



EXAMENS

Tijdschrift voor de toetspraktijk

Creativiteit in het toetsvraagontwikkelproces

- Schooleffecten op SE en CE
- Student versus examencommissie
- Valideren van beroepsoverstijgende competenties
- Online proctoring

november 2020



Het Nationaal Kenniscentrum EVC

Nationaal
Kenniscentrum

EVC

Expertisecentrum voor de arbeidsmarkt

**en het register voor
ervaringscertificaten**

Deventerstraat 35

7311 LT Apeldoorn

Telefoon: 055 5767626

www.nationaal-kenniscentrum-evc.nl

www.ervaringscertificaat.nl

evc@examenkamer.nl

Examen
kamer

kwaliteit door onafhankelijkheid

Telefoon: 055 5225433

www.examenkamer.nl

secretariaat@examenkamer.nl

25 jaar Examenkamer: 1996-2021

De Stichting Examenkamer
is een toezichhoudende en keurmerkorganisatie
voor beroepskwalificerende en functiegerichte examens,
de borging van een integere examinering
en voor professionele CBT toetslocaties.

★★★★★
Examen
kamer

kwaliteit door onafhankelijkheid
Gecertificeerde toetslocatie

★★★★★
Examen
kamer

kwaliteit door onafhankelijkheid
Gecertificeerde toetslocatie



■ Ad de Jongh

Drs. A.J.C.M. de Jongh is eindredacteur van EXAMENS.

E-mail: addejongh@home.nl

redactioneel

Het jaar 2020 loopt ten einde. Voor u ligt het laatste nummer van de zeventiende jaargang. 2020 zal de geschiedenis ingaan als een bijzonder jaar, ook op het gebied van toetsing. Door Covid-19 werden dit jaar de centrale eindexamens voor het voortgezet onderwijs geschrapt. De schoolexamens werden leidend voor het al of niet behalen van het diploma. Een waardering voor de schoolexamens ondanks dat er vele schoolexamens de kwaliteitstoets nog niet kunnen doorstaan. Het onderwijs veranderde. Innovaties werden sneller doorgevoerd dan men mocht verwachten. In de komende jaren mogen we vast nog meer innovaties verwachten, ook op het gebied van (online) toetsing.

Deze laatste aflevering van jaargang 2020 is ook het laatste nummer waaraan de hoofdredacteur en de eindredacteur van EXAMENS meewerken. Desirée Joosten-ten Brinke moet haar hoofdredacteurschap beëindigen vanwege haar drukke werkzaamheden. Onlangs is zij hoogleraar geworden bij de Open Universiteit en dat brengt extra activiteiten met zich mee. Ad de Jongh had al bij de acceptatie van zijn eindredacteurschap aangegeven dat voor vier jaar te willen doen. Het zijn er zes geworden. De veranderingen in werkwijze ten gevolge van Covid-19 hebben hem doen besluiten met ingang van jaargang 2021 zijn werkzaamheden voor EXAMENS te beëindigen.

In deze aflevering weer vier artikelen en de vaste rubrieken. Het eerste artikel is van Silvester Draaijer en gaat over de creativiteit in het toetsontwikkelp proces. Het artikel sluit mooi aan bij al die innovaties die momenteel plaatsvinden. Het tweede artikel is van Marieke van Onna, Anton Béguin, Remco Feskens en Paul van der Molen en gaat over de schooleffecten op het Schoolexamen (SE) en het Centrale Examen (CE) in het voortgezet onderwijs. Actueel zeker in deze tijden. Het derde artikel is van Ton Lamers, onze vaste auteur voor de rubriek 'Terecht of niet'. In dit artikel houdt hij een pleidooi voor aan andere procesroute in het geval een student niet akkoord gaat met een besluit van de examencommissie. Het laatste artikel is van Annie Kempers-Warmerdam en Wijnand Prins en gaat over het valideren van beroepsoverstijgende competenties. Dit artikel is er één in de reeks over EVC (Erkennen van eerder en elders Verworven Competenties). En dan natuurlijk weer de vaste rubrieken: 'Terecht of niet', de 'Column', 'Uit de praktijk', 'Klopt dit wel' en het 'Interview'.

De redactie wenst u veel leesplezier met dit nummer.



X Inhoud

Creativiteit in het toetsvraagontwikkelproces 6

Silvester Draaijer

Het ontwerpen van toetsvragen is een belangrijk proces binnen toetsing. In de literatuur worden veel methoden en modellen beschreven voor dit proces. Deze literatuur schetst daarbij over het algemeen een proces dat logisch en lineair is maar focust op convergentie: is de toetsvraag correct geconstrueerd. In de praktijk blijkt echter dat het proces regelmatig verre van logisch verloopt en dat er allemaal minder grijpbare processen een rol spelen. Die processen moeten niet genegeerd worden. Met name in de fase om nieuwe ideeën voor toetsvragen te bedenken. Dit artikel gaat over het creatieve deel van het toetsvraagontwikkelproces en beschrijft de toepassing van een bestaande creativiteitstechniek.

Schooleffecten op SE en CE 14

*Marieke van Onna, Anton Béguin,
Remco Feskens, Paul van der Molen*

In 2019 waren in het voortgezet onderwijs de vakgemiddelden op het schoolexamen (SE) gemiddeld gelijk aan de vakgemiddelden op het

centraal examen (CE). Dit was in 2011 niet het geval, toen lagen de SE-cijfers gemiddeld hoger dan de CE-cijfers. Er bestaan verschillen tussen scholen in gemiddelde cijfers, zowel bij het SE als het CE. Echter, over het algemeen geven scholen leerlingen op het SE, gemiddeld over vakken heen, grotendeels dezelfde cijfers als op het CE. Aan de hand van een nieuwe berekeningswijze wordt dit aangetoond.

Student versus examencommissie, is het geldende procesrecht wel effectief..... 26

Ton Lamers

Op grond van artikel 7.61 van de Wet op het Hoger onderwijs en het Wetenschappelijk onderzoek (WHW) is een 'betrokkene' (meestal student) bevoegd om een beslissing van de examencommissie rechtstreeks aan te vechten bij het College van Beroep voor de Examens (Cobex). Vooropgesteld dat het een goede zaak is dat betrokkenen toegang hebben tot goede rechtsbescherming is deze procedure mijns inziens nogal zwaar aangezet. In het algemene bestuursrecht is het gebruikelijk dat het bestuursorgaan in het geval van een conflict eerst zijn eigen beslissing

heroverweegt. Als het procesrecht op grond van de WHW ingericht zou zijn als 'besluit-bezwaar-beroep in plaats van 'besluit-(administratief) beroep-(hoger) beroep' zouden conflicten tussen studenten en examencommissie sneller (en dus goedkoper) afgehandeld kunnen worden.

Valideren van beroepsoverstijgende competenties: wenselijke ontwikkeling bij een snel veranderende arbeidsmarkt 33

Annie Kempers-Warmerdam en Wijnand Prins

In het artikel 'Weten hoe de hazen lopen' (Examen 2020-2) is aandacht besteed aan het feit dat nadat je als startend beroepsbeoefenaar het onderwijs met een diploma verlaat, je door-groeit naar vakbekwaam functionaris en liefst ook naar een vak-volwassen professional. Dat kan binnen elk beroep. Maar wat als jouw werk wordt verplaatst naar landen waar het uurloon beduidend lager ligt of het werk waarvoor je bent opgeleid niet langer meer voorhanden is? Het kan ook zijn dat bepaalde beroepen na jaren zodanig veranderen dat andere competenties worden vereist. Daarnaast ontstaan er ook meer en meer nieuwe beroepen waarvoor vooralsnog niet voldoende opgeleiden zijn, laat staan dat er al sprake is van gekwalificeerd personeel. Kortom: om aan dit soort veranderingen vanuit een perspectief van arbeidsmobiliteit structureel invulling te kunnen geven is een nieuwe structuur met standaarden nodig aan de hand waarvan met een EVC-procedure competenties gevalideerd in beeld kunnen worden gebracht.

Uit de praktijk – Online Proctoring. Gamechanger of utopie? 44

Loes van der Linden

Door de Coronacrisis staat het onderwijs voor grote uitdagingen op het gebied van toetsing. Hoe zorg je er als opleiding voor dat er getoetst kan worden zonder dat studenten bij elkaar hoeven te komen terwijl de integriteit van de toets gewaarborgd blijft? Gelukkig is de techniek van

Rubrieken

Redactioneel.....	03
Terecht of niet...?	22
Gastcolumn	42
Klopt dit wel.....	54
Gezien en gelezen	58
Literatuur en Agenda	61

tegenwoordig vergenvorderd op het gebied van toetsafname en -toezicht. Digitale thuisafnames met online proctoring lijken een uitkomst.

In gesprek met examenfunctionarissen: Cees Glas..... 50

Desirée Joosten-ten Brinke en

Harry Molkenboer

Wie is prof. dr. Cees Glas?

"In 1971 ben ik psychologie en wiskunde gaan studeren aan universiteit Utrecht. Daarnaast heb ik de lerarenbevoegdheden MO-A en MO-B wiskunde behaald. In 1982 ben ik als psychometricus gaan werken bij Cito. In 1989 ben ik gepromoveerd op een theoretische bijdrage aan de psychometrie en sinds 1995 ben ik verbonden aan de universiteit Twente bij de vakgroep Onderzoeksmethoden, Meetmethoden en Data-analyse van de faculteit Gedragswetenschappen, Management en Sociale Wetenschappen. Sinds 2000 was ik daar afdelingshoofd en hoogleraar. In 2018 ben ik 'weggejaagd' (grapje) in verband met mijn emeritaat. Ik ben dan wel met pensioen, maar ik word nog steeds psychometrisch geleefd."



**De gehanteerde
begrippen binnen
toetsing zijn vaak voor
veel uitleg vatbaar en
het proces zit vol
diffuse deelprocessen**

Creativiteit in het toetsvraagontwikkelp proces

■ Silvester Draaijer

Dr. Silvester Draaijer is programmamanager van het VU Network for Teaching and Learning.

E-mail: silvester.draaijer@vu.nl

Het ontwerpen van toetsvragen is een belangrijk proces binnen toetsing. In de literatuur worden veel methoden en modellen beschreven voor dit proces. Deze literatuur schetst daarbij over het algemeen een proces dat logisch en lineair is maar focust op convergentie: is de toetsvraag correct geconstrueerd. In de praktijk blijkt echter dat het proces regelmatig verre van logisch verloopt en dat er allemaal minder grijpbare processen een rol spelen. Die processen moeten niet genegeerd worden. Met name in de fase om nieuwe ideeën voor toetsvragen te bedenken. Dit artikel gaat over het creatieve deel van het toetsvraagontwikkelp proces en beschrijft de toepassing van een bestaande creativiteitstechniek.

Het ontwerpen van toetsen en toetsvragen wordt in de meeste toetsliteratuur als een lineair en cyclisch proces gepresenteerd (Lane, S., Raymond, M.R., Haladyna, T.M., 2015; Berkel, H.J.M., van., Bax, A., Joosten-ten Brinke, D., 2014). Eerst worden de leerdoelen en gewenste beheersingsniveaus van een cursus vastgesteld. Dan wordt bij die doelen een keuze gemaakt voor het type (toets)vragen of opdrachten. Vervolgens worden van die types een hoeveelheid vragen bedacht waarmee de student kan demonstreren in welke mate hij/zij de doelen beheerst. Daarna wordt de toets afgenomen. Vervolgens worden de ruwe scores vastgesteld waarna een waardering van de scores plaatsvindt (met een cijfer bijvoorbeeld). Aan de staart van het proces wordt geëvalueerd of de toets voldaan heeft aan het criterium dat de leerdoelen voldoende

betrouwbaar, valide en transparant zijn vastgesteld of dat verbeteringen gewenst zijn. Dan worden kop en staart van het proces weer met elkaar verbonden. Dit proces lijkt en is logisch.

Maar is dit proces wel zo algoritmisch, lineair en rationeel als we denken? In veel gevallen niet. De gehanteerde concepten binnen toetsing zijn vaak voor veel uitleg vatbaar en het proces zit vol met diffuse deelprocessen¹. De genoemde lineaire processen moeten eerder worden opgevat als prescriptieve modellen die helpen om processen te structureren en hanteerbaar te maken: juist vanwege de vele ongrijpbare, persoonlijke-, context- en cultuur-gebonden factoren en iteratieve werkwijzen die in het spel zijn. Dat moet erkend worden om er zo goed mogelijk mee om te kunnen gaan. De meer ongrijpbare aspecten spelen

¹Als sprekend voorbeeld kan de 10-punts cijferschaal worden genomen. Vanuit Nederlands perspectief wordt dat als een 'logische' standaardschaal gehanteerd. Helaas voor Nederland is dat in bijna alle buitenland niet de standaard. Dat dringt vaak als schok door bij buitenlanders die in Nederland gaan studeren. Vooral als ook nog eens blijkt dat onze 10-punts schaal in feite niet lineair wordt toegepast en een 10 vrijwel nooit wordt gegeven. Een ander voorbeeld is de preferentie voor multiple-choice vragen met 3, 4 of 5 alternatieven: er zit veel 'gevoel' bij voor het kiezen van een format.

vooral een rol bij het proces dat gaat over het bedenken van nieuwe toetsvragen. Wat kan daar over gezegd worden vanuit deze ongrijpbaarheid?

Om te beginnen volgen gesloten vragen of open vragen bij schriftelijke toetsen niet rechtstreeks uit de geformuleerde leerdoelen: voor één leerdoel zijn meerdere geschikte vragen mogelijk of is zelfs een serie van vragen of taken noodzakelijk. Verder moeten voor zulke toetsen voortdurend nieuwe toetsvragen worden ontwikkeld zodat leerlingen de toetsvragen van eerder afgenomen toetsen niet simpelweg uit hun hoofd leren. Dat zou immers de validiteit van deze toetsen ondermijnen. Deze vaststelling leidt tot de conclusie dat er wel een 'vaste' relatie is van toetsvraag naar leerdoel, maar omgekeerd niet: voor hetzelfde leerdoel zijn vele mogelijke toetsvragen en opdrachten geschikt. Daarmee kan het ontwikkelen van toetsvragen worden opgevat als een creatief probleemoplossingstaak. Dit stelt toetsontwikkelaar voor de opgave om vanuit een probleemsituatie ("ik moet een toetsvraag bedenken – een stukje tekst met een stam en wat alternatieven als verschijningsvorm die een indicatie geeft in welke mate de beantwoorden het gevraagde beheerst") zowel met objectieve kennis, maar vooral ook met hun hun eigen vaardigheid, hun eigen ervaringen en creativiteit, toetsvragen te ontwerpen.

Er is uitgebreide literatuur over het ontwikkelen van toetsvragen beschikbaar (Rodriguez, M.C., Haladyna, T.M., 2013; Van Berkel et al., 2014). Dit is vooral literatuur vanuit het Angelsaksisch taalgebied, maar ook Nederland heeft in dit opzicht een reputatie opgebouwd. Deze literatuur focust echter vooral op de criteria die aan de uitkomst van het ontwerpproces worden gesteld: de uiteindelijke toetsvraag. Voorts richt het zich op de wijze hoe deze criteria getoetst kunnen worden. De literatuur richt zich dus met name op het convergente deel van het ontwikkelproces: selectie en optimalisatie van bestaande vragen.

Om ook aandacht te krijgen voor het divergente en minder grijpbare deel van het ontwikkelproces van toetsvragen kunnen ontwikkelaars de volgende twee stappen proberen te benadrukken.

Stap 1: bewustwording van het expertisekarakter toetsvraagontwikkeling

Gelukkig wordt in de literatuur onderkend dat het ontwerpen van toetsvragen een specialistische bezigheid is. Vooropgesteld moet natuurlijk worden dat een toetsvraagontwikkelaar in eerste instantie expert is op het domein waarvoor de vragen moeten worden ontwikkeld. Vervolgens moet de toetsvraagontwikkelaar enig aanleg hebben voor toetsvraagontwikkeling. Hierbij spelen verschillende cognitieve processen een rol (Fulkerson, D., Nichols, P., Mittelholtz, D., 2010). Het allerbelangrijkste is echter dat de toetsvraagontwikkelaar door systematisch oefenen deze vaardigheid kan trainen en expertiseontwikkeling kan plaatsvinden (Ericsson, 2006). Binnen de creativiteitsliteratuur valt deze zienswijze samen met stroming in het creativiteitsonderzoek die van mening is dat echte creativiteit pas kan ontstaan als iemand expert is op een bepaald terrein (Ericsson, 1999).

De belangrijkste methode daarbij is ontwikkeling door herhaalde cycli van gericht leren aan de hand van voorbeelden, oefening en evaluatie. Dat kan enerzijds door systematisch analyses te doen van al afgenomen toetsen, maar daarnaast door specifieke trainingen te organiseren. Voorbeeldopgaven en ontwerp patronen, spelen daarbij een belangrijke rol. Voorbeeldopgaven en ontwerp patronen zorgen er vooral voor dat de ontwikkelaars een groter repertoire tot hun beschikking krijgen om uit te putten. Het concept repertoire – of zelfs register – is hier expliciet van belang omdat dat concept uitdrukt dat een ontwerper direct toegang heeft tot een serie van mogelijke oplossingen die instantaan afgetast kan worden op geschiktheid afhankelijk van

de context. Daarmee kunnen toetsvragen al in eerste aanleg sneller en effectiever worden ontworpen zodat dat de kans dat ze aan de convergente criteria voldoen groter is en er minder ‘afval’ is. In professionele toetsontwikkelingsorganisaties wordt deze methode vaak erkend. Bij iets minder professionele organisaties is het vaak moeizaam om dit systematisch leerproces en het verzamelen van voorbeelden op gang te krijgen en houden.

Stap 2: bewustwording van ontwerpfixatie

Belangrijk bij probleemoplossing en ontwerpen is dat ontwerpers snel leiden aan zogenaamde ontwerpfixatie (Jansson, D.G. & Smith, S.M., 1991). Dat betekent dat een éénmaal bedachte oplossing voor een probleem vaak dominant aanwezig blijft in de cognitie van de ontwerper. Daarmee dreigen toetsvragen vaak een soort herhalingsoefening te worden voor studenten (‘herken de toetsvraag’). Door ontwerpfixatie is het moeilijk om nieuwe invalshoeken te vinden om nieuwe of verrassende alternatieven te vinden. Maar dat is nu juist wel wat nodig is bij toetsvraagontwikkeling.

Stap 3 bewust toepassen van creatieve oplossingsmethodes

Los van het werken met voorbeelden, komt het genererende en ontwerpende karakter van toetsvraagontwikkeling er in de literatuur bekaaid vanaf. De literatuur gaat nauwelijks in op methoden om tot alternatieve of vernieuwende samenstelling (inhoud en vorm) van toetsvragen te komen die uiteindelijk aan de genoemde criteria kunnen worden getoetst. Het empirisch onderzoek naar deze methoden in de toetsliteratuur is bijna afwezig. Met andere woorden, het divergente deel van het toetsontwikkelproces is sterk onderbelicht.

Er wordt bijvoorbeeld in toetsliteratuur niet uit ervaringen en onderzoek geput van domeinen die juist gericht zijn op ontwerpen: ontwerpdomeinen vanuit technische, commu-

nicatie, creativiteits- en vormgevingsdisciplines bijvoorbeeld. In die domeinen staat onderzoek naar methoden en technieken centraal die de ontwerper ondersteunen bij het snel en efficiënt genereren van alternatieve oplossingen en deeloplossingen. Denk hierbij aan verschillende creativiteitstechnieken die op een meer of minder gestructureerde manier kunnen helpen om ‘los te komen’ van bestaande gedachtenpatronen. Soms zijn het technieken waarbij de systematische uitwisseling van ideeën tussen ontwerpers en betrokkenen ingezet (denk aan bijv. brainstorming of brainwriting). Maar het kan ook gaan om technieken waarbij ontwerpers met meer abstracte ‘externe prikkels’ nieuwe ideeën kunnen genereren. Deze aanpakken kunnen leiden tot nieuwe toetsvraagsamenstellingen. In de creativiteitsliteratuur sluit deze zienswijze meer aan bij de idee dat echte creativiteit pas kan ontstaan als mensen niet gehinderd zijn door al vastgelegde ideeën (Simonton, 2003).

Box 1 Het belang van goede voorbeelden

Vanuit de expertise literatuur komt duidelijk naar voren dat lerenden sterk geholpen zijn door het bestuderen van (uitgewerkte) voorbeelden van casussen (Surma et al., 2019). Het beschikken over voorbeelden alleen al kan helpen om tot nieuwe oplossingen te komen voor problemen. Voorbeelden voeden de kennis van de ontwerper en kennis is de belangrijkste voorwaarde om tot oplossingen te komen.

Een interessant voorbeeld van een bibliotheek van kant-en-klare oplossingen is bijvoorbeeld Polhem’s mechanical alphabet (Strandh, 1988). Op dezelfde wijze waarop we verschillende letters moeten kunnen schrijven en lezen om woorden en zinnen te vormen om te communiceren, heeft Polhem een alfabet gemaakt van 80 verschillende bewegende modellen. Elk

model demonstreert een unieke mechanisch gegenereerde beweging. Dit alfabet werd en wordt gebruikt om toekomstige ingenieurs te onderwijzen in dit soort mechanica, maar het is tegelijkertijd een bron waarmee ingenieurs mechanische problemen systematisch kunnen ontwerpen.



In onderzoek naar toetsvraagontwikkeling (Draaijer, 2016) is een experiment uitgevoerd naar een methode voor toetsvraagontwikkeling om met behulp van zo'n 'externe' prikkel, alternatieven voor toetsvragen te vinden. Deze methode komt voort uit een creativiteitstechniek die SCAMPER heet (Eberle, 2005). SCAMPER is het acroniem voor de werkwoorden Substitute (vervangen), Combine (combineren), Adapt (aanpassen), Modify/Magnify (vergroten, verkleinen), Purpose (ander doel), Eliminate (iets weglaten) en Rearrange/Revers (herschikken of omkeren). De methode behelst dat de ontwerper één van de werkwoorden in gedachten neemt (externe prikkel) en dan probeert daarmee het leerdoel/concept/vraag/opdracht/inhoud hernieuwd te bekijken en interpreteren om tot een nieuwe toetsvraag te komen. Dat kan soms te verrassende nieuwe perspectieven op de inhoud of een vraag leiden.

Box 2: Voorbeelden van toepassing SCAMPER techniek

Een bekend voorbeeld waarin Ebel (1979) manieren presenteerde om nieuwe toetsvragen te ontwikkelen betrof het concept van het Mercantilisme. Het Mercantilisme is een zienswijze waarbij het vergroten van de economisch en militaire macht van de natiestaat ten koste van andere natiestaten het centrale doel is van een staat. In het onderzoek werd deze korte input gegeven aan proefpersonen om op basis daarvan met de SCAMPER techniek toetsvragen te bedenken. Hieronder worden een viertal voorbeelden gegeven.

Het onderzoek laat zien dat het toepassen van een techniek zoals SCAMPER tot meer nieuwe samenstellingen van toetsvragen leidt dan zonder toepassing van de techniek (bij gelijkblijvende toetsontwikkeltijd). Daarmee kan de SCAMPER techniek een bijdrage leveren aan het divergente proces van toetsvraagontwikkeling. Wel is gebleken uit het experiment dat de meer diverse verzameling van bedachte vragen niet persé leidde tot meer bruikbare vragen. Divergentie an sich is niet voldoende voorwaarde voor een productiever proces.

Conclusie

In dit artikel wordt beschreven dat het ontwerpen van toetsen en toetsvragen niet als een geheel lineair logisch proces verloopt. In het gehele proces spelen allerlei persoonlijke en contextgebonden factoren een rol. Vooral in de fase van het ontwikkelen van toetsvragen wordt creativiteit gevraagd om almaar nieuwe en vernieuwd samengestelde toetsvragen te bedenken en die creativiteit kan worden gevoed door de specifiek opgebouwde toetsvraagontwikkelingsexpertise van de vraagontwikkelaar. Met name door het bestuderen en gebruiken van voorbeelden. Echter de creativiteit kan ook gevoed worden door het inbrengen van expliciete methoden om los te komen van bestaande structuren en voor-

	Question	Associations	Possible test items
S	What can I substitute in the mercantilism paragraph or for mercantilism itself?	Mercantilism à Capitalism	Which political party in the Netherlands most closely holds mercantilist views?
		Nations à Companies	<short descriptions of main viewpoints of political parties>
		Nations à Political Parties	A) PVV
		Government measures à Natural Causes	B) VVD
		Nations à France, UK, China	C) CDA
		Companies à Ferrari, Benetton, Louis Vuitton, Aldi, Lidl	D) SP
		War à Peace	An important characteristic of mercantilism is lasting peace between nations.
			A) True
			B) False
			Aldi and Lidl both operate as price-conscious supermarkets, trying to attract the same limited group of customers. This can best be denoted as mercantile in the sense that they both ...
C	"How can I combine mercantilism with other activities/elements/functions/parts?"	Mercantilism combined with democratic, autocratic, theocratic, totalitarian, oligarchic, technocratic, or communist principles.	Mercantilism is by nature more oligarchic than communism.
			A) True
			B) False
		Import/export combined with illegal trade	Education of the masses was a precondition for the emergence of mercantilism
		Fair trade combined with mercantilism	C) True
		Monarchy combined with mercantilism	D) False
		Education combined with mercantilism	Natural disasters were a primary driver for the emergence of mercantilism.
		Mercantilism combined with nature.	E) True
			F) False
A	"What can I adapt or copy from ideas other than mercantilism?"	Mercantilism adapted by principles of communism	What do mercantilism and capitalism have in common? Both ...
		Mercantilism adapted by principles of fair trade	A) regard the concept of capital as centrally important.
		Mercantilism adapted by principles of monarchy or democracy	B) place the national interest first.
		Mercantilism and legal matters	C) are founded on international legal agreements.
			D) put the rights of religious groups first.

Question	Associations	Possible test items
M	"What can I magnify, minimize, or emphasize about mercantilism?" Emphasize the role of government measures Emphasize the role of war Emphasize the role of the transport of goods Emphasize the role of the monarch Emphasize the role of women Emphasize the role of international authorities' power	The women's rights movement is a predecessor of mercantilism.
		A) True
		B) False
		The transport of goods in mercantilism was controlled by an international transport authority.
		A) True
		B) False
P	"How can I put mercantilism to other uses?" Apply mercantilism to computer technology Apply mercantilism to religion Apply mercantilism to business organization Apply mercantilism to sports	As a phenomenon, what is sports most similar to?
		A) Democracy
		B) Mercantilism
		C) Socialism
		D) Capitalism
E	"What can I eliminate or simplify in the concept of mercantilism?" Would mercantilism be possible without government? Would mercantilism be possible without money or banks? Would mercantilism be possible without trade?	Without religious believers, mercantilism would be impossible.
		A) True
		B) False
		Without a government, mercantilism would be useless.
		A) True
		B) False
R	"How can I change, reorder, or reverse the way in which mercantilism works." Are countries selfish and does that induce mercantilism? How many countries can be involved; one, two, three, or more?	Illegal trade is an important consequence of mercantilism.
		A) True
		B) False
		Mercantilism will not work if three countries are involved in a trade transaction.
		A) True
		B) False
		Mercantilism is applicable only with three or more trading nations.
		A) True
		B) False

beelden om nieuwe oplossingen te ontwikkelen. Deze aanpak kan leiden tot een nieuwe aanwas van mogelijke toetsvragen die leerdoelen op een nieuwe manier kunnen bevragen. Dat is van belang om aan de continue vraag naar nieuwe toetsvragen te kunnen voldoen. ■

Literatuur

- Draaijer, S. (2016). *Supporting Teachers in Higher Education in Designing Test Items*. <http://dare.ubvu.vu.nl/handle/1871/54397>
- Ebel, R. L. (1979). *Essentials of educational measurement*. Prentice-Hall.
- Eberle, R. F. (2005). *Scamper on: More creative games and activities for imagination development*. Prufrock Pr.
- Ericsson, K. A. (1999). Creative expertise as superior reproducible performance: Innovative and flexible aspects of expert performance. *Psychological Inquiry*, 10(4), 329–333. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1004_5
- Ericsson, K. A. (2006). The influence of experience and deliberate practice on the development of superior expert performance. In K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich, & R. R. Hoffman (Eds.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (pp. 683–703). Cambridge University Press.
- Fulkerson, D., Nichols, P., & Mittelholtz, D. (2010). What item writers think when writing items: Towards a theory of item writing expertise. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Denver, CO.
- Jansson, D. G., & Smith, S. M. (1991). Design fixation. *Design Studies*, 12(1), 3–11. [https://doi.org/10.1016/0142-694X\(91\)90003-F](https://doi.org/10.1016/0142-694X(91)90003-F)
- Lane, S., Raymond, M. R., & Haladyna, T. M. (2015). *Handbook of Test Development*. Routledge.
- Rodriguez, M. C., & Haladyna, T. M. (2013). *Developing and validating test items*. Routledge.
- Simonton, D. K. (2003). Expertise, competence, and creative ability. *The Psychology*



De creativiteit kan ook gevoed worden door het inbrengen van expliciete methoden om los te komen van bestaande structuren en voorbeelden om nieuwe oplossingen te ontwikkelen.

of Abilities, Competencies, and Expertise, 213–240.

- Strandh, S. (1988). Christopher Polhem and his mechanical alphabet. *Techniques & Culture. Revue Semestrielle d'anthropologie Des Techniques*, 10.
- Surma, T., Vanhoyweghen, K., Sluijsmans, D., Camp, G., Muijs, D., & Kirschner, P. A. (2019). *Wijze lessen: Twaalf bouwstenen voor effectieve didactiek*. Ten Brink Uitgevers.
- Van Berkel, H. J. M., Bax, A., & Joosten-ten Brinke, D. (2014). *Toetsen in het Hoger Onderwijs*. (3e ed.). Bohn Stafleu Van Loghum.



**Maakt het voor een
leerling uit op welke
school hij of zij zit als
het gaat om waarde-
ring van zijn of haar
vaardigheid of kennis?**

Schooleffecten op SE en CE

■ Marieke van Onna

Dr. M.J.H. van Onna is wetenschappelijk onderzoeker bij Cito. E-mail: marieke.vanonna@cito.nl

■ Anton Béguin

Dr. A.A. Béguin is directeur Centrale Toetsen en Examens bij Cito.

■ Remco Feskens

Dr. R.C.W. Feskens is hoofd Psychometrisch Onderzoek en Dienstverlening bij Cito

■ Paul van der Molen

Ir. P. van der Molen is manager bij Cito

In 2019 waren in het voortgezet onderwijs de vakgemiddelden op het schoolexamen (SE) gemiddeld gelijk aan de vakgemiddelden op het centraal examen (CE). Dit was in 2011 niet het geval, toen lagen de SE-cijfers gemiddeld hoger dan de CE-cijfers. Er bestaan verschillen tussen scholen in gemiddelde cijfers, zowel bij het SE als het CE. Echter, over het algemeen geven scholen leerlingen op het SE, gemiddeld over vakken heen, grotendeels dezelfde cijfers als op het CE. Aan de hand van een nieuwe berekeningswijze wordt dit aangetoond.

Inleiding

Met het afschaffen van de centrale eindexamens in het voortgezet onderwijs als gevolg van de corona-crisis, zijn de eindcijfers van examenkandidaten in 2020 gebaseerd op de SE-cijfers. Deze ontwikkeling wekt interesse op in de geschiktheid van SE-cijfers, en de vergelijking van SE- en CE-cijfers. In hun artikel 'Hoe statistiek het schoolexamen verdacht maakte en waarom schoolexamens dat niet verdienen' (Science Guide, 6 mei 2020) gaan Marion van Brederode en Martijn Meeter in op verschillen in cijfergeving tussen schoolexamen (SE) en centraal examen (CE), en het gebruik daarvan voor de evaluatie van schoolkwaliteit. Zij tonen aan dat verschillen niet goed bruikbaar zijn om evaluaties op schoolniveau te doen: de statistische verwachting komt niet altijd overeen met de intuïtieve verwachting dat de gemiddelde cijfers van SE en CE voor alle groepen leerlingen gelijk aan elkaar zouden

zijn. Statistiek op verschillen leidt inderdaad makkelijk tot interpretatiefouten. In dit artikel gaan we verder met statistiek, waar Van Brederode en Meeter ophouden. We verkennen wat we wél kunnen zeggen over SE- en CE-cijfers op schoolniveau, zonder naar verschillen te kijken. Welke uitspraken kunnen onderbouwd worden over SE- en CE-cijfers als de directe verschillen niet berekend worden? Daarvoor doen we enkele berekeningen op de examenresultaten van 2011 en 2019 uit het Basisregister Onderwijs (BRON, beheerd door Dienst Uitvoering Onderwijs). Leerlingen verschillen in de cijfers die zij krijgen bij het eindexamen. De vraag is of die verschillen alleen bepaald worden door vaardigheid of kennis, en eventueel wat toeval, of dat er structurele verschillen zijn tussen scholen in de hoogte van de cijfers die leerlingen krijgen. Maakt het voor een leerling uit op welke school hij of zij zit, als het gaat om

de waardering van zijn of haar vaardigheid of kennis? Structurele verschillen tussen scholen in de vaardigheid en kennis van leerlingen zouden naar verwachting min of meer in gelijke mate een effect moeten hebben op de hoogte van de cijfers op SE en CE. De school heeft vooral invloed op de waardering van vaardigheid en kennis bij het SE. Bij het CE wordt immers bij alle leerlingen de vaardigheid en kennis gemeten met dezelfde opgaven. En de correctievoorschriften zorgen voor een redelijk consistente waardering van het CE. De vraag is dus hoe groot de structurele verschillen tussen scholen zijn in waardering bij het SE.

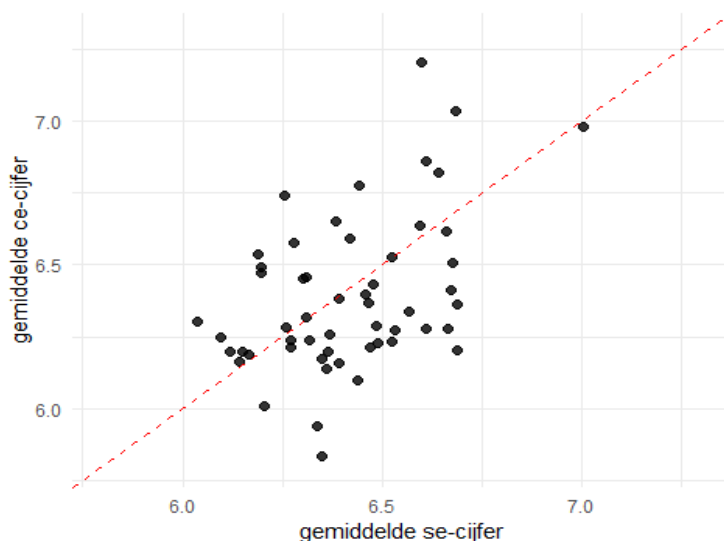
In dit artikel maken we onderscheid tussen verschillen tussen leerlingen, en verschillen tussen schoolgemiddelden. Stap voor stap gaan we de gelaagdheid van de gegevens benaderen en de resultaten bespreken. Daarbij kiezen we ervoor om geen gebruik te maken van multilevel-modellen. Deze zijn weliswaar ontworpen om de gegevens op twee niveaus (leerlingen en scholen) in één keer te analyseren. Maar dat zijn complexe modellen, die

makkelijk foutief te interpreteren zijn. Zeker als het gaat om de relatie van twee variabelen (SE- en CE-cijfer), en naast de twee niveaus leerling en school, ook nog een effect van vak, of vakdocent.

Om de invloed van toevalsfluctuaties te beperken, laten we in de analyses scholen met minder dan 15 leerlingen voor een vak buiten beschouwing. Ook vakken waarbij er minder dan 15 scholen over bleven zijn buiten beschouwing gelaten. Een school die alle onderwijsniveaus aanbiedt, wordt hier als vijf verschillende scholen geteld. Er zijn immers examens op vijf niveaus: drie leerwegen binnen vmbo (basisberoepsgericht - bb, kaderberoepsgericht - kb en gemengd of theoretisch - gl/tl), havo en vwo.

Gemiddelde cijfers van leerlingen

We beginnen met de cijfers van alle eindexamenleerlingen uit 2019 op het schoolexamen (SE) en het centraal examen (CE) van hetzelfde vak. Voor 54 (grote) algemene vakken van de vijf onderwijsniveaus berekenden we de



Figuur 1. Vakgemiddelden op SE en CE (2019)

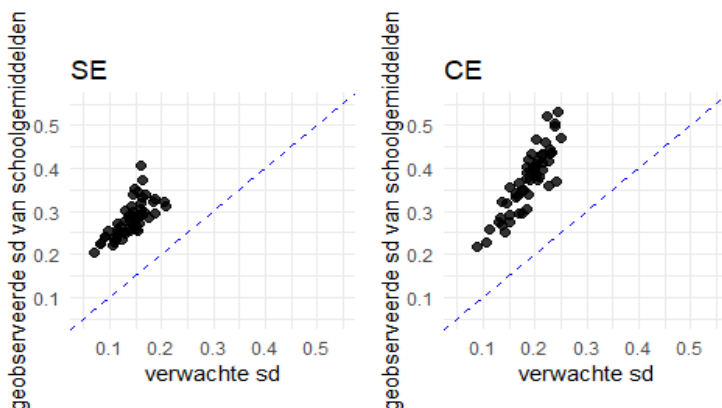
gemiddelde cijfers voor SE en CE. Deze gemiddelde cijfers kunnen verschillen tussen SE en CE, zoals te zien in Figuur 1. De rode lijn geeft aan wanneer de twee gemiddelden gelijk zijn aan elkaar. Dat komt niet vaak precies voor. Bij sommige vakken is het gemiddelde SE-cijfer hoger, bij andere het gemiddelde CE-cijfer, maar ze verschillen nooit meer dan 0,6 cijferpunt. Gemiddeld is het SE-cijfer 0,02 cijferpunt hoger dan het CE-cijfer. Dit verschil is verwaarloosbaar klein. Overigens was dit gemiddelde verschil in 2011 nog 0,27 cijferpunt en lag de puntenwolk grotendeels onder de rode lijn. Dus bij de meeste vakken waren in 2011 de SE cijfers gemiddeld hoger dan de CE-cijfers. De verschillen tussen SE- en CE-cijfers op landelijk niveau zijn dus in de loop van de jaren verminderd. In een nader onderzoek zou een verdere opsplitsing van de vakken in clusters als ‘exact’ of ‘talen’ gemaakt kunnen worden, of een analyse per onderwijsniveau.

Schoolgemiddelden per vak

Ook per school berekenden we per vak wat het gemiddelde was op het SE en op het CE. De gemiddelden van deze schoolgemiddelden weken niet veel af van de gemiddelden van alle afzonderlijke leerling-cijfers. Dit toont aan

dat er geen systematisch effect was van de schoolgrootte op de cijfers van de leerlingen. De standaarddeviatie van de schoolgemiddelden is ook interessant. Als scholen een vergelijkbare instroom zouden hebben, en de cijfers van de leerlingen niet beïnvloed worden door de school waarop zij zitten, dan kunnen we de verwachte standaarddeviatie van de schoolgemiddelden afleiden van de standaarddeviatie van afzonderlijke leerling-cijfers en het harmonisch gemiddelde van het aantal leerlingen per school (Sniijders & Bosker, 1994). In Figuur 2 worden deze verwachtingen, als er dus geen structurele verschillen tussen scholen zouden zijn, uitgezet tegen de geobserveerde standaarddeviaties van de schoolgemiddelden.

Bij alle vakken zien we dat de daadwerkelijke spreiding in schoolgemiddelden altijd groter is dan de toevallige spreiding die je verwacht als er geen structurele verschillen tussen scholen zijn. Zowel bij het SE als bij het CE. De punten liggen namelijk boven de blauwe stippellijn die gelijke waarden op beide assen weergeeft. Er zijn dus verschillen tussen scholen in de gemiddelde cijfers die hun leerlingen per vak hebben, die niet door toeval, noch door schoolgrootte, verklaard kunnen worden.



Figuur 2. Spreiding van schoolgemiddelden per vak (2019)

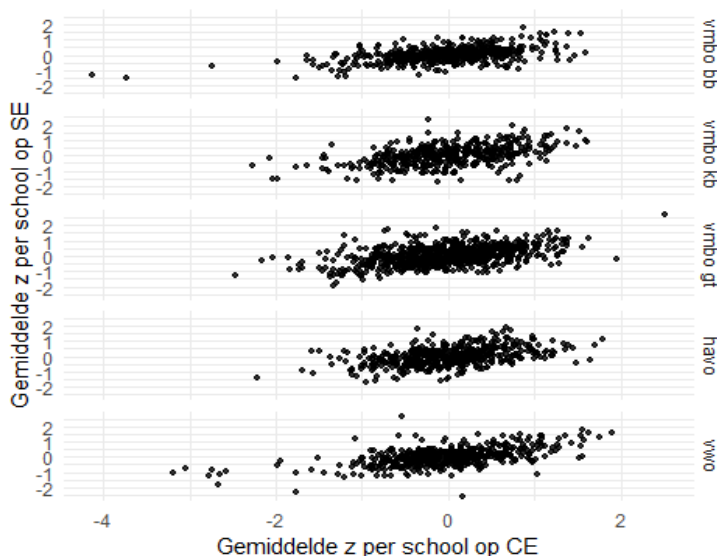
Zowel bij het SE als bij het CE. Dit kan aan de leerling-instroom liggen, of aan keuzes van scholen of hun docenten. Met de gegevens die we gebruiken, kunnen we daar per vak geen verklaring voor geven; daarvoor zijn aanvullende achtergrondgegevens nodig. Wel kunnen we meer inzicht krijgen via de vergelijkingen tussen SE en CE over vakken heen.

Beschrijvende statistieken op schoolniveau

Van Brederode en Meeter kijken niet altijd alleen per vak, maar ook naar gemiddelde eindlijst-cijfers van scholen op SE en op CE. Dus per school één gemiddelde over alle vakken heen. Hier berekenen we ook gemiddelden per school. Om betere vergelijkingen mogelijk te maken, doen we dat iets anders dan zij deden. Vakken verschillen in gemiddelde en standaarddeviatie, ook tussen SE en CE binnen een vak. In Figuur 1 zijn de verschillen tussen gemiddelden per vak te zien. Ook niet alle scholen bieden alle vakken aan. Daarom hebben we de schoolgemiddelden per vak (op ofwel SE, ofwel CE) eerst gestandaardiseerd.

Dit levert per school een rijtje z-scores op, die aangeven in hoeverre de school gemiddeld bij ieder vak boven of onder het landelijke gemiddelde scoorde op SE of CE.

Een z-score of z-waarde geeft het aantal standaarddeviaties aan dat de geobserveerde waarde boven of onder het gemiddelde ligt. Bij een gemiddelde van 50, en een standaarddeviatie (sd) van 10, krijgt de score 60 een z-score van 1.00. Een score van 25 krijgt een z-score van -2.50. Per vak kijken we nu naar de verdeling van de schoolgemiddelden. Stel dat een vak op het SE een gemiddeld cijfer van 6,5 heeft, en de sd van de schoolgemiddelden is 0,3. Een school met voor dit vak een gemiddeld SE-cijfer van 6,5 heeft dan voor dit vak op het SE een z-score van 0,00. Een andere school met een gemiddeld SE-cijfer voor dit vak van 6,2 heeft dan een z-score van -1,00. Negatieve z-scores geven aan dat de school onder het gemiddeld



Figuur 3. Samenhang tussen schoolafwijkingen op SE en CE (2019)

scoorde, positieve z-scores dat de school boven het gemiddelde scoorde. Omdat de gemiddelde landelijke cijfers per vak verschillen, bieden z-scores een beter beeld van de relatieve prestatie van een school, dan de geobserveerde gemiddelden per vak. Bij het ene vak is een 6,5 namelijk heel gemiddeld, bij een ander vak kan dat juist boven of onder gemiddeld zijn. Z-scores hebben per vak een gemiddelde van 0 en een standaarddeviatie van 1, en zijn dus tussen vakken te vergelijken.

