



DEVELO

Om leren en toetsen
goed op elkaar aan te
laten sluiten worden
hoge eisen gesteld aan
de toetsen, beoordeling
en feedback

Het belang van scholing voor professioneel beoordelen

Over beoordelaarscompetentie, self-efficacy in beoordelen en het geven van duurzame summatieve feedback

■ Piet Koppejan

Drs. P.Koppejan is opleidingscoördinator Bergen op Zoom, Toetsdeskundige, Hobeon en SKE gecertificeerd. Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg (OSO) Fontys Hogescholen in Tilburg.
E-mail: p.koppejan@fontys.nl

Beoordelen van cognitief complexe toetsen zoals essays, casustoetsen, stageverslagen, onderzoekrapportages en beroepsproducten is lastig. Studenten moeten in dergelijke toetsen namelijk eigen keuzes maken ten aanzien van toetscriteria en leeruitkomsten. Toetscriteria laten vaak veel ruimte voor interpretatie voor beoordelