgevoel hun werk goed zouden kunnen doen; tegelijkertijd gaat het om een beslissingsproces, dat zich 'onder de oppervlakte' afspeelt. In dit boek wordt daarbij het volgende uitgangspunt gehanteerd:

Professionele intuïtie is een waardevol mechanisme in beoordelingsprocessen. Uitgaande van het feit dat menselijke besluitvormingsprocessen per definitie niet volledig te rationaliseren zijn, is het beter om een mechanisme, dat niet zichtbaar maar wél aanwezig is te accepteren als een volwaardige component van het beoordelingsproces. Op het moment, dat er noodzaak is om betrouwbaar en transparant te beoordelen en tegelijkertijd de werkdruk zorgt voor gebrek aan tijd, moet de professional controleerbaar maar vooral ook snel tot oordelen komen. De professionele intuïtie is dan het eerstaangewezen mechanisme om het werk te kunnen doen. Daarmee komt dan wel die onzichtbare component in de beoordeling terecht; in stresssituaties zou professionele intuïtie mogelijk te veel gewicht kunnen krijgen in het beoordelingsproces. Het is dus zaak te zoeken naar beoordelingsmethodes, die zo veel mogelijk van het beoordelingsproces 'boven

water tillen' zonder dat de waarde van de professionele intuïtie wordt ontkend. Er zijn beoordelingsmethodes nodig, die betrouwbaarheid met efficiëntie combineren en transparantie met werkbaarheid.

Het is duidelijk dat tussen beide uitgangspunten een zekere spanning bestaat. In dit boek wordt geprobeerd om deze kloof met praktische hulpmiddelen te overbruggen. De kloof zal blijven bestaan, maar het gaat om de kwaliteit van de brug eroverheen. Een bruikbare metafoor in dit verband komt uit het domein van mediation: 'hoe breder de kloof, hoe mooier de brug'.

Professioneel zelfbewustzijn

Druk vanuit de samenleving, de noodzaak om goed te beoordelen en steeds minder tijd: dat zijn de ingrediënten van stress voor docenten. Autoriteitserosie zou ertoe kunnen leiden dat ook het zelfbeeld van docenten wordt aangetast. Hoewel het vanzelfsprekende gezag van de docent ter discussie staat, is het echter onwaarschijnlijk dat de positie van de docent in fundamenteel opzicht ernstig devalueert. Docenten hebben immers per definitie meerwaarde voor studenten. Vanuit ruilmodellen geredeneerd heeft de docent een schaars artikel in de aanbidding en dus macht. Toch voelen velen aan, dat zoiets een magere motivatie oplevert. Veel waardevoller is het als de student uit eigen beweging zegt: 'Hier heb ik veel aan gehad'. Naast de overdracht van kennis, inzichten en vaardigheden is met name beoordelen en de feedback die dat oplevert een instrument waarmee waardering en daaraan gekoppeld, legitimiteit kan worden gegenereerd.

Daarmee kan beoordelen een bruikbaar element worden / blijven in het opbouwen of bestendigen van professioneel bewustzijn bij docenten. Dit boek is ook geschreven om docenten in staat te stellen om in tijden met veranderende verwachtingen hun beoordelingsprocessen juist in complexe beoordelingsituaties beter vorm te geven. Dat maakt het (beter) mogelijk om aan de verantwoordingsplicht naar de samenleving te voldoen en er als professional zelf een goed gevoel bij te hebben. Daarmee nemen onderwijsprofessionals de regie inzake hun positie weer zelf in de hand. Dit sluit aan bij de ontwikkelingen in het denken over de positie van de hbo-docent. Van der Klink (2012, p. 39) schrijft:

'Voor de toekomstige professionele ontwikkeling is het van belang, dat hbo-docenten ook als beroepsgroep meer nadenken over hun eigen identiteit en ontwikkeling ...'

In dit boek wordt dat uitgangspunt toegepast op beoordelen.

Samenvatting

In dit eerste hoofdstuk is een aantal aspecten van het fenomeen beoordelen behandeld, die alle een bepaalde invloed hebben op de beoordelingspraktijk in onderwijsorganisaties. De volgende samenvattende conclusies kunnen worden getrokken:

- 1 Docenten in het hoger onderwijs staan onder behoorlijke druk: de genoemde autoriteitserosie en kennisdevaluatie, de hoge verwachtingen uit

- de samenleving en de controle via accreditatiecommissies betekenen, dat beoordelen in toenemende mate het afleggen van verantwoording is.
- 2 In het kielzog hiervan mogen er aan beoordelen (onverminderd) expliciete kwaliteitseisen worden gesteld op het gebied van validiteit, betrouwbaarheid, transparantie, legitimiteit en werkbaarheid. Ook beoordelaarscompetenties dienen scherp te worden aangezet. Verder ontleent beoordelen in competentiegestuurd onderwijs haar bestaansrecht aan de bijdrage die van daaruit geleverd kan worden aan de competentiegroei van studenten.
 - 3 Ook is het van belang om breed naar het fenomeen beoordelen te kijken: er zijn verschillende belangen mee gemoeid en dat rechtvaardigt inspanningen om goed te beoordelen.
 - 4 Gezien de genoemde beoordelingsvalkuilen is er heel wat inspanning nodig om goed te kunnen beoordelen; tegelijkertijd vermindert de werkdruk de beschikbare tijd daarvoor.
 - 5 Docenten zien het belang van praktijkgericht projectonderwijs en de kansen die dat biedt om studenten goede feedback op hun leerprogressie te geven. Met name dat houdt docenten als gemotiveerde en zelfbewuste professionals bezig.
 - 6 Dit alles vraagt om methodes, die beoordelaars in staat stellen om goed beoordelen te koppelen aan efficiëntie, zodat er professionele tevredenheid ontstaat.

Het bestaansrecht van dit boek komt in beeld: er zijn goede redenen om betere manieren van beoordelen te gaan ontwikkelen en te implementeren. Beter beoordelen dus!