Nu nemen we per school het gemiddelde van de z-scores per vak. Deze gemiddelde z-scores per school zijn minder extreem dan per vak, omdat binnen een school afwijkingen naar boven bij het ene vak worden weggemiddeld met afwijkingen naar beneden. Alleen de systematische afwijking van scholen van het landelijke gemiddelde wordt met de gemiddelde z-score weergegeven. En dat zowel voor SE als voor CE.

Vervolgens zijn we gaan kijken naar de samenhang tussen de gemiddelde z-score van een school bij het SE, en bij het CE (Figuur 3). Als de cijfergeving uitsluitend afhangt van de leerling-instroom, dan zouden we verwachten dat de gemiddelde z-score bij SE en CE dezelfde kant op wijst. Dit zou vervolgens resulteren in een hoge positieve correlatie. De correlatie tussen de gemiddelde z-scores bij het SE en bij het CE is bij vmbo-kb het laagst met 0,45 en bij vwo het hoogst met 0,56. Dit betekent dat de gemiddelde cijfergeving van scholen bij SE en CE wel positief samenhangt, maar niet exact gelijk opgaat: de correlatie is niet in de buurt van 1. Verschillen in gemiddelde cijfers tussen scholen kunnen slechts deels verklaard worden door een gemeenschappelijke factor als instroom. Merk op dat fluctuatie op basis van toeval hier nog maar een beperkte rol speelt. Bij scholen zijn vakken met minder dan 15 leerlingen niet meegenomen, en er wordt over



Als op het CE vergelijkbaar gepresteerd wordt, zijn de verschillen in gemiddelde cijfers op het SE meestal rond 0,1 à 0,2 cijferpunt

meerdere vakken gemiddeld: bij vmbo-bb ligt dat aantal het laagst met meestal vier vakken, bij havo en vwo betreft het meestal meer dan elf vakken. Dat de correlatie niet perfect is, kan gezien worden als een indicatie voor verschillen tussen scholen in omgang met SE en CE. De verdeling van aandacht voor SE en CE is bijvoorbeeld niet op iedere school hetzelfde, of de traditie van strengheid en soepelheid bij het SE kan verschillen tussen scholen.

Wat betekent dit nu voor leerlingen? Stel, je zit op een school waar vrij gemiddeld gepresteerd wordt op het CE, hoeveel punten op het SE had je dan naar verwachting meer of minder gehad op een andere school? Daartoe doen we regressies van de gemiddelde z-score op SE op de gemiddelde z-scores op CE, per onderwijsniveau. De residuele variantie zegt dan

iets over de spreiding tussen scholen, gegeven eenzelfde gemiddelde z-score op CE. In de Tabel 1 is in de tweede kolom de residuele standaarddeviatie van de gemiddelde z-scores op het SE weergegeven. Bij vmbo-bb is deze waarde 0,58. Dit betekent dat twee willekeurig gekozen scholen, met eenzelfde gemiddelde afwijking op het CE, naar verwachting 0,58 in gemiddelde z-score op het SE van elkaar verschillen. Dan weten we nog niet hoeveel cijferpunten op het SE dit nu betekent. Daarvoor is een extra stap nodig in de berekening. We vertalen deze residuele verschillen in gemiddelde z-waarden naar residuele verschillen in gemiddelde cijfers. Daarvoor grijpen we terug op de standaarddeviaties van de schoolgemiddelden binnen één vak (Figuur 2). In kolom 3 van Tabel 1 staat de gemiddelde waarde van deze standaarddeviaties op schoolniveau per vak. Dit is een getal dat aan de reguliere cijferschaal gerelateerd kan worden. We vermenigvuldigen kolom 2 met kolom 3 en het resultaat is de residuele variant op het SE in cijferpunten (kolom 4). In cijferpunten lag de residuele variantie op het SE in 2019 tussen 0,11 en 0,18, afhankelijk van het onderwijsniveau. Dit betekent dat als we willekeurig twee scholen zouden trekken, bij eenzelfde gemiddelde prestatie op het CE, het gemiddelde SE cijfer 0,11 tot 0,18 had kunnen verschillen. Als je naar extremen kijkt, verschillen scholen ongeveer 4 standaarddeviaties van elkaar. Daarmee kan het verschil tussen de scholen met de laagste cijfergeving

op SE en de hoogste cijfergeving oplopen tot (4x0,18=) 0,7 cijferpunt bij vmbo bb. Bij havo is de residuele variantie in cijferpunten het kleinst en zou een verschil tussen twee scholen tot maximaal zo'n 0,4 cijferpunt kunnen oplopen. Over het algemeen zullen de verschillen tussen scholen dus veel kleiner zijn, zie de vierde kolom. Ofwel, de gemiddelde cijfers bij het SE verschillen tussen scholen, die vergelijkbaar scoren bij het CE, maar in cijferpunten is dit verschil meestal rond 0,1 à 0,2.

We hebben bovenstaande analyses ook uitgevoerd op de examen-data van 2011. Als we kijken naar de spreiding in gemiddelde afwijkingen, gegeven eenzelfde resultaat op het CE, dan vonden we resultaten die ongeveer gelijk waren aan die in 2019. Met uitzondering van vmbo bb, waar de residuele standaarddeviatie in cijferpunt in 2019 lager is dan in 2011. Zoals we al eerder aangaven, verschilden de landelijke gemiddelde cijfers van SE en CE in 2011 wel beduidend meer van elkaar dan in 2019. Over het algemeen lijkt de cijfergeving van het SE in 2019 dus meer op de cijfergeving van het CE, dan in 2011. Maar de verschillen tussen scholen lijken, behalve bij vmbo bb, niet anders geworden.

Discussie

Van Brederode en Meeter toonden aan dat statistiek op verschijscores tussen SE- en CE-cijfers tot verkeerde conclusies kan leiden. In dit artikel hebben we andere analyses gedaan op de SE- en CE-cijfers. Wat weten we na deze analyses?

Tabel 1. Omvang van de residuele verschillen op het SE tussen scholen

niveau	residuele sd	gem. sd van SE-schoolgemiddelden	res.sd in cijferpunt
vmbo bb	0.58	0.31	0.18
vmbo kb	0.53	0.32	0.17
vmbo gt	0.54	0.27	0.15
havo	0.42	0.26	0.11
vwo	0.48	0.28	0.13

- Het landelijke gemiddelde op SE was in 2019 ongeveer gelijk aan het landelijke gemiddelde op CE. In 2011 was het gemiddelde op het SE nog hoger.
- Scholen verschillen in gemiddelde cijfers, zowel bij SE als CE. Dat kan slechts deels door instroom verklaard worden.
- Gegeven eenzelfde gemiddelde afwijking in cijfers van landelijke gemiddelden op het CE, zijn de verschillen tussen scholen in gemiddelde cijfers op het SE meestal rond 0,1 à 0,2 cijferpunt.

Dit betekent voor leerlingen dat er verschillen in gemiddelde examencijfers tussen scholen zijn, zowel op het SE als op het CE. Waardoor dat komt, kunnen we hier niet zeggen omdat we geen aanvullende gegevens hebben. Mogelijke verklaringen zijn verschillen in voorbereidingstijd tussen SE en CE, verschillen in inhoud van het SE, of verschillen in prestatie-eisen op het SE. Dat zou nader onderzocht moeten worden. We zien echter ook dat als op het CE vergelijkbaar gepresteerd wordt, de verschil-

len in cijfergeving op het SE tussen scholen niet groot zijn. Merk op dat we hier kijken naar het gemiddelde verschil tussen scholen. Voor een individuele leerling zou het door toeval wel kunnen uitmaken op welke school hij of zij een SE-cijfer krijgt. In de praktijk is dat niet te constateren, omdat leerlingen nu eenmaal maar op één school eindexamen doen. Hier constateren we dat, over alle vakken heen, scholen de opgedane vaardigheid en kennis van leerlingen over het algemeen op min of meer dezelfde wijze waarderen. ■

Literatuur

- Snijders, T.A.B. & Bosker, R.J. (1994). Modeled variance in two-level models. *Sociological Methods & Research*, 22, 342-363.
- Van Brederode, M. & Meeter, M. (2020). Hoe statistiek het schoolexamen verdacht maakte en waarom schoolexamens dat niet verdienen. *ScienceGuide*, 6 mei 2020.

Rectificatie

In nummer 2020-3 van EXAMENS is op pagina 7 de titel van het artikel van Liesbeth Baartman, Lisette Munneke, Jeroen van der Linden, Tamara van Schilt-Mol, Kitty Meijer en Marjoleine Dobbelaer onjuist weergegeven.

De juiste titel had moeten zijn: Protocol Afstuderen. Een verkenning naar de huidige implementatie in het hbo.

Terecht of niet



Wie het onderste uit de kan wil hebben...

■ Ton Lamers

Mr. dr. A.H. Lamers is voorzitter van de Centrale Examencommissie van de ArtEZ hogeschool voor Kunsten en postdoc onderzoeker aan de faculteit Cultuur- en Rechtswetenschappen van de Open Universiteit. Email: lamers@musiconomie.nl

In deze 'Terecht of niet' wordt een zaak die in 2019 (CBHO 2019/087) diende voor het College van Beroep voor het Hoger Onderwijs (CBHO) besproken waarin een student wel lessen volgde en tentamens aflegde maar niet ingeschreven stond in de zin van de artikelen 7.32-34 WHW. Deze merkwaardige situatie kon ontstaan omdat deze 'student' ook als docent bij dezelfde hogeschool, maar bij een andere opleiding werkte. Deze uitspraak van het CBHO is buitengewoon interessant, omdat maar weer eens wordt vastgesteld dat in het bestuursrecht niet zelden in beginsel de formele situatie als uitgangspunt wordt genomen, in tegenstelling tot in het civiele recht.

De casus

Een persoon die wel deelneemt aan het onderwijs en tentamens aflegt, maar niet ingeschreven staat als student is geen student in de zin van de artikelen 7.32-34 WHW. De persoon die in deze zaak in beroep gaat kan gezien worden als een 'verstekeling', maar dat is ongepast. De niet-ingeschreven student zal in deze 'Terecht of niet' aangeduid worden met 'quasi-student'.

De quasi-student neemt vanaf het studiejaar 2012-2013 deel aan het onderwijs en legt tentamens af. Pas na vijf jaar, in 2018, schrijft de quasi-student zich in. Op dat moment is ze officieel student bij de opleiding. Enig tijd na haar inschrijving zijn de cijfers voor de door haar behaalde tentamens ingevoerd in het cijferregistratiesysteem. Weer enige tijd later

vraagt de student bij de examencommissie een vrijstelling aan voor de stage werkervaring, omdat studenten die in 2012-2013 met de opleiding zijn begonnen voor deze stage vrijstelling konden krijgen.

De examencommissie wil de student de vrijstelling niet geven, met als argument dat de student op het moment dat van deze vrijstellingsmogelijkheid gebruik gemaakt kon worden niet als student stond ingeschreven. Het venijn zit 'm echter in het gevolg: als de examencommissie het vrijstellingsverzoek behandelt, constateert zij ook dat er cijfers met terugwerkende kracht in het cijferregistratiesysteem zijn ingevoerd. De examencommissie besluit daarom ook dat deze onrechtmatige ingevoerde studieresultaten verwijderd moeten worden.

De examencommissie neemt dus twee besluiten, te weten (1) het afwijzen van het verzoek om vrijstelling en (2) de verwijdering van de onrechtmatig ingevoerde studieresultaten. De student gaat bij het College van Beroep voor de Examens (Cobex) tegen beide besluiten in beroep. Het Cobex laat de besluiten van de examencommissie in stand met als onderbouwing dat de examencommissie het verzoek van de student niet had hoeven behandelen als 'ware deze vanaf het studiejaar 2012-2013 een ingeschreven student'. Het vrijstellingsbeleid waaraan de student appelleert gold alleen voor studiejaar 2012-2013 en de cijfers zijn onbevoegd ingeschreven in het cijferregistratiesysteem.

De student gaat in hoger beroep bij het CBHO en voert daarin aan dat de opleiding haar vanaf 2012-2013 heeft behandeld als ware zij een ingeschreven student. Ook voert ze aan dat de opleiding zelf opdracht heeft gegeven om de cijfers in het cijferregistratiesysteem in te voeren.

Het CBHO betoogt dat het feit dat de student vanaf 2012-2013 op informele wijze tot de

opleiding was toegelaten, niet betekent dat zij voor de opleiding was 'ingeschreven'. De wet is er duidelijk over: het instellingsbestuur schrijft in en pas daarna mag gebruik worden gemaakt van de onderwijs en tentamenvoorzieningen. Dat de praktijk anders was, doet daar niet aan af. Verder betoogt het CBHO dat de student geen feiten of omstandigheden heeft aangevoerd op grond waarvan moet worden geoordeeld dat bij de student een gerechtvaardigd vertrouwen is gewekt dat zij, ondanks het ontbreken van een inschrijving, aanspraak zou kunnen maken op dezelfde behandeling als iemand die daadwerkelijk als student is ingeschreven. Ook het CBHO schaart zich dus achter de primaire besluiten van de examencommissie, de student krijgt geen gelijk.

Terecht of niet?

Het eerste dat ondergetekende bij het lezen van deze uitspraak te binnen schoot was 'boontje komt om zijn loontje'. Hoe is het mogelijk dat een persoon aan het onderwijs deelneemt zonder als student te zijn ingeschreven? De persoon had zich ook kunnen inschrijven als contractstudent. Een contractstudent mag - tegen betaling - onderwijs volgen en tentamens afleggen, maar de studieresultaten worden niet in het officiële cijferregistratiesysteem verwerkt. Deze mogelijkheid staat open voor studenten die niet de intentie hebben de volledige opleiding te volgen en de opleiding af te ronden met een diploma.

In deze zaak zijn de studieresultaten later in het cijferregistratiesysteem ingevoerd. Ook dat mag niet omdat deze cijfers niet zijn behaald in de periode dat de student ingeschreven stond. Wat wel mag is dat een contractstudent na zijn inschrijving als reguliere student vrijstelling vraagt voor de in de contractperiode behaalde tentamens. Dat laatste heeft de examencommissie ter zitting bij het CBHO ook aangeboden, zo blijkt uit de stukken.

Wat is hier aan de hand geweest? Was de quasi-student een 'free-rider' die zonder betalen een extra opleiding volgde of heeft de quasi-student keurig voor het onderwijs betaald? Het antwoord op deze vragen geeft de uitspraak van het CBHO helaas niet. Wat wel geeft te denken, is dat de cijfers die zijn behaald voor het moment van inschrijving, kort na het moment van inschrijving met terugwerkende kracht zijn ingevoerd. Dat had nooit mogen gebeuren. Het ambtelijk secretariaat van de examencommissie had daar direct op moeten 'aanslaan'. Blijkbaar is er bij deze Hogeschool onvoldoende controle op de invoer van cijfers of heeft een functionaris een onrechtmatige kunstgreep uitgevoerd.

Een oud-hoogleraar strafrecht van ondergetekende zei ooit "als je de zaak bedondert doe het dan in een keer zo goed dat je voor altijd uit beeld kunt blijven want hoe dan ook loop je vroeg of laat tegen de lamp". Zo ook in deze zaak, eerst vijf jaar onderwijs volgen zonder te zijn ingeschreven, daarna snel de studieresultaten met terugwerkende kracht invoeren (alle alarmbellen hadden op dat moment moeten gaan rinkelen) om vervolgens doodleuk een vrijstelling aan te vragen die alleen gold toen er nog geen sprake was van inschrijving. De examencommissie van de Hogeschool heeft goed opgelet en heeft haar rug recht gehouden. Collega of niet, een student moet aan de geldende normen en regels voldoen, anders geen diploma. Tegen de (quasi-)student zou ik op de toon van dominee Gremdaat willen zeggen "Wie het onderste uit de kan wil hebben... kent u die uitdrukking?" ■

Oproep

Werp eens een blik op de Toetskaart van Nederland

Enkele jaren geleden nam de redactie van EXAMENS het initiatief voor de 'Toetskaart van Nederland', een overzicht van veel op toetsgebied, dat door aanbieders zelf wordt ingevuld. Een blik op de toetskaart laat zien dat ook veel te vinden is. Biedt u iets aan op toetsgebied, plaats het op de toetskaart. Het gebruik is eenvoudig.

Nieuwsgierig naar wat de Toetskaart al aan informatie biedt?

Zie <http://e-xamens.nl/nl/toetskaart-van-nederland/>



professioneel begeleiden.nl



Meer dan 4500 artikelen uit 11 vakbladen online

- Tijdschrift voor Coaching
- LoopbaanVisie
- TVOO
- Tijdschrift Positieve Psychologie
- PsychoSociaal digitaal
- De Nieuwe Meso
- Examens
- ZKM Magazine
- TA Magazine
- Filosofie
- Tijdschrift voor begeleidingskunde

Kennis als
kern
van verbinding

Ruim
41.000
unieke
gebruikers

34 organisaties
met
IP toegang

Meer dan
300 thema's

10
beroepsverenigingen
aangesloten
NOLOC, NVO2, LVSC,
NOBTRA, VITA, NVTA,
LVPW, ABVC, SRVO, en
NVE. Toegang tot het hele
platform!



DIPLOMA

Het overgrote deel van zaken waarin een betrokkene een beslissing van de examencommissie aanvecht betreft relatieve kleinigheden

Student versus examencommissie, is het geldende procesrecht wel effectief?

■ Ton Lamers

Mr. dr. A.H. (Ton) Lamers is voorzitter van de Centrale Examencommissie van de ArteZ hogeschool en docent en onderzoeker aan de faculteit rechtswetenschappen van de Open Universiteit.
Email: lamers@musiconomie.nl

Op grond van artikel 7.61 van de Wet op het Hoger onderwijs en het Wetenschappelijk onderzoek (WHW) is een 'betrokkene' (meestal student) bevoegd om een beslissing van de examencommissie rechtstreeks aan te vechten bij het College van Beroep voor de Examens (Cobex). Vooropgesteld dat het een goede zaak is dat betrokkenen toegang hebben tot goede rechtsbescherming is deze procedure mijns inziens nogal zwaar aangezet. In het algemene bestuursrecht is het gebruikelijk dat het bestuursorgaan in het geval van een conflict eerst zijn eigen beslissing heroverweegt. Als het procesrecht op grond van de WHW ingericht zou zijn als 'besluit-bezwaar-beroep in plaats van 'besluit-(administratief) beroep- (hoger) beroep' zouden conflicten tussen studenten en examencommissie sneller (en dus goedkoper) afgehandeld kunnen worden.

Het overgrote deel van de zaken waarin een betrokkene een beslissing van de examencommissie aanvecht betreft relatieve kleinigheden, die de betrokkene en examencommissie eenvoudig onderling kunnen oplossen. Veel examencommissies in het hoger onderwijs hebben daarom in de Onderwijs- en Examenregeling (OER) of in een ander reglement vastgelegd dat een student alvorens in beroep te kunnen gaan bij het Cobex eerst in bezwaar moet gaan bij de examencommissie. Een dergelijke werkwijze heeft als voordeel dat veel conflicten klein kunnen worden gehouden en daardoor in kortere tijd door weinig mensen (lees: dure arbeidstijd) kunnen worden afge-

handeld. Zowel het College van Beroep voor het Hoger Onderwijs (CBHO) als ook de gewone rechter hebben echter een stokje gestoken voor deze werkwijze¹ omdat de WHW niet expliciet voorziet in de mogelijkheid van een bezwaarprocedure bij de examencommissie. Ik vraag me af waarom het CBHO het toepassen van deze bestuurlijke lus (eerst in bezwaar bij het orgaan dat het primaire besluit heeft genomen) zo hoog opneemt. Een argument van de zijde van het CBHO is dat de procedure door de tussenvoeging van een bezwaarfase te lang duurt en dat de student daardoor nadeel oploopt. Ondergetekende is echter van mening en heeft de ervaring dat procedures door

¹ECLI:NL:RVS:2013:BZ1662, CBHO 2015/280 26-5-2016, CBHO 2016/094, CBHO 2015/231

de mogelijkheid van bezwaar juist veel sneller verlopen. Een conflict kan door tussenvoeging van een bezaarfase binnen enkele dagen van tafel. Hierna zal eerst worden uitgelegd hoe het procesrecht op basis van de Algemene wet bestuursrecht (Awb) en het procesrecht op basis van de WHW zich tot elkaar verhouden en welke keuzes de wetgever daarbij heeft gemaakt. Daarna zullen de keuzes van de wetgever in deze nader tegen het licht worden gehouden.

Examencommissie is bestuursorgaan

De examencommissie in het hoger onderwijs is een bestuursorgaan in de zin van de Algemene wet bestuursrecht (artikel 1 lid 1 sub b Awb). De examencommissie is immers met openbaar gezag bekleed. Dit openbaar gezag blijkt volgens de overwegingen van de wetgever: “als het orgaan beschikt over een publiekrechtelijke bevoegdheid tot het bepalen van de rechtspositie van rechtssubjecten (TL: burgers)”. De examencommissie beschikt mede op grond van artikel 7.12b WHW over vele bevoegdheden, die de rechtspositie van de student vaststellen. Hiermee staat vast dat de examencommissie in het hoger onderwijs een zogenaamd b-orgaan is in de zin van artikel 1:1 sub b Awb. Deze vaststelling is voor het vervolg van dit artikel van belang, want deze vaststelling heeft tot gevolg dat de examencommissie naar de in de Awb gegeven regels dient te gedragen.

De Algemene wet bestuursrecht (Awb) is een zogenaamde kaderwet. Een kaderwet is een wet die algemene uitgangspunten, verantwoordelijkheden en procedures regelt. Een kaderwet geeft een wettelijke basis aan de principes van een bepaald rechtsgebied. De nadere details met betrekking tot specifieke delen van dat rechtsgebied zijn zo nodig uitgewerkt in

specifieke wetten. In het geval van het (hoger) onderwijsrecht is dat de Wet op het Hoger onderwijs en het Wetenschappelijk onderzoek (WHW). Specifiekere delen van het rechtsgebied kunnen nog verder uitgewerkt zijn in Algemene Maatregelen van Bestuur of Ministeriële regelingen. Deze twee laatste zijn in feite ‘lagere wetten’ die het Kabinet of een afzonderlijke minister zonder parlementaire tussenkomst mag vaststellen. Het voordeel daarvan is dat de details snel en effectief kunnen worden geregeld en gewijzigd.

Verschillen Awb en WHW

Een belangrijk rechtsbeginsel is ‘lex specialis derogat legi generali’. Vrij vertaald betekent dit dat een speciale wet voorrang krijgt boven een algemene wet. In geval van conflicterende regelingen dient dus na te worden gegaan of de beide regelgevingselementen zich in een specialis – generalis verhouding bevinden. Dit is het geval met de Awb en de WHW (zie kader). In de WHW (specialis) wordt op meerdere punten afgeweken van de Awb (generalis). Soms heeft de wetgever in een lex specialis heel bewust afgeweken van de lex generalis, maar het komt ook voor dat de afwijking in een lex specialis niet goed te verklaren is of op zijn minst vragen oproept. In de WHW staan enkele logische afwijkingen, maar ook afwijkingen die minder goed te verklaren zijn. De meest opvallende afwijkingen met betrekking tot het procesrecht waarbij een student kan zijn betrokken zal hierna worden besproken.

Betrokkene versus belanghebbende

Uit artikel 7.61 lid 3 WHW blijkt dat een ‘betrokkene’ beroep kan instellen tegen beslissingen van (onder andere) de examencommissie. In de Awb wordt de burger wiens belang rechtstreeks is getroffen door een ‘besluit van

²Kamerstukken II 1988-1989, 21 221, nr. 3, p.28, PG Awb I, p. 133

een bestuursorgaan' aangeduid met het begrip 'belanghebbende'. De wetgever is in de WHW bewust afgeweken van de standaardterminologie 'belanghebbende' om uit te drukken dat het begrip 'betrokkene' minder ruim is dan dat van belanghebbende. Dit blijkt uit artikel 7.59a lid 3 WHW waarin de wetgever invulling geeft aan het begrip 'betrokkene': een student waaronder ook de voormalige en aanstaande student, alsmede de extraneus³ waaronder ook de voormalige en aanstaande extraneus. Alleen deze personen hebben dus een rechtsingang, andere eventuele belanghebbenden niet. Een 'betrokkene' vanuit de WHW moet net als de 'belanghebbende' vanuit de Awb wel een rechtstreeks belang hebben bij de beslissing waartegen hij of zij een beroep instelt.

Dat de wetgever aan het begrip 'betrokkene' in de WHW een beperktere uitleg geeft dan aan het begrip 'belanghebbende' is begrijpelijk. De wetgever heeft hiermee willen voorkomen dat een andere persoon of instantie dan de student of extraneus beroep kunnen instellen tegen een besluit van de examencommissie. Denk aan de onderwijsinstelling die rechtstreeks door een beslissing van de examencommissie in haar belangen is getroffen, bijvoorbeeld in het geval de examencommissie een student een extra tentamenkans op korte termijn verleent. Het onderwijsmanagement moet een dergelijk besluit faciliteren, wat kosten met zich brengt. De onderwijsinstelling is op grond van de WHW geen 'betrokkene' en kan dus niet tegen een beslissing van de examencommissie in beroep gaan.

Beslissing versus besluit

Uit artikel 7:61 WHW volgt ook dat tegen een 'beslissing' van de examencommissie beroep kan worden ingesteld en niet zoals in de Awb tegen een 'besluit' of 'beschikking'. Het begrip 'besluit' is in de Awb omschreven als 'een schriftelijke beslissing van een bestuursorgaan inhoudende een publiekrechtelijke rechtshan-



De examencommissie beschikt over vele bevoegdheden, die de rechtspositie van de student vaststellen

deling'. Het verschil tussen een 'besluit' en een 'beschikking' is dat een beschikking op een persoon gericht is, terwijl een besluit meer van algemene strekking is. Een examencommissie neemt veel besluiten die op een persoon gericht zijn. Een goed voorbeeld is het op aanvraag verlenen van een vrijstelling.

Op dit punt is de WHW dus ruimer dan de Awb: de vereisten van schriftelijkheid en publiekrechtelijke rechtshandeling – het vaststellen van de rechtspositie van de geadresseerde – ontbreken in de WHW. Dat is op zich merkwaardig, een 'betrokkene' zou dus ook in beroep kunnen gaan tegen een mondelinge beslissing van de examencommissie. Ik kan me daar weinig bij voorstellen.

³Een extraneus is iemand die aan een universiteit of hogeschool examens kan afleggen en dus diplomeerbaar is, maar geen hoorcolleges of werkcolleges mag volgen of begeleiding ontvangt.

Eén versus twee sporen

De Awb heeft een systeem van twee sporen. Het eerste spoor is het bekende en meest voorkomende spoor van 'besluit-bezwaar-beroep (bij de rechter)'. Een belanghebbende wiens belang rechtstreeks is getroffen door een besluit, kan tegen dat besluit in bezwaar. De belanghebbende dient zijn bezwaar in te dienen bij het orgaan dat het besluit heeft genomen. Dit wordt de heroverwegingsfase genoemd. De Awb voorziet ook in een regeling dat het orgaan dat voornemens is het bezwaar af te wijzen de belanghebbende moet 'horen'. De heroverwegingsfase en het 'horen' zijn beide bedoeld om misverstanden uit de wereld te helpen, ze bevorderen dat het bestuursorgaan en de belanghebbende met elkaar commu-

niceren, zodat verdere rechtsgang zo veel als mogelijk voorkomen kan worden. Als het bestuursorgaan en de belanghebbende er na overleg niet uitkomen en het bestuursorgaan het bezwaar uiteindelijk toch afwijst, dan kan de belanghebbende beroep instellen bij de rechter.

Het tweede spoor is dat van 'besluit-(administratief) beroep-(hoger) beroep (bij de rechter)'. In bepaalde situaties heeft de wetgever erin voorzien dat geen bezwaar bij het orgaan dat het (primaire) besluit heeft genomen mogelijk is, in dat geval kan tegen dat besluit (administratief-) beroep worden ingesteld bij een ander orgaan. Dat andere orgaan is dan niet zelden verbonden aan dezelfde entiteit waartoe het orgaan dat het primaire besluit heeft genomen behoort.



In de WHW heeft de wetgever voor het tweede spoor gekozen. Een 'betrokkene' kan rechtsreeks bij het Cobex tegen een beslissing van de examencommissie in beroep gaan. Het Cobex is echter verbonden aan de hogeschool of universiteit en dus strikt genomen geen onafhankelijk orgaan. De voorzitter van het Cobex moet op grond van artikel 7.60 lid 5 WHW weliswaar benoembaar zijn als rechter, maar dat is iedereen die een masterdiploma met civiel effect in het Nederlands recht aan een Universiteit heeft behaald. Ter bevordering van de onafhankelijkheid is bepaald dat de leden van het Cobex geen deel mogen uitmaken van het instellingsbestuur, waaronder ook faculteits- of academiebesturen (TL: het onderwijsmanagement)⁴. Het is dus mogelijk dat een docent, hoogleraar, lector of andere medewerker van de universiteit of hogeschool, of zelfs een student die aan de benoembaarheidseisen voldoet, tot voorzitter of plaatsvervangend voorzitter van het Cobex wordt benoemd. Hoewel ik niet beschik over cijfers die dit kunnen bewijzen, heb ik de indruk dat de meeste hogescholen en universiteiten de Cobex laten voorzitten door een onafhankelijke buitenstaander. De overige leden van het

De wetgever heeft door te kiezen voor het tweede spoor het procesrecht in het hoger onderwijs nodeloos ingewikkeld gemaakt

⁴R.G. Louw, Het Nederlands hoger onderwijsrecht. Een thematisch commentaar op de Wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek, Leiden: Leiden University Press 2011, p. 497

Cobex zijn vaak docenten of onderzoekers en studenten.

Marginaal versus vol toetsen

In de Awb is in het geval van administratief beroep (tweede spoor, zie voorgaande alinea) in artikel 7:25 bepaald dat het beroepsorgaan ‘vol’ toetst: het beroepsorgaan doet de besluitvorming in feite over en maakt daarbij haar eigen afwegingen. Als het beroepsorgaan het beroep gegrond acht, kan het beroepsorgaan het primaire besluit vernietigen en zonodig een nieuw besluit nemen dat in de plaats komt van het primaire besluit. Als deze regeling van toepassing zou zijn op het hoger onderwijsrecht (wat niet het geval is, zie hierna) dan zou de Cobex een besluit van de examencommissie kunnen vernietigen en in de plaats van dat besluit een ander besluit kunnen nemen. Het Cobex zou dan feitelijk op dat moment doen alsof ze de examencommissie zelf is.

Deze regeling is in de Awb te begrijpen, want het beroepsorgaan is immers een orgaan van dezelfde instantie als het orgaan dat het primaire besluit heeft genomen. Dit geldt ook voor het Cobex, dat niet geheel onafhankelijk is. De wetgever heeft echter in artikel 7.91 lid 2 WHW nadrukkelijk bepaald dat een Cobex in afwijking van de generieke regeling in de Awb slechts ‘marginaal’ mag toetsen. Dat doet de wetgever door de tekst “Het beroep kan (...) worden ingesteld terzake dat een beslissing in strijd is met het recht” op te nemen. Dat is een mooie juridische formulering die betekent dat het Cobex uitsluitend mag nagaan of de examencommissie binnen de grenzen van de op de besluitvorming van toepassing zijnde regels, tot haar besluit is gekomen. Het Cobex mag dus geen eigen overwegingen meenemen in haar besluitvorming, want de wetgever heeft nadrukkelijk bepaald dat deze (overwegingen) bij de examencommissie horen. Het is ook daarom dat de wetgever in artikel 7.61 lid 5 WHW heeft bepaald dat als het Cobex een beroep gerond acht zij niet bevoegd is

in plaats daarvan een nieuwe beslissing te nemen. Het Cobex moet de zaak dan terugverwijzen naar de examencommissie met de instructie een nieuw besluit te nemen met inachtneming van de uitspraak van het Cobex. De examencommissie kan in dat geval een nieuw onderzoek instellen, maar zij kan ook wederom een afwijzend besluit nemen als dat op andere gronden dan het primaire besluit is gebaseerd. Het is natuurlijk maar de vraag of een examencommissie daar belang bij heeft, maar de wetgeving geeft hiervoor wel de ruimte.

Horen versus bemiddeling

Hiervoor is al aan de orde geweest dat de wetgever het eerste en meest voorkomende spoor van besluit-bezwaar-beroep niet van toepassing heeft willen laten zijn op het hoger onderwijs procesrecht, maar dat vele hogescholen en universiteiten die procedure op eigen gezag wel toepasten. De wetgever heeft gekozen voor het tweede spoor ‘besluit-(administratief) beroep-(hoger) beroep’, maar heeft daarbij in artikel 7.61 lid 3 WHW wel voorgeschreven dat het Cobex alvorens een beroepszaak in behandeling te nemen het beroepsschrift dient door te zenden naar de examencommissie die dan in overleg met betrokkene dient na te gaan of een minnelijke schikking mogelijk is. Ziedaar een andere vorm van de zogenaamde ‘bestuurlijke lus’ die dient te voorkomen dat er wordt geprocedeerd. Al met al heeft de wetgever er een bijzondere procedure van gemaakt. Deze keuze van de wetgever lokt mijns inziens juist uit dat studenten gaan procederen, want nu kan een teleurgestelde student direct verhaal halen bij ‘een ander’ en dat voelt beter dan teruggaan naar het orgaan dat het besluit heeft genomen. De student komt vaak bedrogen uit, want hij zal eerst voor bemiddeling worden terugverwezen. Deze bemiddeling is feitelijk hetzelfde als de bezwaarfase in het eerste spoor: de student mag zijn bezwaren tegen het genomen besluit inbrengen en als de examencommissie die bezwaren niet al direct honoreert dan volgt eerst ‘overleg’. In de

Awb heet dat overleg 'horen' en in de WHW heet het 'bemiddeling'. Via het eerste spoor gaat de klacht van de student over het besluit direct terug naar de examencommissie, via het tweede spoor gaat de klacht van de student over het besluit via het secretariaat van het Cobex terug naar de examencommissie.

Conclusie

De wetgever heeft door te kiezen voor het tweede spoor het procesrecht in het hoger onderwijs mijns inziens nodeloos ingewikkeld gemaakt, zeker nu de mores van dat tweede spoor, 'direct door aan ander laten behandelen' op de twee belangrijkste fronten ongedaan wordt gemaakt: het Cobex mag niet vol toetsen, wat wel gebruikelijk is in het eerste spoor en het Cobex moet direct voor bemiddeling terugverwijzen naar de examencommissie hetgeen voor 99% lijkt op de bezwaarprocedure in het eerste spoor. Wat de wetgever daarmee heeft willen bereiken is voor mij onduidelijk, maar het lijkt voor de student niets op te leveren. Hogescholen en universiteiten die toch op eigen gezag een bezwaarprocedure tussenvoegden, hebben zowel van de gewone rechter als van het CBHO een tik op de vingers gekregen met als hoofdargument dat de procedure door het tussenvoegen van bezwaar nodeloos lang duurt en de student daar nadeel van heeft. Studenten zijn mijns inziens inderdaad gebaat bij korte en snelle procedures. In het instituut waar ik voorzitter van de examencommissie ben handelden we bezwaarschriften doorgaans binnen een week af, waarbij het overgrote deel (volgens

het jaarverslag 2017-2018, maar liefst 98% in 2018-2019 zelf 100% in 2019-2020, 99%) werd gehonoreerd omdat de student in eerste instantie onvoldoende informatie had gegeven of een onjuiste faciliteit had gevraagd of alsnog afgewezen waarbij de student genoeg nam met de herooverweging. In 2018-2019 is er dus geen enkel beroepsschrift bij het Cobex ingezonden en in 2019-2020 slecht één terwijl de studenten in de uitspraak op bezwaar altijd keurig op die mogelijkheid werd gewezen. Bovendien, hoezo duurt een procedure langer als bezwaar niet mag maar wel moet worden terugverwezen? Het is ook mijn ervaring dat het nogal een 'gedoe' is om Cobex-zittingen gepland te krijgen en dat daarbij niet zelden termijnen worden overschreden.

Wat de wetgever wil, zal gebeuren maar het is wel een bijzondere exercitie. De wetgever kiest voor het tweede systeem van besluit waarna direct beroep mogelijk is en dat systeem passen we in een bijzondere wet weer aan zodat het in de praktijk neerkomt op het eerste systeem van besluit en daarna eerst bezwaar.

Juristen worden geacht altijd serieus en weloverwogen en genuanceerd te zijn. Vandaag maak ik even een uitzondering: Er zijn twee mogelijkheden, u draagt een witte jas of een rode jas, de wetgever heeft bepaald dat we in een bepaalde situatie rode jassen moeten dragen maar de wetgever wil dan wel dat die rode jas een witte voering heeft en dat we die jas binnenstebuiten dragen. ■

Valideren van beroeps-overstijgende competenties

wenselijke ontwikkeling bij een snel veranderende arbeidsmarkt

■ Annie Kempers-Warmerdam

Dr. Annie H.H.M. Kempers-Warmerdam is bestuursvoorzitter Stichting Examenkamer en lid van de redactie EXAMENS. E-mail: secretariaat@examenkamer.nl

■ Wijnand Prins

W. Prins is Directeur Bestuurder van de Stichting Kwalificatiekamer.

In het artikel ‘Weten hoe de hazen lopen’ (Examen 2020-2) is aandacht besteed aan het feit dat nadat je als startend beroepsbeoefenaar het onderwijs met een diploma verlaat, je doorgroeit naar vakbekwaam functionaris en liefst ook naar een vak-volwassen professional. Dat kan binnen elk beroep. Maar wat als jouw werk wordt verplaatst naar landen waar het uurloon beduidend lager ligt of het werk waarvoor je bent opgeleid niet langer meer voorhanden is? Het kan ook zijn dat bepaalde beroepen na jaren zodanig veranderen dat andere competenties worden vereist. Daarnaast ontstaan er ook meer en meer nieuwe beroepen waarvoor vooralsnog niet voldoende opgeleiden zijn, laat staan dat er al sprake is van gekwalificeerd personeel. Kortom: om aan dit soort veranderingen vanuit een perspectief van arbeidsmobiliteit structureel invulling te kunnen geven is een nieuwe structuur met standaarden nodig aan de hand waarvan met een EVC-procedure competenties gevalideerd in beeld kunnen worden gebracht.

Met een snel en sterk veranderende arbeidsmarkt zullen koninklijke onderscheidingen voor een langdurig dienstverband wel helemaal verdwijnen. Wij kunnen niet langer meer bogen op het ‘ooit’ op jonge leeftijd behaalde diploma in het formele onderwijs. Wij worden dagelijks doordrongen van het feit dat wij een leven lang moeten leren, ons een leven lang moeten blijven ontwikkelen.

Het informele leren op de werkvloer en in het vrijwilligerswerk heeft in alle Europese landen

een formele plaats in genomen. (Aanbeveling van de Raad 2018/C 189/01). Het is daarbij niet altijd logisch dat je als vak-volwassen professional opnieuw gemeten wordt aan de hand van een onderwijsstandaard die bedoeld is voor een startkwalificatie; ook niet dat je gemeten wordt tegen een onderwijsstandaard - omdat je dat werk gedaan hebt - terwijl er geen werk meer in die sector is.

Internationaal vanuit de Europese Commissie (lifelong learning platform) wordt het boven-

staande eveneens onderkend. Er start een project om een gemeenschappelijke beroeps-overstijgende competentiestandaard samen te stellen. In Nederland is vanuit het Nationaal Kenniscentrum EVC (NKC-EVC) op verzoek van beroeps- en brancheorganisaties (zoals onder meer de Nederlandse Vereniging voor Arbeidsdeskundigen) hier al invulling aan gegeven. Middels een EVC-procedure vindt de validering plaats van de competenties van volwassen mensen met jarenlange werkervaring op de arbeidsmarkt. Om invulling te geven aan de vraag naar niveau en inzetbaarheid in andere functies, andere bedrijven of werk in een andere sector is het belangrijk dat competenties gemeten worden aan deze ontwikkeling met op de arbeidsmarkt afgestemde standaard(en) om de inzetbaarheid van mensen te meten.

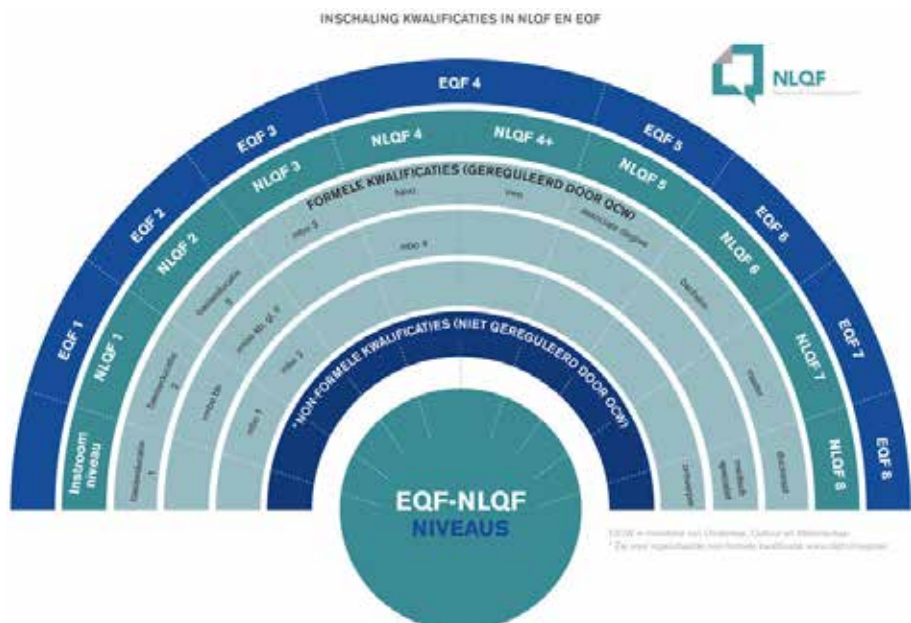
EQF en NLQF

Het EQF (European Qualification Framework) is een gemeenschappelijk Europees referen-

tiekader waarmee nationale kwalificaties (en dus onderwijsstandaarden) binnen Europa met elkaar vergeleken kunnen worden. Dat is handig om zo student- en arbeidsmobiliteit mogelijk te maken. Alle EU-landen in Europa hebben in opdracht van de Europese Commissie hun nationaal kwalificatiekader ingericht. In Nederland heet dat het NLQF.

Het EQF onderscheidt acht niveaus. Het NLQF heeft twee extra niveaus onderscheiden: een instroomniveau en niveau 4+.

Kwalificaties op elk niveau, omschreven op basis van de leerresultaten/ leeropbrengsten, worden gerubriceerd naar kennis en vaardigheden. Voor het NLQF, het Nederlandse kwalificatie kader is een nadere specificering aangebracht met de descriptoren: kennis, toepassen van kennis, probleemoplossende vaardigheden, leer- en ontwikkelvaardigheden, informatievaardigheden, communicatievaardigheden, verantwoordelijkheid en zelfstandig-



heid die per niveau zijn uitgewerkt.

Kwalificaties moeten eerst op nationaal niveau erkend worden, voordat ze via het EQF gelinkt kunnen worden en een vergelijking internationaal mogelijk is.

Arbeidsmarktdoelstelling

Het EQF was aanvankelijk bedoeld om de inzetbaarheid op de arbeidsmarkt te verbeteren. Voor de Europees georganiseerde beroepsorganisaties 'marketing' en ook 'logistiek' werden op basis van internationaal gedefinieerde functies de daarvoor in landen aanwezige kwalificaties ingeschaald om de internationale arbeidsmobiliteit mogelijk te maken. In 2006 werden op basis van die ontwikkelingen Nederlandse non-formele kwalificaties in een 'aan EQF-niveaus gerelateerd systeem' ingeschaald. Er waren echter te weinig internationale initiatieven van beroeps- en brancheorganisaties om die ontwikkeling in Europees verband door te zetten. Er is uiteindelijk besloten dat implementatie van het EQF in alle landen via de Ministeries van onderwijs moest worden gestimuleerd waarbij de formele nationale kwalificatiestructuren van basiseducatie tot doctoraat centraal stond. De Commissie was echter van mening dat ook non-formele kwalificaties zoals brancheopleidingen zouden moeten kunnen worden ingeschaald. Een inschaling vertelt in principe niet zozeer iets over de geleverde studie-inspanning of studieinhoud, maar over wat iemand kan en weet als een bepaald leerproces is afgerond. Niet elke in te schalen kwalificatie hoeft gekoppeld te zijn aan een op de arbeidsmarkt aanwezige functie. Met een inschaling hopen aanbieders van een kwalificatie/opleiding die voor de arbeidsmarkt te legitimeren. De arbeidsmarkt is daarentegen nog onbekend met het NLQF en de niveaus, vooral omdat deze op diploma's uit het formele onderwijs nog niet vermeld worden.

Bij de inschaling van de non-formele kwalificaties worden de descriptoren uit het NLQF gehanteerd die gericht zijn op de leeruitkomsten die aansluiten op het leren/studie/

wetenschap zoals toegepast bij inschaling van de formele kwalificaties. Een aantal benodigde competenties gericht op de op arbeidsmarkt, blijven daarbij echter onderbelicht of zijn niet aanwezig. (Zie tabel 3 kolom BOC). Ten aanzien van de theoretische kennis wordt het vermogen bekeken in hoeverre die kan worden toegepast in een specifiek beroep. Toepassing in een breed verband voor een professionele carrière in meerdere beroepen is daarbij geen uitgangspunt.

Na het behalen van een startkwalificatie in het formeel onderwijs ontwikkelen mensen zich al werkende van start bekwaam tot vakbekwaam functionaris (gemiddeld 3-5 jaar) of tot vakvolwassen professional (gemiddeld 5-7 jaar). Dit heet het informeel leren. Dit is veelal te valideren met behulp van een op een branchestandaard gebaseerde EVC-procedure. De branchestandaarden beschrijven noodzakelijke competenties om in een bepaald beroep vakbekwaam te kunnen functioneren. De koppeling van een vakbekwaamheidsbewijs hieraan is dan ook een logische, zeker als een EVC-deelnemer zich niet richt op het verkrijgen van een formeel onderwijs diploma waarmee men start-bekwaam wordt verklaard. De vakbekwaamheidsbewijzen valideren de kennis en kunde om deze competenties ook daadwerkelijk zelfstandig te kunnen toepassen. Natuurlijk levert het onderwijs conform het Unesco Competence Framework (2016) mensen af die zelfstandig in staat zijn te leren. De weg naar vakbekwaamheid is echter een route waarin via de praktijk alsnog geleerd moet worden taken zelfstandig te kunnen uitvoeren.

De Beroepsoverstijgende Competentiestructuur (BOC) © van het Nationaal Kenniscentrum EVC

Op de werkvloer ontwikkelde competenties kunnen vaak in meerdere situaties en beroepen worden benut. Dit geldt veelal niet voor formele diploma uit het mbo of non-formele kwalificaties. Die zijn veelal afgestemd op een specifiek beroep. Is een manager van een pro-

ductieafdeling uit de grafische industrie waar het werk niet meer voor handen is, ook inzetbaar als manager logistiek? In welk opzicht is een zijinstromer al competent? Dit is een alledaags arbeidsmarktvraagstuk waarvoor de Beroeps Overstijgende Competentiestructuur met standaarden op de verschillende niveaus door het Nationaal Kenniscentrum EVC al in 2018 in afstemming met de sociale partners is ontwikkeld. En internationaal wordt inmiddels gewerkt aan een vergelijkbare structuur betreffende 'transversal skills'. Waar mogelijk wordt er vanuit het arbeidsmarktperspectief aangesloten op het EQF en de nationale kwalificatiestructuur.

Doelstelling voor inzet van een van de standaarden uit de Beroeps overstijgende Competentie structuur is om kandidaten en werkgevers hulp te bieden bij het transparant en meetbaar maken van hun competenties voor hun 'arbeidsmarktmobiliteit' met het 'individu' als hoofdpersoon. Je solliciteert als mens op een vacature. Een diploma is een middel om bij het solliciteren te laten zien op welk niveau je aantoonbaar start-bekwaam bent. Wellicht wordt op basis daarvan in eerste instantie geselecteerd. Veel belangrijker is vervolgens als een werkgever op zoek is naar vakbekwame of vak-volwassen medewerkers wat de sollicitant kan bijdragen aan de functie of de doelstellingen van het bedrijf.

Het is onvermijdelijk dat het onderwijs ook een dergelijke ontwikkeling volgt: bij de sectorraden van SBB (Samenwerkingsorganisatie beroeps en bedrijfsleven) ligt ter tafel om voor het mbo-2 niveau te komen tot een sector overstijgend kwalificatiedossier (SBB, 2020). In het adviesrapport wordt inmiddels het belang van het valideren van branche overstijgende competenties onderstreept en onderbouwd. Op de mbo-niveaus 3 en 4 zijn vergelijkbare ontwikkelingen gaande en ook worden tussen sectoren bruggen gebouwd middels de zogenaamde cross-over keuzedelen waardoor 'keuzevakken' voor meerdere kwalificatiedossiers en daarmee sectoren toegankelijk worden gemaakt. Daarbij wordt abusievelijk aangenomen dat een brancheoverstijgende competentie zoals het leervak 'technische tekening lezen' gelijk staat aan de beroeps overstijgende competentie als op basis van theoretische scholing en jarenlange werkervaring 'leiding kunnen geven aan een afdeling in een bedrijf', hetgeen toch andere vaardigheden zijn.



Het informele leren op de werkvloer en in het vrijwilligerswerk heeft in alle Europese landen een formele plaats ingenomen

Arbeidsmarktvereisten

Omdat de formele kwalificaties in de vorm van startkwalificaties het uitgangspunt vormen voor de invulling van de descriptor van het NLQF-stelsel, ontbreekt in een aantal opzichten aansluiting op de vereisten van de

arbeidsmarkt. In de opzet van de BOC is dan ook het doorgroeien in het werk van start-bekwaam naar vakbekwaam meegenomen. In dat kader zijn voor verschillende niveaus binnen de BOC in aanvulling op de leer- en ontwikkelvaardigheden, de informatievervaardigheden en de communicatievaardigheden, de managementvaardigheden en leiderschap uitgewerkt, alsook commerciële en financiële vaardigheden als vaardigheden in aanvulling op de vaktechnische kennis.

De beroepsoverstijgende competenties, ook wel aan te duiden als de transfer vaardigheden die nodig zijn bij het veranderen van een functie, verandering van werkring en een overstap naar een andere sector en die geen deel uitmaken van de NLQF-referentieniveaus, zijn cruciaal in de opzet van de BOC omdat ze belangrijk zijn voor de arbeidsmobiliteit. Tabel 1 geeft een overzicht van de voor BOC niveau 4 uitgewerkte descriptoren in relatie tot de descriptoren uit het NLQF-niveau 4 en gerelateerd aan het EQF niveau 4.

Naast de verschillen zijn er ook overeenkomsten waar er in de BOC een equivalentie wordt gehanteerd voor de te onderscheiden niveaus een tot en met acht uit het EQF en het NLQF (zie tabel 2). De structuur van het EQF en het NLQF eindigen daarentegen met niveau 8. In onderwijskundig opzicht is dit hoogste niveau voorbehouden aan een select groepje mensen die in staat is een wetenschappelijk promotie-onderzoek te doen.

In de beroepspraktijk ook op de universiteiten is er sprake van een andere situatie. Dan ligt de leiding van wetenschappelijk onderzoek bij de hoogleeraar en is de gepromoveerde, teamlid. In het perspectief van de universitaire arbeidsmarkt is er dus nog een hoger niveau (BOC 9).

Maar ook binnen andere organisaties en in de maatschappij zijn er mensen die uitzonderlijke prestaties leveren zonder dat zij wetenschappelijk gepromoveerd zijn en dus niet beschikken over een NLQF-8 diploma en ook niet de

PhD titel dragen. Mensen doorlopen carrière paden en ontwikkelen zich door de functie(s) die zij vervullen. Hun vak- en beroepsbekwaamheid komt tot uiting in de ontwikkelde valideerbare competenties, daar waar in het "initieel" onderwijs dit in leeropbrengsten wordt vastgelegd. Deze competenties zijn verworven in de uitoefening van het beroep en zijn geïnternaliseerd. Zij zijn onderdeel van het DNA van betrokkene geworden en bruikbaar in meerdere beroepen en branches. Dit zijn bij uitstek de beroeps-/branche-overstijgende competenties (BOC).

Beroepen en branches ontwikkelen zich zeer snel. Vooralsnog lijken de snelle technologische ontwikkeling en toenemende migratie van beroepsbeoefenaren de belangrijkste factoren voor de veranderingen. Het is daarvoor onvermijdelijk dat wij ons moeten aanpassen aan de veranderende arbeidsmarkt. Linda Gratton (2014) van de London Business School benoemt de krachten die van invloed zijn op de carrièrekansen van mensen. De branche overstijgende competenties helpen om in deze veranderende arbeidsmarkt de eigen duurzame inzetbaarheid te behouden.

Uit onderzoek van Scavickas & Porfeli (2012) blijkt dat vier competenties een belangrijke bijdrage leveren aan het ontwikkelen van branche overstijgende competenties. De beroepsbeoefenaar moet bewust bezig zijn met de eigen professionele ontwikkeling (1), de juiste keuzes maken en richting bepalen (2), een natuurlijke interesse hebben in alternatieve carrière paden (3) en de innerlijke overtuiging hebben om met onverwachte situaties om te kunnen gaan (4). Het (bewust) verwerven van branche overstijgende competenties zijn dan als van nature deel van de persoonlijke ontwikkeling van de beroepsbeoefenaar.

Het meten van beroepsoverstijgende competenties/'transversal skills'

Voor het valideren van beroepsoverstijgende competenties bestaan meerdere wetenschap-

Tabel 1. Nadere specificatie van de descriptoren voor niveau 4 in de verschillende structuren

EQF	NLQF (startbekwaamheid)	BOC (gericht op vakbekwaamheid)
	Context <ul style="list-style-type: none"> Een herkenbare, wisselende leef- en werkomgeving, ook internationaal. 	Context <ul style="list-style-type: none"> Een herkenbare, wisselende leef- en werkomgeving, ook internationaal.
Kennis <ul style="list-style-type: none"> Feitenkennis en theoretische kennis in brede contexten van een werk- of studiegebied. 	Kennis <ul style="list-style-type: none"> Bezit brede en specialistische kennis van materialen, middelen, feiten, abstracte begrippen, theorieën, ideeën, methoden en processen van en gerelateerd aan een beroep en kennisdomein. 	Duurzame inzetbare theoretische kaders <ul style="list-style-type: none"> Bezit brede en specialistische kennis van materialen, middelen, feiten, abstracte begrippen, theorieën, ideeën, methoden en processen van en gerelateerd aan een beroep of kennisdomein.
Vaardigheden <ul style="list-style-type: none"> Een waaier van vereiste cognitieve en praktische vaardigheden om in een werk- of studiegebied specifieke problemen op te lossen. 	Vaardigheden <p>Toepassen kennis</p> <ul style="list-style-type: none"> Reproduceert en analyseert de kennis en past deze toe. Evalueert en integreert gegevens en ontwikkelt strategieën voor het uitvoeren van diverse (beroeps)taken. Signaleert beperkingen van bestaande kennis in de beroepspraktijk en in het kennisdomein en onderneemt actie. Analyseert redelijk complexe (beroeps)taken en voert deze uit. <p>Probleemoplossende vaardigheden</p> <ul style="list-style-type: none"> Onderkent en analyseert redelijk complexe problemen in de beroepspraktijk en in het kennisdomein. Lost deze planmatig en op creatieve wijze op door gegevens te identificeren en te gebruiken. <p>Leer en ontwikkelvaardigheden</p> <ul style="list-style-type: none"> Ontwikkelt zich door reflectie en beoordeling van eigen (leer)resultaten. <p>Informatievaardigheden</p> <ul style="list-style-type: none"> Verkrijgt, verwerkt en combineert brede en specialistische informatie over materialen, middelen, feiten, abstracte begrippen, theorieën, ideeën, methoden en processen van en gerelateerd aan een beroep en kennisdomein. <p>Communicatievaardigheden</p> <ul style="list-style-type: none"> Communiqueert op basis van in de context en beroepspraktijk geldende conventies met gelijken, leidinggevenden en cliënten. 	Vaardigheden <p>Toepassen van kennis</p> <ul style="list-style-type: none"> Reproduceert en analyseert de kennis en past deze (projectmatig) toe. Evalueert en integreert gegevens en ontwikkelt tactieken en strategieën voor het uitvoeren van diverse (beroeps)taken. Signaleert beperkingen van bestaande kennis in de beroepspraktijk en in het kennisdomein en onderneemt actie. Analyseert redelijk complexe (beroeps)taken vanuit het eigen begrippenkader en voert deze uit binnen de waardeketen waarvan de eigen organisatie deel uit maakt. <p>Probleemoplossende vaardigheden</p> <ul style="list-style-type: none"> Onderkent en analyseert redelijk complexe problemen in de beroepspraktijk en in het kennisdomein. Lost deze planmatig en op creatieve wijze op door gegevens te identificeren en te gebruiken binnen vaststaande kaders. Herschikt activiteiten vanuit één of meerdere inzichten, theorieën, methodes en techniek, kennis en kunde binnen hem bekende en afgebakende werkomgeving. Toont passend leiderschap op basis van theoretische vorming en praktische ervaring. Heeft inzicht in conflictmodellen. <p>Leer en ontwikkelvaardigheden</p> <ul style="list-style-type: none"> Ontwikkelt zich door reflectie en beoordeling van eigen (leer)resultaten. Bewaakt de gezonde balans tussen organisatie- en eigen belang. Ziet het belang van beleid en vertaalt deze op tactisch en operationeel niveau. <p>Informatievaardigheden</p> <ul style="list-style-type: none"> Verkrijgt, verwerkt en combineert brede en specialistische informatie over materialen, middelen, feiten, abstracte begrippen, theorieën, ideeën, methoden en processen van en gerelateerd aan een beroep en kennisdomein. <p>Communicatievaardigheden</p> <ul style="list-style-type: none"> Communiqueert op basis van in de context en beroepspraktijk geldende conventies met gelijken, leidinggevenden en cliënten. Communiqueert met overtuigingskracht en maakt hierbij gebruik van creatief taalgebruik zoals metaforen, gezegden en synoniemen.

>>

>>

		Commerciële & Financiële vaardigheden <ul style="list-style-type: none"> • Werkt binnen begrotingen en maakt financiële planning voor middellange termijn. • Schat vanuit tactische kaders in waar commerciële kansen liggen en gaat gesprek daarover aan.
		Managementvaardigheden & Leiderschap <ul style="list-style-type: none"> • Geeft sturing aan organisatorische verbanden of complexe taaksituaties. • Zet principes van situationeel leidinggeven in voor medewerkers. • Voert functionerings- en loopbaan gesprekken • Werkt projectmatig. • Implementeert beleid in tactische bedrijfsvoering.
Verantwoordelijkheid en zelfstandigheid <ul style="list-style-type: none"> • Zichzelf managen binnen de richtsnoeren van werk- of studiecontexten die gewoonlijk voorspelbaar zijn, maar kunnen veranderen. • Toezicht uitoefenen op routinewerk van anderen en een zekere mate van verantwoordelijkheid op zich nemen voor de evaluatie en verbetering van werk of studieactiviteiten. 	Verantwoordelijkheid en zelfstandigheid <ul style="list-style-type: none"> • Werkt samen met gelijken, leidinggevend en cliënten. • Draagt verantwoordelijkheid voor resultaten van eigen activiteiten, werk en studie. • Draagt gedeelde verantwoordelijkheid voor het resultaat van het werk van anderen. 	Verantwoordelijkheid en zelfstandigheid <ul style="list-style-type: none"> • Werkt samen met gelijken, leidinggevend en cliënten. • Draagt verantwoordelijkheid voor resultaten van eigen activiteiten en werk, zowel vaktechnisch als ook financieel binnen aan het werk toegewezen budgetten. • Oefent toezicht uit op routinewerk van anderen en neemt een zekere mate van verantwoordelijkheid op zich voor de evaluatie en verbetering van werk. • Draagt gedeelde verantwoordelijkheid voor het resultaat van het werk van anderen. • Managet zichzelf binnen de richtsnoeren van het werk die gewoonlijk voorspelbaar zijn, maar kunnen veranderen. • Beschikt over een helicopterview om alle belangen en processen binnen de keten te overzien en tijdig passend te handelen. • Voert veranderingen door in de procesketen, zonder het proces wezenlijk te veranderen. • Toetst de voortgang van realisatie en implementatie van veranderingen.
		Transfer <ul style="list-style-type: none"> • Past kennis en vaardigheden toe in vergelijkbare werksituaties of in uiteenlopende situaties in eenzelfde context en is als starter, vakbekwaam – of vakvolwassen kandidaat in staat vanuit het eigen niveau een helicopterview te hebben, kennis en vaardigheden te benutten in een andere situatie of discipline, dan wel dit in een ander domein/sector toe te passen.

© Stichting Examenkamer/Nationaal Kenniscentrum EVC, 2020

De descriptors zijn per niveau uitgewerkt bij alle drie de structuren en toegepast voor alle niveaus.

De uitwerkingen kunt u vinden op respectievelijk de websites: <https://www.nlqf.nl/> en op <https://www.ervaringscertificaat.nl/standaarden/competentie>

Tabel 2. Valideringsstructuren met referentieniveaus

EQF	LQF	BOC
	NLQF-in-stroom	
EQF-1	NLQF-1	BOC-1
EQF-2	NLQF-2	BOC-2
EQF-3	NLQF-3	BOC-3
EQF-4	NLQF-4	BOC-4
	NLQF-4+	
EQF-5	NLQF-5	BOC-5
EQF-6	NLQF-6	BOC-6
EQF-7	NLQF-7	BOC-7
EQF-8	NLQF-8	BOC-8
-	-	BOC-9

pelijk onderbouwde methoden. Eén van deze methoden is het door Brouwer (2012) uitgewerkte systeemgericht talentenmanagement (STM).

Een andere beproefde methode is op gevalideerde wijze de verworven competenties (EVC) vaststellen voor erkenning, waarbij middels portfolio beoordeling en assessments aan de hand van de descriptorren uit de BOC-standaard een beeld wordt gevormd van de (branche) overstijgende competenties welke in een EVC-rapportage met een competentiebewijs worden vastgelegd. In voorkomende gevallen kan op basis van een specifieke standaard, soms aansluitend een traject doorlopen worden voor het vakbekwaamheidsbewijs dat dan kan worden aangevraagd bij het NKC-EVC.



Op de werkvloer ontwikkelde competenties kunnen vaak in meerdere situaties en beroepen worden benut

Het periodiek vastleggen en valideren van de branche overstijgende competenties (in de vorm van een algemene periode meting – apk) is voor iedereen van groot belang bij het bevorderen en behouden van de flexibiliteit en duurzame inzetbaarheid op de arbeidsmarkt. Het kan een belangrijke bijdrage leveren aan de professionele carrière van betrokkene en tevens bijdragen aan oplossingen voor de discrepantie tussen vraag en aanbod op de arbeidsmarkt. Het sluit aan bij het beleid van een Leven Lang Ontwikkelen dat in Europa bekend staat als het Leven Lang Leren. Het vaststellen van niveaus helpt ook bij het actueel krijgen van het daadwerkelijke ontwikkelingsniveau van de bevolking. Die groeit en wordt niet gereflecteerd door het hoogst behaalde diploma.

Tot slot

Het valideren van de beroeps overstijgende competenties levert zeker niet de Haarlemmerolie die elke beroepsbeoefenaar een glanzende carrière biedt of een antwoord voor de problemen op de arbeidsmarkt. Het blijkt wel de smeerolie die aan carrières de kracht geeft om snel en flexibel in te spelen op de snelle ontwikkelingen in branches, de opkomst van

nieuwe functies, de eigen duurzame inzetbaarheid en daarmee aan een beter functionerende arbeidsmarkt.

De BOC is een vanuit de arbeidsmarkt onderbouwd perspectief voor al diegenen die hun kennis en kwaliteiten voor hun inzetbaarheid in het werkveld niet uitsluitend in het formele onderwijs hebben ontwikkeld, dan wel aldaar erkend kunnen krijgen. In een hybride arbeidsmarkt vormt het de benodigde aanvulling voor het valideren van competenties in een gelijkwaardige en vergelijkbare structuur die gelinkt is aan de NLQF grondbeginselen.

Alles overziend moet geconcludeerd worden dat de vaststelling van beroepsoverstijgende competenties een belangrijke bijdrage leveren voor de arbeidsmobiliteit van mensen. Nu ook in het initiële beroepsonderwijs dit inzicht nader wordt uitgewerkt onder de naam sector-overstijgende competenties, is het temeer gerechtvaardigd en noodzakelijk voor het informele leren deze beroepsoverstijgende competenties definitief te gaan valideren.

Dit op basis van een definitieve meting van competenties ontwikkeld vanuit het werk aan de hand van 'een speciaal daarvoor ontwikkelde structuur. Hiermee krijgen de verschillende niveaus' een plaats en betekenis en zijn ze toe te passen via een geborgde methode om de kennis, kunde en inzetbaarheid van een persoon op de arbeidsmarkt vast te stellen.

Een goede validering van de beroepsoverstijgende competenties van een persoon dragen bij aan de arbeidsmobiliteit van individuen, de werking van de arbeidsmarkt, een erkenning van verder ontwikkelde en te waarderen individuele competenties. ■

Literatuur

- Brouwer, A., 2012, STM / Growtalent hoofdstukken 1-3.
- Raad 2018/C 189/01, Aanbevelingen van de Raad.
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career adapt-abilities scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 661–673
- SBB - Adviesrapport Niveau 2 (2020).

Verwijzingen:

- Nationaal Kenniscentrum EVC, 2018, Beroepsoverstijgende Competentiestandaard, <https://www.ervaringscertificaat.nl/standaarden/competentie>
- https://ec.europa.eu/esco/portal/escope-dia/Transversal_knowledge_44__skills_and_competences
- <https://www.nlqf.nl/>
- <https://www.s-bb.nl/onderwijs/kwalificeren-en-examineren/cross-over-kwalificaties>
- Unesco Competence Framework (2016)

Gastcolumn



■ Alex van de Kerkhof

Drs. A. van de Kerkhof was werkzaam bij Cito en was lid van de redactie van EXAMENS.
E-mail: alexvandekerkhof@live.nl

Ontwrichting

Het coronavirus heeft een groot deel van de samenleving ontwricht. De economie heeft een geweldige knauw gekregen, veel ingezetenen hebben het inkomen zien teruglopen of zijn werkloos geworden. De lock down, de social distance en het verlies van dierbaren hebben een spoor van sociale ellende door de samenleving getrokken. Gelukkig heeft voor een enkeling deze erbar-melijke tijd juist wat onverwachte voorspoed gebracht. De bakker, de slager en de groenteboer hebben de omzet de afgelopen maanden flink zien stijgen, de supermarkten hebben sowieso niet slecht gedraaid. Niet onverdeeld negatief is ook dat veel werknemers op een nieuwe manier hebben leren werken, vaak efficiënter en creatiever dan voorheen. Ook binnen het onderwijs, in het bijzonder op het vlak van toetsen en examineren, zijn er nieuwe en interessante oplossingen bedacht om niet tot volledige stilstand te komen en de schade voor leerlingen en studenten beperkt te houden. De maatregel van minister Slob om de centrale examens in het voortgezet onderwijs te annuleren mag ingrijpend genoemd worden, scholen zijn er tóch in geslaagd de exa-menkandidaten die dat verdienden, aan een diploma te helpen. De bepaling dat die diploma's gebaseerd mochten zijn op enkel de schoolexamens, heeft de onderwijswereld intussen wel aan het denken gezet. Ze roept bij tal van kritische onderwijsgeveinden een aantal principiële vragen over toetsing op. Kan het centrale examen niet helemaal worden afgeschaft en kan de bepaling van het eindcijfer voortaan niet altijd aan de scholen zelf worden overgelaten? Kan het aantal toetsen sowieso niet flink worden verminderd? Gelukkig zijn de meeste onderwijsverzorgenden begiftigd met het inzicht dat het puur uit landelijke kwaliteitswaarborging en uit het oogpunt van een gelijkwaardige behandeling van de leerlingen noodzakelijk is een extern referentiepunt te hebben. Centrale examens zijn daarbij een beproefd instrument.

Wat door het schrappen van de centrale examens logischerwijs ook werd ontwricht, was de jaar-lijkse media-aandacht en de reeks commentaren op afzonderlijke examens en examenvragen. Sommige criticasters maken jaarlijks van die commentaren veel werk en ook zij behoorden nu dus in zekere zin tot de gedupeerden. Niet iedereen liet het daarbij zitten. Het digitale tijdschrift Neerlandistiek.nl bijvoorbeeld riep lezers op de vrijgekomen energie om te zetten in het ontwerp voor een verbeterd of geheel nieuw examen Nederlands. Deze voostellen werden publiek gemaakt op de dag van de oorspronkelijke afname van deze examens. De sectie Nederlands

van de VLLT (de Vereniging voor Leraren in Levende Talen) vroeg een paar weken later op haar beurt docenten hun schoolgebonden ontwerp voor de 'resultaatverbeteringstoets' in te sturen. Ze konden daarmee meedingen naar de titel van het beste ontwerp voor een veelal uit diverse onderdelen opgebouwde, geïntegreerde toets. Die zou, zo suggereerde de uitnodiging, misschien weleens net zo goed, of zelfs beter kunnen zijn dan het bestaande centrale examen. Het aantal inzendingen - uit een tussenopgave blijkt dat het vaak om opdrachten tot het schrijven van een essay gaat - is beperkt. Niet alle docenten willen hun doordachte concept aan de openbaarheid prijsgeven; er kan immers altijd reden zijn deze toets later nog eens in te zetten. Op de eerdere oproep van het digitale tijdschrift Neerlandistiek.nl voor alternatieve centrale examens kwamen een paar interessante reacties binnen. Die varieerden van het voorstel het centrale examen (hoofdzakelijk 'begrijpend lezen') in zijn geheel te schrappen, tot enkele weloverwogen voorstellen voor kleine verbeteringen maar met behoud van het bestaande examen. Ook waren er verdergaande voorstellen die pleitten voor een volstrekt nieuwe inhoud (zoals toetsing van literaire leesvaardigheden). Het is te hopen dat de commissie die zich op verzoek van de minister mag buigen over het toekomstige curriculum, chocola kan en wil maken van alle ongevraagde, vrijblijvende en soms wat gratuite adviezen.

Gelukkig hingen er vóór de zomervakantie begon nog wel wat schooltassen aan vlaggenstokken, maar hoe ontwrichtend het wegvallen van de examenrituelen is waar de scholieren zich op hadden voorbereid of misschien zelfs op hadden verheugd, kan vermoedelijk pas op lange termijn worden vastgesteld. Veel scholieren hebben de opwinding gemist van dagenlang schoolonafhankelijk examen doen, de spanning bij de voorbereiding, de uitwisseling van ervaringen, het wachten op een uitslag, de ontlading. Velen hadden zich graag nog eens willen bewijzen en daarmee nog meer zekerheid willen krijgen over het eigen kunnen. Helaas zullen ook de leerlingen van het nieuwe, inmiddels al gevorderde examenjaar, ondanks alle zorgvuldige veiligheidsmaatregelen, geen garantie hebben op een verder verloop zonder hindernissen.

Ongetwijfeld zal dit zijn vaak onbewuste invloed hebben op motivatie en prestatie. Een heel cohort aan leerlingen zal direct of indirect door het virus en de gevolgen ervan voor het onderwijs en de examens beïnvloed worden. Voor de normering van de eerstvolgende examens lijkt dit een lastig punt te worden. Gebruikelijke aanname is dat leerlingen over aanpalende jaren een vergelijkbare inspanning plegen op examens van vergelijkbare moeilijkheid. Een andere aanname is dat de afnamecondities min of meer gelijk zijn. Nog een andere dat in het onderliggende curriculum geen grote veranderingen zijn ontstaan. Verandering in één of meer variabelen stelt het ministerie, het College voor Toetsen en Examens en adviseur Cito voor grote uitdagingen in het beslisproces over de verkregen data. Gelukkig is er de laatste jaren meer ervaring op gedaan met calamiteiten met een grote impact - denk bijvoorbeeld aan 'Maastricht' - en hebben genoemde organen aangetoond voldoende deskundig, flexibel en robuust te zijn om met onverwachte ontwikkelingen om te gaan. Zorgvuldige maatregelen, zoals het bewaren van voldoende afstand en een adequate ventilatie, kunnen de leerlingen en docenten op school bescherming bieden, een verstandige, vooruitziende examenorganisatie doet dat niet minder. ■

Uit de praktijk



Online Proctoring

Gamechanger of utopie?

■ Loes van der Linden

Drs. Loes van der Linden is hogeschooldocent bij Fontys Hogeschool Mens en Gezondheid en verbonden met theoretische toetsing.

Email: loes.vanderlinden@fontys.nl

Door de Coronacrisis staat het onderwijs voor grote uitdagingen op het gebied van toetsing. Hoe zorg je er als opleiding voor dat er getoetst kan worden zonder dat studenten bij elkaar hoeven te komen terwijl de integriteit van de toets gewaarborgd blijft? Gelukkig is de techniek van tegenwoordig vergevorderd op het gebied van toetsafname en -toezicht. Digitale thuisafnames met online proctoring lijken een uitkomst.

Online Proctoring

Online proctoring ontpopte zich de afgelopen maanden bij een zeer groot aantal universiteiten en hogescholen tot een grote hit. Online proctoring is een manier om plaatsonafhankelijk, te surveilleren bij digitaal toetsen. Hierbij wordt gesurveilleerd op afstand met behulp van proctoring software (Sietses, 2020). Het zou in de huidige coronatijd een oplossing kunnen bieden om toetsen met zo min mogelijk reisbewegingen en grote(re) groepen op een opleidingslocatie, doorgang te laten vinden zodat studieovertraging wordt beperkt. Daarnaast biedt het gebruik van online proctoring ook perspectief voor studenten die in het buiten-

land stagelopen of om medische redenen niet naar de opleidingslocatie kunnen reizen en voor toelatingstoetsen voor buitenlandse studenten.

Online proctoring kan direct tijdens een toetsafname plaatsvinden of na afloop op basis van opnamen. De volgende vormen van online proctoring worden onderscheiden (Sietses, 2020):

- Live proctoring

Gedurende het maken van de toets wordt de student gemonitord, door middel van screen-sharing, een webcam, een tweede camera en/of geluidsopnames houdt de proctor de student in beeld. De student kan bij problemen de

proctor benaderen en de proctor kan, indien gewenst, direct ingrijpen. Bij veel studenten zijn ook vrij veel proctors nodig.

- Proctoring na opname

Nadat de toets heeft plaatsgevonden kan de proctor het complete toetsmoment terugkijken, zoals beelden van het computerscherm van de student en de omstandigheden waarin de student de toets heeft gemaakt.

- Automatische proctoring

Met kunstmatige intelligentie worden tijdens de afname onregelmatigheden gesignaleerd door detectiesoftware. Dit wordt ook wel 'automatic flagging' genoemd. Deze onregelmatigheden worden na de toets bekeken en op basis daarvan kan de proctor achteraf eventuele fraude vaststellen.

Authenticiteit en onrechtmatig hulpmiddelengebruik

Twee belangrijke vragen bij toetsing met online proctoring zijn: 1) Hoe waarborg ik de authenticiteit van het werk van de student? en 2) Hoe voorkom ik onrechtmatig gebruik van hulpmiddelen? (Sietses, 2020; Cito, 2020).

Om de authenticiteit van het werk van de student te kunnen waarborgen, kan gebruik worden gemaakt van biometrische identificatie (handpalm-, gezichts- of stemherkenning). Deze technieken zijn binnen toetsing relatief nieuw en tevens privacygevoelig waardoor zij vooralsnog nauwelijks worden gebruikt. Een andere, meer toegankelijke, manier om tot authenticiteitsborging te komen is de KopieID app. Deze app is een uitgave van de Rijksdienst en doet recht aan de AVG. Met de app kan de student niet ter zake doende gegevens van zijn legitimatiebewijs maskeren. Ook kan een watermerk in de kopie worden aangebracht met bijvoorbeeld het doel en een datum (zie <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/identiteitsfraude/vraag-en-antwoord/veilige-kopie-identiteitsbewijs>). Tijdens de opstartprocedure van de

online proctor software doorloopt de student een aantal stappen waaronder het tonen van zijn, in dit geval bewerkte, legitimatiebewijs en het maken van een gezichtsfoto. Door beide naast elkaar te leggen kan worden nagegaan of de student daadwerkelijk is wie hij zegt dat hij is. Indien de verbinding tijdelijk wegvalt, zal de identiteitscontrole bij de herstart opnieuw moeten plaatsvinden. Het is niet wenselijk om tussentijdse pauzes door de student, bv toiletbezoek, toe te staan.

Om onrechtmatig gebruik van hulpmiddelen tegen te gaan, biedt online proctoring verschillende methoden en maatregelen. Alleen al de aankondiging dat er online surveillance plaatsvindt, blijkt de neiging tot frauderen terug te dringen (Sietses, 2020). In tabel 1 staan mogelijke oplossingen voor onrechtmatigheden die tijdens een tentamenafname kunnen plaatsvinden.

Wanneer er geen onrechtmatigheden zijn geconstateerd, is het, in verband met de AVG, zaak de opnamen direct na het bekijken van de opnamen te verwijderen. Er is dan geen reden om de beelden langer te bewaren. Mocht er sprake zijn van een onregelmatigheid, dan worden de beelden langer bewaard om de examencommissie de mogelijkheid te geven ook naar de beelden te kijken en te oordelen.

Proctor Software

Er zijn verschillende online proctor programma's van diverse leveranciers op de markt. Laat je van tevoren goed informeren over de functionaliteiten. Een fijne functionaliteit is een dashboardfunctie waarmee de toetscoördinator zowel de studenten als de proctors kan volgen. Via zo'n dashboard hou je overzicht of alle studenten goed verdeeld zijn over de proctors en of de proctors goed kunnen surveilleren. Het legitimatieproces binnen de software verdient ook aandacht. Het is een essentieel onderdeel van het proces zodat je zeker weet wie het tentamen gaat maken. Studenten kunnen ook pas toegang krijgen tot het tentamen, als

Tabel 1. Onrechtmatigheden en mogelijke oplossingen

Onrechtmatigheid	Mogelijke oplossingen
ID-fraude	Instrueer de student om met behulp van de kopieID-app zijn legitimatiebewijs veilig aan te leveren.
Gebruik ongeoorloofde middelen	Laat de student bij de start van de toets een '360° roomscan' maken. Hierbij dient aandacht te zijn voor spiegels, elektronische apparatuur, een leeg tafelblad en eventuele wandposters. Laat de onderzijde van het tafelblad filmen en beide oren in beeld brengen om draadloze oordopjes voor communicatie met anderen of met andere apparaten uit te sluiten. Het maken van schermopnames, geluidsopnames en het plaatsen van een tweede camera aan de zijkant van de student zorgen tijdens de toets voor zicht op het scherm en tafelblad. Ga na of het gebruik van kladpapier noodzakelijk is. Bekijk de functionaliteiten van de proctoring-software en toetssoftware, sommige bieden digitaal kladpapier en een digitale rekenmachine aan.
Gebruik ongeoorloofde sites	De meeste proctor-software levert standaard een lockdown browser waardoor alleen toegestane applicaties geopend kunnen worden tijdens de toets. Daarnaast kunnen proctors met screensharing, de extra camera voor zij-zicht en browsergeschiedenis de activiteiten van de student monitoren. Probeer het aantal toegestane applicaties bij een tentamenafname te beperken.
Een tweede persoon in de toetsruimte	De student heeft bij het installeren van de proctoring-software toegang moeten verschaffen tot zijn microfoon. Vooraf moet een roomscan gemaakt worden en bij twijfel kan de proctor vragen om dit tijdens een toets nogmaals te laten doen. Geluidsfragmenten beoordelen en studentgedragingen bewaken helpen.
Software die antwoorden genereert of computer besturing op afstand.	Schermpopnames en loginsoftware kunnen zowel zichtbare activiteiten op het scherm als automatische activiteiten registreren. Loginsoftware geeft toezicht op softwareprocessen die op een pc draaien en externe verbindingen die worden gemaakt (Sietes, 2002). Er is software die het mogelijk maakt personen te onderscheiden op basis van toetsenbordgebruik (wat men typt en hoe men typt), de zogenaamde 'keystroke dynamics'.
Uitlekken toetsvragen	Zet speciale software in die voorkomt dat de student kan printen of kopiëren. Werk daarnaast, zeker bij grote groepen, met verschillende toetsversies. Calculeer in dat je op dit punt enig verlies zult moeten nemen. Studenten kunnen mogelijk toetsvragen fotograferen of filmen, wat betekent dat bij meerdere versies een itembank sneller algemeen bekend kan worden.
Verbindingsproblemen	Het wegvallen van de verbinding kan na enkele seconde leiden tot het stoppen van de online-proctoring software waarna de toets wordt verbroken. Antwoorden van een toets worden dan wel opgeslagen, maar het is niet bekend wat er dan aan de kant van de student gebeurt (bv. een verbinding verbreken om zo-doende even in een boek te kunnen kijken). Het is de verantwoordelijkheid van de student om te zorgen voor een stabiele internetverbinding. Een advies aan studenten om niet draadloos te werken, maar gebruik te maken van een netwerkkabel is handig.

het identificatieproces positief is doorlopen. Laat in de overeenkomst met de leverancier van de software voor proctoring vastleggen dat het opleidingsinstituut eigenaar is van de verzamelde data om een eventueel lek te voorkomen (Sietses, 2020).

Proctors

Niet iedere surveillant is geschikt om de overstap naar online proctoring te maken. Train de proctors in het gebruik van de software en in de wijze waarop ze kunnen reageren naar de studenten. Hoewel proctor-software meestal een limiet hanteert van +/- 15 studenttoewijzingen per proctor, wijst de praktijk uit dat meer dan 8 studenten online monitoren ondoenlijk is. Let wel: wanneer bij één van de proctors de internetverbinding wegvalt, worden de te surveilleren studenten direct ondergebracht bij andere proctors. Houdt hiervoor een marge achter de hand bij de inzet van het aantal proctors.

Bij een vermoeden van frauduleus gedrag rapporteert de proctor binnen het programma een incident. De notitie over het incident en de hieraan gekoppelde opnames zijn na afloop oproepbaar. Bij live-proctoring kan hierbij direct worden ingegrepen. Bij opname-proctoring worden na beëindiging van de toets alle incidenten beoordeeld door de verantwoordelijke voor de toetsafname. Dit kan een docent zijn of een toetscoördinator. Indien noodzakelijk worden onrechtmatigheden doorgesproken met de examencommissie, zoals dat bij toetsen on-campus ook gebeurt.

Het kan voorkomen dat er ongewenste (ver)storingen optreden voorafgaande aan en tijdens de toetsafname. Om studenten en proctors hierbij te ondersteunen kan gebruik worden gemaakt van een flowchart waarop men kan aflezen waar men met welk probleem terecht kan. Ook voor de toetsverantwoordelijken en ondersteunend personeel kan dit verhelderend zijn. Een andere tip is om vooral gebruik te maken van een chat-functie in plaats van de telefoon voor contact tussen studenten en proctors.



Om de authenticiteit van het werk van de student te kunnen waarborgen kan gebruik gemaakt worden van biometrische identificatie

Een student kan bij een telefoongesprek zijn telefoon namelijk niet meer als tweede camera inzetten, waardoor geen zijzicht-opnames meer worden gemaakt. Een telefoongesprek wordt ook niet gearcheveerd en dat kan met de chat-berichten wel.

Handvatten voor de praktijk

Er komt veel kijken bij het opzetten van toetsing met behulp van online proctoring. Maak gebruik van de kennis die andere instituten reeds hebben opgedaan. In het volgende overzicht staan enkele handvatten die wij in onze praktijk hebben opgedaan:

- Onderzoek of de te toetsen groep voldoende digitaal onderlegd is. Realiseer je dat niet alle studenten bedreven zijn in het gebruik van tentamensoftware en computers. Gebleken is dat er relatief meer

problemen voorvallen naarmate de leeftijd van de student stijgt.

- Studenten met principiële bezwaren moet een alternatief worden aangeboden. Stel hen in de gelegenheid om de toets (mogelijk op een later moment) op school te maken onder toezicht van een surveillant.
- Organiseer een verplichte oefentoets waarbij zowel studenten, proctors als toetscoördinatoren de kans krijgen om vertrouwd te raken met de procedure en programma's. Zorg dat je als toetscoördinator ook eens ziet wat de student en wat de proctor ziet. Ga ervan uit dat er zich enkele, voor jullie nieuwe, voorvallen zullen voordoen tijdens de oefentoets.
- Stel een plan B op voor de enkele student waarbij de software niet aan de praat te krijgen is. Een optie is om live mee te kijken in MS-teams in een noodsituatie. Maar dit heeft wel beperkingen, bijvoorbeeld

t.a.v. de tweede camera.

- Zorg er voor dat tijdens de toets alleen software draait die voor het functioneren van de computer en voor het afnemen van de toets noodzakelijk is. Sluit alle niet noodzakelijke programma's en laat cookies verwijderen om storing en vertraging te voorkomen.
- Instrueer de proctors om zo weinig mogelijk contact te zoeken met de student zodat deze in alle rust zijn toets kan maken. Is communicatie noodzakelijk? Laat deze dan via de chat van de proctor-software verlopen zodat alles gearchiveerd wordt.
- Creëer een duidelijke informatiepagina waarop de benodigde informatie, een instructievideo Q&A en tips overzichtelijk worden aangeboden.
- Houd in de planning rekening met de extra tijd die het verbinden en inloggen inneemt.
- De meeste proctoring-software maakt gebruik van een Chrome plug-in wat inhoudt dat studenten Google Chrome moeten hebben geïnstalleerd op hun device. Controleer of dat met jullie software ook zo is en of het op alle apparaten werkt.
- Instrueer de studenten tijdig.
- Verzoek de student de toets op een plek te maken waar hij rustig kan zitten en goede internet heeft. Uit ervaring blijken sommige (zorg)instellingen firewalls te bezitten waar de proctoring software niet doorheen komt en de student zijn toets dus niet kan aangaan. Test vooraf!
- Vraag de student om zich te wenden tot vrienden of kennissen in het geval dat eigen apparatuur niet voldoet. Bied als opleiding de mogelijkheid tot uitleen in uitzonderlijke situaties. Evenals het aanvragen van een on-campus toetsplek op het moment dat de student denkt geen geschikte toetsplek te kunnen creëren.
- Zet ruim in op helpdeskmedewerkers wanneer je voor het eerst een online (oefen)toets gaat laten maken. Reken erop dat ongeveer 10% van de studenten gaat



Online toetsing betreft een kostbare vorm van toetsing

bellen, vooral aan het begin van de sessie. Zorg dat belangrijke documenten voor handen zijn zodat je meteen tot actie kunt overgaan, zoals: gegevens toetskandidaten, indeling startvakken toetsafnames, ingeplande proctors, flowchart bij problemen, meest-voorkomende-problemen en oplossingen. Op wie val jij terug wanneer je vastloopt?

- Vraag de student zijn omgeving op de hoogte te stellen van het online-toetsmoment om (geluids)overlast van naasten te voorkomen ten tijde van de toets. Laat een briefje op de buitenkant van de deur hangen tegen ongenode gasten.
- Stel een privacyverklaring op, verstrek toelichting aan studenten en vraag expliciet toestemming. Geef een alternatief als toestemming wordt geweigerd.
- Stel een protocol op tegen datalekken en schending van de AVG-richtlijnen.
- De tweede camera voor zij-zicht plaatst de student eenvoudig door zijn telefoon op een verhoging in een glas neer te zetten.
- Houd bij studenten in het buitenland rekening met tijdsverschillen bij het inrichten van het tijdsblok van de toets en de proctor-software.
- Plan direct na afloop van de toets ruim de tijd om te evalueren, de gerapporteerde incidenten door te nemen en de toetsanalyse uit te voeren. Betrek in de evaluatie studenten, proctors, toetscoördinatoren en ondersteunende diensten.
- Overleg met de leverancier over de meest geschikte groepsgrootte en het aantal benodigde proctors. In onze situatie konden elk kwartier 50 studenten beginnen. Per 8-10 studenten is een proctor nodig bij live-proctoring.

Tot slot

Door de bank genomen kan gesteld worden dat online proctoring nog veel haken en ogen kent en toetsen op het instituut met een surveillant de voorkeur heeft. Veel bekende onrechtmatigheden zijn te voorkomen met maatregelen.

Honderd procent veiligheid kan niet worden gegarandeerd. Maar dat is ook met een 'offline'-toets niet mogelijk. Hoewel studenten er gebaat bij zijn om zo min mogelijk studievertraging op te lopen moet in het oog worden gehouden dat dit niet ten koste mag gaan van hun privacy. Een toets moet afgenomen worden onder voor studenten zoveel mogelijk vergelijkbare omstandigheden. De thuissituatie van studenten verschilt en voorlichting hierover is dus heel belangrijk. Online toetsing betreft een kostbare vorm van toetsing: aanschaf proctoring software, informatievoorziening naar betrokkenen, de inzet van vele proctors en het opstellen en begeleiden van procedures. Weeg zorgvuldig de praktische haalbaarheid af tegen de inhoudelijk en onderwijskundige belangen.

Online proctoring heeft met zekerheid gewerkt als gamechanger. Het goed uitwerken van alle spelregels ten behoeve van een hoge kwaliteit van toetsen zal de komende tijd de uitdaging zijn. ■

Literatuur

- Sietses, L., Whitepaper online proctoring, vragen en antwoorden bij surveilleren op afstand. Surf (2020)
- https://www.surf.nl/files/2020-04/surf-rapport-online-proctoring_2020_update-april-2020.pdf
- Stichting CITO, 2020. AVG-proof online proctoring <https://www.cito.nl/-/media/files/voortgezet-onderwijs/centrale-examens/docenten-helpen/cito-hulp-avg-proof-online-proctoring.pdf?la=nl-NL&hash=699E08538DFAABF5404669EBC5163F1748B6862D>
- Stichting CITO, (2020). Veilig afnemen van schoolexamens op afstand https://www.cito.nl/-/media/files/voortgezet-onderwijs/centrale-examens/docenten-helpen/links-op-tips-met-tiptoa/cito-veilig-afnemen-van-se-op-afstand_whitepaper-tiptoa.pdf?la=nl-NL&hash=B15E7EB804392B4796A0328497A9AC2DB68674A6

Interview met Cees Glas, een maatschappelijk gedreven psychometricus

■ Desirée Joosten-ten Brinke

Prof. Dr. D.Joosten-ten Brinke is hoogleraar Leren van volwassenen aan de Open Universiteit Nederland en hoofdredacteur van EXAMENS.

E-mail: desiree.joosten-tenbrinke@ou.nl

■ Harry Molkenboer

Ing. H.F.A.M. Molkenboer Med is master toetsdeskundige en eigenaar van Bureau voor toetsen & Beoordelen en is lid van de redactie van EXAMENS.

Wat is psychometrie?

Als wordt gezocht op het woord psychometrie dan komen de volgende twee betekenissen naar voren:

- Psychometrie is een helderziende waarneming door middel van foto's of voorwerpen (diverse websites op internet).
- Psychometrie gaat over theorieën, methoden en technieken die bij het analyseren en construeren van studietoetsen, psychologische tests en andere sociaal wetenschappelijke meetinstrumenten, worden toegepast (Eggen & Sanders, 1993 in Psychometrie in de praktijk).

In het interview met Cees Glas hadden de interviewers niet het idee dat Cees met helderziende waarnemingen over de interviewers bezig was. Wel werd de betekenis van psychometrie door hem verder uitgediept in de tweede betekenis tot het ontwikkelen van theoretische modellen en schattingsmethoden om verzamelde data toepasbaar te maken voor een deugdelijk gebruik in de maatschappij.

Wie is prof. dr. Cees Glas?

"In 1971 ben ik psychologie en wiskunde gaan studeren aan universiteit Utrecht. Daarnaast heb ik de lerarenbevoegdheden MO-A en MO-B wiskunde behaald. In 1982 ben ik als psychometricus gaan werken bij Cito. In 1989 ben ik gepromoveerd op een theoretische bijdrage aan de psychometrie en sinds 1995 ben ik verbonden aan de universiteit Twente bij de vakgroep Onderzoeksmethoden, Meetmethoden en Data-analyse van de faculteit Gedragswetenschappen, Ma-

nagement en Sociale Wetenschappen. Sinds 2000 was ik daar afdelingshoofd en hoogleraar. In 2018 ben ik 'weggejaagd' (grapje) in verband met mijn emeritaat. Ik ben dan wel met pensioen, maar ik word nog steeds psychometrisch geleefd."

Wat doet een psychometricus?

"Een psychometricus houdt zich bezig met mathematische statistiek voor de sociale en gedragswetenschappen. Mijn aandachtsgebied ligt vooral op het ontwikkelen van theoretische modellen



en schattingsmethoden, en net zo belangrijk, die toepasbaar maken voor gebruik in de praktijk. De maatschappij moet er iets aan hebben. En die praktijk is breed. Een bekend statisticus, Andrew Gleman, merkte eens op: 'As a statistician you can play in everybody's backyard'. Zo heb ik projecten ondersteund binnen het onderwijsveld, psychologie, sociologie, politicologie, werving en selectie, maar ook in de medische sector en in de epidemiologie. Veel psychometrische modellen en schattingsmethoden worden gebruikt door universiteiten en in organisaties. Ik ondersteun daarbij vooral de praktiserende psychometrici. In Nederland zijn we hier trouwens erg goed in en ook toonaangevend.

Op de website van de universiteit Twente staan in jouw 'Fingerprint' veel publicaties op het gebied van Medicine & Life Sciences en veel minder op andere gebieden. Cees: "Dat klopt en het is wel grappig om te vertellen hoe dat komt. Binnen universiteiten en binnen het gebied van Medicine & Life Sciences hechten ze veel waarde aan wetenschappelijke publicaties en de impactfactor ervan is erg hoog. Eén artikel in het blad *Neurologie* bijvoorbeeld heeft hetzelfde gewicht als tien artikelen op onderwijsgebied. Dat straalt dus veel meer uit, vandaar dat mijn 'Fingerprint' wat uit evenwicht lijkt."

"Als je namelijk wat kunt uitrekenen, kun je eigenlijk qua werk overal terecht. Mijn generatie had nog de ruimte om twee studies te volgen. Ik studeerde psychologie en daarnaast wiskunde. Nu komen psychometrici uit researchmasters, statistiek en gespecialiseerde tweejarige opleidingen. Die verdwijnen na hun opleiding direct naar grote organisaties waar veel gerekend kan worden. Cito heeft dan ook vaak moeite om psychometrici te vinden. Ook in het onderwijs kom je ze weinig tegen, omdat de concurrentie met andere werkgevers, met betere beloningen, groot is."

Op welke manier ben je nog actief na je emiritaat?

"Ik ben momenteel lid van de Expertgroep Toetsing PO, associate editor van het tijdschrift *Psychometrika*, ik ondersteun nog steeds AIO's en medewerkers van de universiteit Twente op het gebied van statistiek en ik speel nog veel met andere projecten in, wat ik ervaar als, de psychometrische speeltuin. Zo heb ik onlangs voor NRO onderzoek naar de effecten van de lockdown door Covid-19 op het onderwijs mogen reviewen. Eigenlijk word ik nog steeds meer geleefd dan dat ik zelf aan de touwtjes trek."

Hoe kijk je tegen de toepassing van adaptiviteit in toetsing aan?

"Dat is heel breed. Het begint al met de kleutertoets van het Cito. De kinderen zien de toets eigenlijk als een spelletje, terwijl we wel een goede indruk krijgen van waar het kind staat in zijn ontwikkeling. Denk ook aan de Rekentuin om snel op je eigen niveau te leren rekenen. Denk bij adaptief toetsen niet alleen aan toetsen, maar ook aan simulaties en (serious) games die adaptief zijn."

Jouw voorbeelden hebben betrekking op grote doelgroepen leerlingen of op grote of kapitaal-krachtige organisaties die in staat zijn dergelijke adaptieve oplossingen te realiseren. Is het mogelijk om adaptief toetsen op kleine schaal toe te passen? "Nee, ik denk dat dat erg moeilijk is want je hebt in principe grote databestanden nodig. Maar bijvoorbeeld op het gebied van werving

en selectie zijn we met een AIO heel kleinschalig begonnen met data verzamelen uit vragenlijsten en zo hebben we stap voor stap een adaptief systeem ontwikkeld, dat met steeds betere beslissingen kon komen.

En dit brengt mij op, wat ik maar noem, de psychometrie van de koude grond. Je kunt docenten van hun toetsen wel p -, Rit- en a -waardes geven en wat zeggen over de betrouwbaarheid van hun toets, maar dan moet dat hen wel wat zeggen. Bij kleine aantallen studenten zijn de betrouwbaarheidsintervallen groot. Dus je moet met enige kennis van zaken de gegevens interpreteren. Als docenten die kennis niet hebben, maar waarden wel refereren aan normen, dan kan dat gevaarlijk zijn. Maar toch, het is informatie en waarom zou je die niet gebruiken? Een hele lage p -waarde met een negatieve Rit-waarde kan ook al bij lage aantallen afnames aanleiding zijn om al naar het betreffende item uit de toets te gaan kijken. Maar weet dan wel dat je met lage betrouwbaarheden te maken hebt. Dit zullen we de docenten dan wel moeten leren. Daar is nog veel werk te doen.”

Wat je net uitlegde betrof de klassieke testtheorie (KTT). Maar wat vind je dat docenten moeten weten over de IRT (itemresponsstheorie)?

“Op conceptueel niveau moeten onderwijsgevendende professionele kennis hebben van meetmethoden. Ze moeten weten wat betrouwbaarheid en validiteit betekenen. Ze moeten begrippen als moeilijkheid en discriminerend vermogen kennen en concepten zoals normen en grenswaarden beheersen. Dat houdt dus in dat ze iets weten van de KTT. Maar met de technische aspecten moeten we de docenten niet lastig vallen. Wij noemen dat ‘hidden psychometrics’. De IRT lijkt ingewikkeld, maar op conceptueel niveau is dat eigenlijk niet het geval. We werken daar met vaardigheden op een vaardigheidsschaal, en met de betrouwbaarheid waarmee we uitspraken kunnen doen over het niveau van een prestatie van een leer-

ling of student op die schaal. Ook hierin is het nuttig dat docenten worden opgeleid.

In dit kader heb ik nog een tip voor jullie lezers. Google eens op Benjamin Wright en IRT. Hij licht de IRT op een heel toegankelijke wijze toe. Ook Cito heeft veel materiaal over IRT en ETS in Amerika die de IRT veel gebruikt in adaptieve toetsen, heeft veel materiaal waarin IRT goed wordt uitgelegd. Daar vind je dus ook veel goed toegankelijk materiaal.”

Wat waren projecten waaraan je met plezier terugdenkt?

“Drie projecten wil ik met name noemen.

PIAAC (Program for the International Assessment of Adult Competencies). Van PIAAC was ik voorzitter van de “Technical Advisory Group”. Bij PIAAC gaat het om het in kaart brengen van kennis en vaardigheden van 16 tot 65-jarigen wereldwijd. Hierbij moesten we op basis van enorme hoeveelheden data van cognitieve en niet-cognitieve metingen uitkomsten met betrekking tot competenties verklaren en landen rangordenen. Overheden en media waren erg geïnteresseerd in hoe zij scoorden vergeleken met andere landen. Er was veel reuring over de betrouwbaarheid van de scores, vooral van personen die daar niet erg veel verstand van hadden, maar het werk was kwalitatief hoogwaardig en is met wereldwijde zeer bekwame statistici tot stand gekomen. Het project was door de betrokkenheid van vele landen en belangen die daar speelden heel politiek geladen; voor mij zeer leerzaam en ook wel wat ontluisterend.

PISA (Programme for International Student Assessment). PISA is een internationaal onderzoek waarin de algemene kennis en vaardigheden op drie domeinen, namelijk wiskunde, lezen en natuurwetenschappen van 15-jarige leerlingen worden gemeten. Het project lijkt op PIAAC, maar is nog omvangrijker en de reuring in de media en bij de overheid is meestal nog veel groter. Ook bij PISA behoorde ik tot de ‘Technical Advisory group’. Onze taak was advies geven op het gebied

van methoden en statistiek, zowel met betrekking tot de opzet van het onderzoek, de analyses en de conclusies. .

In Nederland zit ik als psychometricus met Cees van der Vleuten en Desirée Joosten-ten Brinke in de **Expertgroep Toetsen PO**. Wij beoordelen de onderwijskundige en psychometrische kwaliteit van de eindtoetsen in het primair onderwijs (met uitzondering van de Centrale Eindtoets) en adviseren de minister over toelating van deze eindtoetsen in het primair onderwijs. Ook ondersteunen wij het normhandhavingsproject. Over de jaren heen willen we dat de resultaten uit de vijf eindtoetsen vergelijkbaar zijn. Voor dit laatste maken we gebruik van ankervragen die verdeeld zijn over drie om de verschillende toetsen te equivaleren." Daarnaast beoordelen wij de instrumenten (zoals toetsen) die deel uitmaken van een leerling- en onderwijsvolgsysteem (LVS).

Welke ontwikkelingen zie je in de psychometrie?

"Meten van achtergrondgegevens tijdens het toetsen zoals reactietijden bij de beantwoording van vragen, hoe vaak gaat een leerling terug naar een bepaalde vraag, hoe de leerling de toets doorloopt. Het doel is om alle informatie te verzamelen die je kunt verzamelen bij de afname van een toets en die data gaan benutten. We willen dat daar uiteindelijk betere beslissingen mee kunnen worden genomen. Daarnaast de ontwikkeling van modellen voor diagnostische toetsen met het plaatsen van leerlingen op een soort cognitieve map en de ontwikkeling van de leerling volgen. Ook bij het gebruik van simulaties is veel achtergrondinformatie beschikbaar, en ik zie daar veel mogelijkheden voor verdere ontwikkelingen."

Wat verwacht je van de snelheid van dergelijke ontwikkelingen?

"Dat gaat heel langzaam, want het is heel erg moeilijk. Technisch wordt steeds meer mogelijk. Maar het bouwen van goede modellen en de toepassing ervan operationeel maken blijkt een

complex probleem ; dat werk gaat traag. Er is veel onderzoek gaande hoe we via zogenaamd bootstrappen met weinig data en grote betrouwbaarheidsintervallen toch bruikbare conclusies kunnen trekken."

Wat vind je het leukste van je werk?

"Het wiskundige aspect. Dat was ook reden om te kiezen voor de studie wiskunde naast de studie psychologie. Maar ook de maatschappelijke relevantie van al het rekenwerk. Dus de theoretische kant toepassen in de praktische modellen waarmee we een bijdrage kunnen leveren aan de maatschappij die anderen niet kunnen leveren."

Waar ben je het meest trots op?

"Ik ben het meest trots op mijn AIO's die soms heel goed waren. Anderen waren soms minder goed, maar door hard werken behaalden ze toch goede resultaten; daar had ik respect voor. De onderwerpen liepen sterk uiteen, van erg theoretisch tot erg praktisch, en de samenwerking met de AIOs was altijd erg plezierig en interessant."

Vul aan: Er is sprake van kwaliteit van toetsing als....

".....iedereen die bij toetsing betrokken is zijn steentje bijdraagt. Onderwijsgeven, schoolleiding, leerlingen, ouders, de overheid en de deskundigen, allemaal zijn ze betrokken bij toetsing en allemaal hebben ze een stem in de discussie over het waarom, het hoe en het wanneer van toetsing."

Wil je zelf nog iets toevoegen aan het gesprek?

"Het systeem van centrale examens en objectieve toetsmomenten dat we in Nederland hebben is een groot goed. Vergeleken met andere landen hebben wij iets waardevols in handen, waar veel landen jaloers op zijn. Het is juist die onafhankelijke objectieve toetsing die bijdraagt aan eerlijke kansen voor alle leerlingen en die het onderwijs scherp houdt. Het is mooi dat psychometrie daar ook een bijdrage aan kan leveren. ■"

Klopt dit wel?



Formatief evalueren is hetzelfde als feedback geven, en veel feedback geven is goed

■ Judith Gulikers

Dr. J.T.M. Gulikers is werkzaam bij Education and Learning Sciences, Wageningen Universiteit

■ Liesbeth Baartman

Dr. L.K.J. Baartman is werkzaam bij het Lectoraat Beroepsonderwijs, Hogeschool Utrecht

E-mail: liesbeth.baartman@hu.nl

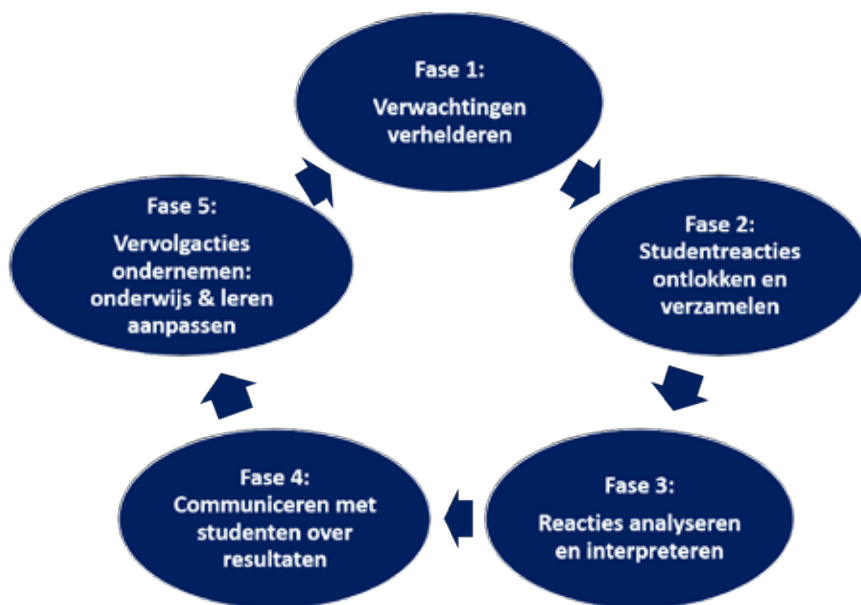
Feedback geven is onlosmakelijk verbonden met formatief evalueren en heeft bovendien de potentie om leerprestaties te verhogen (Hattie & Timperley, 2007). Maar feedback maakt een lespraktijk nog niet automatisch formatief. Feedback is niet altijd effectief en leidt niet altijd tot verbetering in leren. Bovendien vraagt een echte formatieve praktijk dat feedback landt bij de student en daadwerkelijk wordt gebruikt (Winstone & Carless, 2019). Bedenk als docent dus waar je je kostbare feedbacktijd aan besteed!

Formatief evalueren is een proces

Formatief evalueren is een doelgericht cyclisch proces, en dus meer dan het inzetten van een instrument zoals een quiz of een rubric (Gul-

kers & Baartman, 2017). De cyclus Formatief evalueren (figuur 1) laat dit proces zien. In alle fasen kunnen zowel docent en als studenten acties ondernemen.

Feedback geven zit vooral in fase 4 van de cyclus van formatief evalueren. Hiermee wordt ook zichtbaar dat alleen feedback geven geen hele formatieve cyclus maakt; bijvoorbeeld wanneer feedback niet is gekoppeld aan de leerdoelen en succescriteria (fase 1), dan wordt de student wellicht de verkeerde kant opgestuurd of besteedt de docent tijd aan niet-doelgerichte feedback. Of wanneer een student feedback krijgt, maar daar geen vervolgtask op volgt (fase 5), dan is de kans groter dat de feedback geen effect heeft. Zo'n vervolgtask kan bijvoorbeeld een passende vervolgpdracht zijn die de docent aanbiedt, waarin de student de feedback kan verwerken; of de mogelijkheid om een tussenproduct te verbeteren.



Figuur 1. De cyclus van formatief evalueren (Gulikers & Baartman, 2017)

Kluger en DeNisi (1996) vonden in een meta-studie naar feedback dat in 38% van de studies feedback een negatief effect had op leren! Na die tijd is er veel onderzoek gedaan naar wanneer feedback effectief is, waarbij vooral werd gekeken naar de inhoud en vorm van de gegeven feedback (onder andere Schute, 2008). Hierbij spelen bijvoorbeeld factoren als timing, complexiteit of specificiteit een rol. Ook blijkt dat de meeste feedback geen feed forward in zich heeft (Brooks et al., 2019). Dat wil zeggen dat de feedback geen informatie geeft over de richting van een mogelijke vervolgstap, waardoor fase 5 van de cyclus uitblijft.

Feedback die niet landt en niet leidt tot actie is geen effectieve feedback

Recentelijk komt meer aandacht voor het proces van feedback ontvangen (e.g. Molloy et al., 2019) en het vormgeven van een effectieve feedbackdialoog tussen docent en student (Ajjawi & Boud, 2018). Molloy en collega's (2019) bestudeerden feedback-geletterdheid bij studenten en vonden onder andere dat

studenten zowel het doel als de inhoud van de feedback moeten begrijpen, feedback moeten willen ontvangen, om moeten kunnen gaan met de emoties die feedback oproept, en de feedback moeten kunnen vertalen naar vervolgstappen. Voor deze feedback-geletterdheid is het van belang dat studenten "een neus voor kwaliteit" ontwikkelen (Trimbos, 2020) en de mogelijkheid hebben om in een vervolgopdracht de feedback te benutten (Winstone & Carless, 2019). Hiermee zijn we weer terug bij de cyclus van formatief evalueren: studenten moeten doorleven naar welke leerdoelen ze toewerken en op welke manier(en) ze hierin succes kunnen laten zien (fase 1) om de feedback te kunnen begrijpen en ook te kunnen bedenken waar en hoe ze kunnen verbeteren (fase 5).

Is meer feedback altijd beter?

Fletcher-Wood (2017) schreef een interessante blog waarin hij een beslisboom beschrijft (zie figuur 2), op basis van wetenschappelijke studies, gericht op de vraag: wanneer geef je

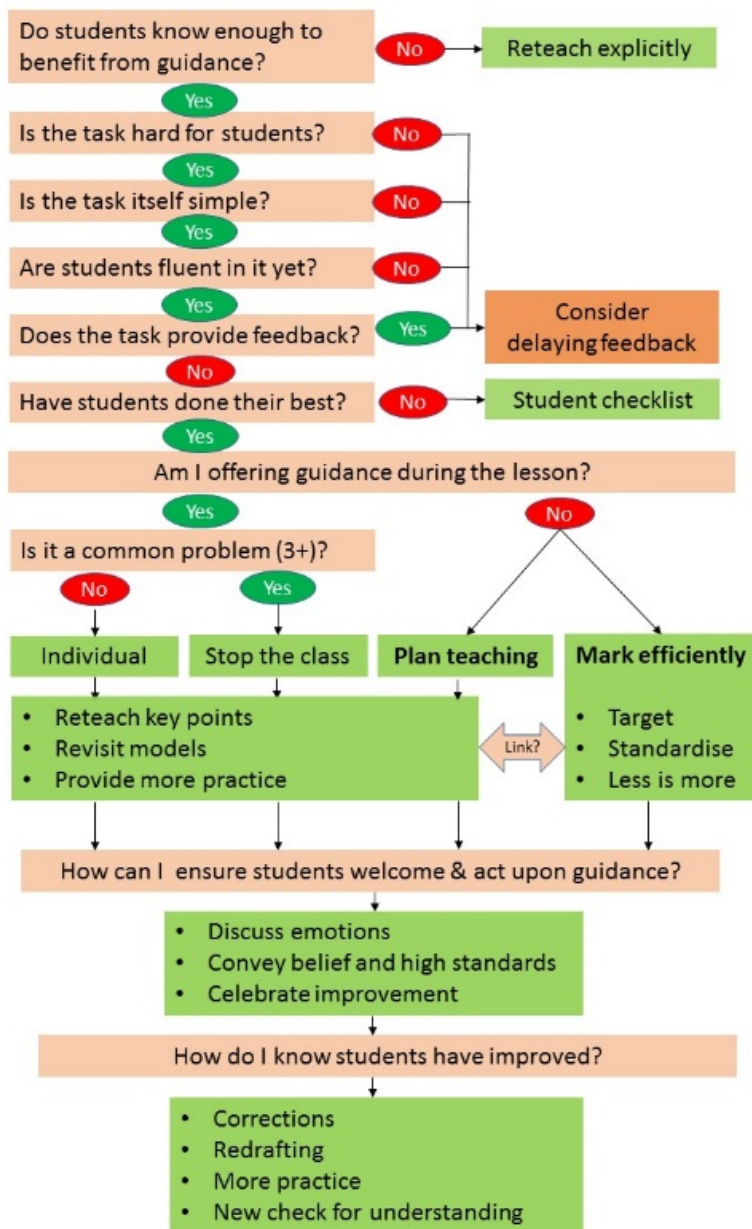
feedback, en wanneer juist niet en geef je aanvullende instructie of zet je de student aan het werk? Uit de beslisboom blijkt bijvoorbeeld dat het weinig zin heeft om feedback te geven als studenten nog weinig kennis hebben. Ze kunnen de feedback dan niet begrijpen en benutten. Ook heeft feedback weinig meerwaarde als een opdracht eenvoudig is. Dan kun je studenten beter de opdracht geven om hun eigen of elkaars fouten eruit te halen eventueel aan de hand van een checklist. Ook laat deze beslisboom zien dat je op veel momenten kunt werken met groepsfeedback en dus niet iedere individuele student feedback hoeft te geven (zie ook Devid & Sluijsmans, 2020). Deze beslisboom kun je gebruiken als je je afvraagt of feedback geven altijd een goed idee is en hoe je daarmee ook als docent je tijd kunt steken in effectieve feedback.

Samenvattend: Feedback is niet hetzelfde als formatief evalueren; het is een cruciaal onderdeel van het hele formatieve proces. Daarnaast is het bij voor effectieve feedback noodzakelijk dat de student ermee aan de slag gaat en ook vooruitgang kan laten zien in een volgende taak. En daarvoor hoef je niet altijd veel of individuele feedback te geven; soms is geen feedback geven zelfs beter. Hiervoor kan de beslisboom uit figuur 2 goed helpen. ■

Referenties

- Ajjawi, R., & Boud, D. (2018). Examining the nature and effects of feedback dialogue. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(7), 1106-1119. doi:10.1080/02602938.2018.1434128
- Brooks, C., Carroll, A., Gillies, R. M., & Hattie, J. (2019). A Matrix of Feedback for Learning. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(4). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2018v44n4.2>
- Devid, V. & Sluijsmans, D. (2002, 3 mei). 10 concrete handvatten om feedback in de praktijk toe te passen. <https://www.vernieuwenderwijs.nl/10-concrete-handreikingen-om-feedback-in-de-praktijk-toe-te-passen/>
- Fletcher-Wood, H. (2017, oktober 22). The evidence on feedback: A decision tree. Geraadpleegd van: <https://improvingteaching.co.uk/2017/10/22/the-evidence-on-feedback-a-decision-tree/>
- Gulikers, J. & Baartman, L. (2017). *Doelgericht professionaliseren. Formatief toetsen met effect ! Wat DOET de docent in de klas ?* Eindrapport NRO-PPO overzichtsstudie dossiernummer 405-15-722. <https://www.nro.nl/kb/405-15-722-doelgericht-professionaliseren-formatieve-toetscompetenties-met-effect/>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. doi:10.3102/003465430298487
- Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254.
- Molloy, E., Boud, D., & Henderson, M. (2019). Developing a learning-centred framework for feedback literacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1-14. doi:10.1080/02602938.2019.1667955
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189.
- Trimbos, B. (2020). *Feedback is meer dan het overbrengen van informatie*. Amersfoort: SLO
- Winstone, N., & Carless, D. (2019). *Designing effective feedback processes in higher education: A learning-focused approach*. Routledge.

Guiding improvement – a decision tree



Figuur 2. Beslisboom voor feedback geven

Gezien en gelezen



■ Desirée Joosten-ten Brinke

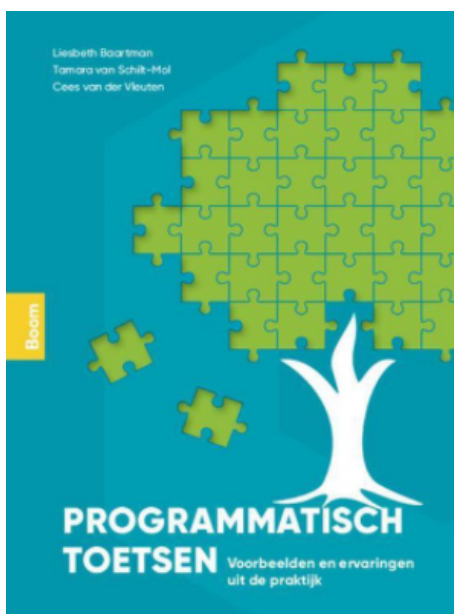
Prof. Dr. D.Joosten-ten Brinke is hoogleraar Leren van volwassenen aan de Open Universiteit Nederland en hoofdredacteur van EXAMENS.

E-mail: desiree.joosten-tenbrinke@ou.nl

Programmatisch toetsen

Voorbeelden en ervaringen uit de praktijk.

Liesbeth Baartman, Tamara van Schilt-Mol & Cees van der Vleuten. Uitgeverij: Boom uitgevers Amsterdam ISBN 978 90 2443 409 1 (paperback); ISBN 978 90 2443 423 7 (e-book) 1e druk: 1 september 2020, 184 pagina's €27,95, ook verkrijgbaar als E-book via Bookshelf



Tot aan het begin van deze eeuw was de aandacht voor kwaliteit van toetsen vooral gericht op het toetsinstrument zelf en de wijze waarop dat toetsinstrument ingezet werd in de onderwijsprocessen van het onderwijs. Een toets moest zo betrouwbaar en valide mogelijke toetsscores opleveren om beslissingen te kunnen nemen over leerlingen en studenten. Echter geen enkele toets levert 100% betrouwbare en valide scores op. Cees van der Vleuten en onderzoekers in zijn omgeving maakten daarom duidelijk dat het belangrijk is om niet alleen naar de kwaliteit van een toets te kijken, maar om naar een toetsprogramma van een opleiding in zijn geheel te kijken. Proefschriften van Liesbeth Baartman (Ontwikkeling en gebruik van kwaliteitscriteria voor Competentie Assessment Programma's; 2008) en Joost Dijkstra (Guidelines for

designing programmes of assessment; 2014) zijn daar mooie resultaten van.

Bij een toetsprogramma gaat het om een 'bewust samengesteld geheel van toetsen' in een opleiding. De relatie tussen een toetsprogramma en het onderwijs is hierbij een belangrijk criterium, maar het hebben van een goed toetsprogramma garandeert nog niet dat er een integratie is van toetsen en leren ten behoeve van de ontwikkeling van de student. Deze integratie van toetsen en leren en de competentieontwikkeling van de student staan centraal bij programmatisch toetsen. Het concept programmatisch toetsen wordt momenteel al enkele jaren gebruikt in het onderwijs, maar er is nog veel verwarring over. De auteurs presenteren in dit boek de uitgangspunten voor programmatisch toetsen en laten met duidelijke voorbeelden zien hoe onderwijs vormgegeven kan worden volgens de uitgangspunten van programmatisch toetsen.

Het boek begint met een uitleg over het concept programmatisch toetsen en de uitgangspunten voor programmatisch toetsen. De uitgangspunten voor programmatisch toetsen zijn:

1. Inzicht in de ontwikkeling van de student ontstaat door een mix van verschillende datapunten.
2. Elk datapunt is feedbackgericht en kent geen zak-/slaagbeslissing.
3. De leeropbrengsten vormen de ruggengraat van het toetsprogramma.
4. Er is een constante dialoog over het gebruik van feedback voor zelfsturing.
5. Het aantal datapunten en de zwaarte van de beslissing zijn proportioneel aan elkaar gerelateerd.
6. De zwaarte van een beslissing is leidend voor de hoeveelheid benodigde beoordelaarsexpertise.

De concepten in deze uitgangspunten, zoals datapunt en ruggengraat van het toetsprogramma worden in het inleidende hoofdstuk uitgelegd.

Aan de hand van die uitgangspunten hebben de auteurs betrokkenen geïnterviewd. Dit heeft geresulteerd in acht hoofdstukken waarin de uitwerkingen van programmatisch toetsen bij de Universiteit Maastricht, Edith Cowan University, Universiteit Utrecht, Hogeschool Arnhem en Nijmegen, Hogeschool Utrecht, Hogeschool Rotterdam en de Hogeschool iPabo zijn beschreven. Uitgebreide beschrijvingen, waarin heel open verteld wordt waar de betrokkenen bij de implementatie tegenaan gelopen zijn. In het laatste hoofdstuk reflecteren de auteurs op de beschreven praktijkvoorbeelden. Het resultaat daarvan zijn lessen voor het vervolg. Een belangrijke aanbeveling van de auteurs is om 'gewoon aan de slag te gaan', om met programmatisch toetsen mensen op te leiden die ook na hun opleiding verantwoordelijkheid kunnen blijven nemen over hun eigen voortdurende ontwikkeling als professional in het werkveld.

Het boek is geschreven om een beter beeld te krijgen van programmatisch toetsen. De mooie voorbeelden dragen daar stuk voor stuk aan bij. Bij mij blijft toch de vraag hangen hoe we programmatisch toetsen nu het beste kunnen definiëren. Een definitie wordt niet gegeven in het boek. Het blijft bij algemene omschrijvingen, zoals 'het is een toetsconcept, een opvatting of visie op toetsing', 'het is een manier van beoordelen die aansluit bij een constructivistische benadering van onderwijs', 'het is een holistische benadering: er wordt niet afgevinkt, maar er wordt gekeken naar de gehele ontwikkeling van een lerende' en 'het is geschikt voor ieder type onderwijs, tenminste, wanneer de visie op leren van de opleiding aansluit op een constructivistisch onderwijsconcept. Het ontbreken van een eenvoudige definitie maakt het lastig om het idee van programmatisch toetsen te delen en breed te implementeren en ook om 'gewoon aan de slag te gaan', zeker in reeds bestaande onderwijsprogramma's. De voorbeelden maken namelijk

ook duidelijk dat traditionele beelden en verwachtingen van toetsing, uitwerkingen van Onderwijs en examenreglementen en de samenwerking tussen alle onderwijsbetrokkenen een grote rol speelt en implementatie bemoeilijkt.

De voorbeelden in het boek zijn voor mij vooral hele mooie voorbeelden van goed onderwijs. De wijze waarop toetsing (in welke vorm dan ook), de begeleiding, de nadruk op de kwaliteit van de feedback, samen bijdragen aan de ontwikkeling van de student wordt heel goed verwoord. Het boek is een aanrader

voor iedereen die af wil van de traditionele onderwijsopbouw waarbij er sprake is van een leerfase en een afsluitende toets. Het boek is ook een aanrader voor degenen die daar al stappen in gezet hebben, maar zich willen laten inspireren door anderen. De auteurs benadrukken dat er geen sprake is van een stappenplan voor de implementatie van programmatisch toetsen: 'Het is aan opleiders om na te gaan in hoeverre ze de uitgangspunten van programmatisch toetsen in hun eigen onderwijs willen toepassen'. ■

Spreuken

Werp eens een blik op de Toetskaart van Nederland

Examens en cijfers zijn tijdelijk, maar opleiding is permanent.

De expert in iets, was ooit een beginner.

Geloof dat je het kunt en je bent al half geslaagd.

Corrigeer een gek en hij zal je haten, corrigeer een wijs man en hij zal je waarderen.

Uit: [Leukespreuk.nl/spreuken_geslaagd.htm](https://leukespreuk.nl/spreuken_geslaagd.htm)



Literatuur & Agenda

Literatuur

Programmatisch toetsen

Voorbeelden en ervaringen uit de praktijk.
Liesbeth Baartman, Tamara van Schilt-Mol,
Cees van der Vleuten
Boom Uitgevers, Amsterdam, 2020
isbn 9789024434091

Formatief toetsen in de les

Mieke Berben, Joke Koopman, Roel Vos
CPS Uitgeverij, Utrecht, 2020
Isbn 9789065081698

Agenda

Bij de redactie zijn geen congressen of
studiebijeenkomsten voor de komende
maanden bekend.

**In de volgende nummers van *EXAMENS* komen onder andere de volgende onderwerpen
aan bod:**

- Van competentietoetsen naar assessments
- Van conventioneel naar programmatisch toetsen
- De positie van de examencommissie
- Door de bomen het bos blijven zien
- In gesprek met examenfunctionarissen

colofon

EXAMENS

Tijdschrift voor de toetspraktijk
ISSN 1567-2638

EXAMENS, Tijdschrift voor de toetspraktijk is een forum voor wetenschappelijk en stand-van-zaken onderzoek op het gebied van examens in brede zin. Het tijdschrift publiceert empirische studies, stimuleert theoretische discussies en de praktische implicaties daarvan voor het Nederlandse en Vlaamse examensysteem. Het tijdschrift slaat een brug tussen theorie en praktijk en tussen het private en publieke onderwijs.

Doelstelling:

Het bevorderen van de samenwerking tussen praktijk en theorie, met als doel de kwaliteit van examens te verhogen.

Kenmerken:

- vakoverstijgend
- zoveel mogelijk wetenschappelijk onderbouwd
- praktische implicaties naar aanleiding van empirisch onderzoek
- waarde voor de praktijk

Redactie

Prof. dr. D. Joosten-ten Brinke, hoofdredacteur
Drs. A.J.C.M. de Jongh, eindredacteur
Drs. J. ter Burg
Dr. K.J. Gerritsen-van Leeuwenkamp
Ir. J.W.J. Jacobs
Dr. A.H.H.M. Kempers-Warmerdam
B. Kruijver MSc
Ing. H.F.A.M. Molkenboer MEd

Uitgever en advertenties

Kloosterhof Neer BV
Eric Vullers
Napoleonsweg 128a
6086 AJ Neer
Tel: 0475-597151
E-mail: info@kloosterhof.nl
Internet: www.kloosterhof.nl

Inzending van de kopij

Alle kopij dient per e-mail gezonden te worden naar: addejongh@home.nl

Abonnementen

Papieren abonnement

Abonnementsprijs: € 48,50 per abonnementsperiode van 4 uitgaven voor particulieren;

€ 59,50 per abonnementsperiode van 4 uitgaven voor bedrijven en instellingen.

Tarieven voor verzending van abonnementen naar het buitenland wijken af, zie www.e-xamens.nl.

Nieuwe abonnementen kunnen op elk gewenst tijdstip ingaan en worden aangegaan tot wederopzegging.

Betaling geschiedt uiterlijk 14 dagen na ontvangst van de toegezonden factuur.

Digitaal abonnement

Abonnementsprijs: € 22,00 per abonnementsperiode van 4 uitgaven. Neem een digitaal abonnement op *EXAMENS* via www.ProfessioneelBegeleiden.nl en ontvang de komende 4 uitgaven in uw account. U ontvangt dezelfde versie als de papieren uitgave, maar digitaal in PDF vorm. Uiteraard stellen wij u op de hoogte wanneer een nieuwe uitgave beschikbaar is! Na 4 uitgaven stopt het abonnement automatisch.

Nieuwsbrief

U ontvangt automatisch 4x per jaar onze digitale nieuwsbrief, het E-magazine. Ontvangt u de nieuwsbrief nog niet, meld u aan op www.e-xamens.nl. De nieuwsbrief is gratis.

Voor meer informatie, aanmelden, wijzigingen:

Yvonne van Pol
T. 0475-600944
F. 0475-597153
yvonne@kloosterhof.nl
www.e-xamens.nl

EXAMENS; Tijdschrift voor de toetspraktijk
verschijnt vier keer per jaar.

Vormgeving en realisatie

Kloosterhof vormgeving
Marie-José Verstappen

© Kloosterhof Neer BV 2020 Door het inzenden van de kopij verleent de auteur toestemming tot publicatie in dit tijdschrift en daarmee tevens tot het in enigerlei vorm elektronisch beschikbaar stellen. Het verlenen van toestemming tot publicatie in dit tijdschrift houdt in dat de auteur aan de uitgever onvoorwaardelijk de aanspraak overdraagt op de door derden verschuldigde vergoeding voor kopiëren, als bedoeld in Artikel 17, lid 2 der Auteurswet 1912 en in het KB van 20-7-1974 (stb. 351) en artikel 16b der Auteurswet 1912, teneinde deze te doen exploiteren door en overeenkomstig de Reglementen van de Stichting Reprorecht te Hoofddorp, een en ander behoudens uitdrukkelijk voorbehoud van de kant van de auteur.

TOOLKIT

ONTWIKKELEN, ANALYSEREN, VASTSTELLEN
EN BORGEN VAN TOETSEN

180 GEVALIDEERDE
RICHTLIJNEN



WINNAAR
PUBLIEKSPRIJS

PRIJS VOOR
EXAMENS 2019
VAN DE NVE

- **180 KAARTEN VERDEELD
OVER 12 TOETSONDERWERPEN**
APART VERPAKT IN PLASTIC DOOSJES

11x basisontwerp van een toets, 5x taalaspecten, 9x leerdoelen, 4x toetsmatrijzen, 6x casussen, 32x gesloten vragen, vooral de meerkeuze-vraag, 16x 'andere' gesloten vraagvormen, 22x open vragen, 35x opdrachten, 5x cesuur- en normeren, 25x de toets als geheel en 10x toets- en itemanalyse.

- **MET GEKLEURDE KAARTHOUDERS**
OM GEORGANISEERD TE BEOORDELEN OF AAN EEN RICHTLIJN WORDT VOLDAAN
Voldoet, Twijfel, Voldoet niet en Niet van toepassing.

- **MET EEN BOEK EN EEN A0-POSTER**
BEIDE MET EEN HANDIG OVERZICHT VAN ALLE 180 GEVALIDEERDE RICHTLIJNEN

GEÏNTERESSEERD IN DEZE TOOLKIT?

Uitgebreide informatie op www.toetsen-beoordelen.nl

Pitruslaan 11 | 7534 JB Enschede
T 085 401 19 14 | M 06 53 67 47 03
bureau@toetsen-beoordelen.nl
www.toetsen-beoordelen.nl

BTB BUREAU VOOR
Toetsen & Beoordelen

Cito ondersteunt Cor

**... in zijn toetsdeskundigheid.
Van het maken van toetsen en
examens tot het afnemen ervan.**

Met Cito bouwt Cor aan de kennis en de vaardigheden die hij nodig heeft om betrouwbare toetsen en examens te maken, te beoordelen én af te nemen. Zo krijgen alle leerlingen dezelfde eerlijke kans om het beste van zichzelf te laten zien. **Samen voor krachtig onderwijs.**



Nieuw: Wij bieden alle trainingen en adviesdiensten nu ook aan op afstand via pc of tablet.
Bel voor meer informatie: Sabine Ter Weyden: 06 5230 0139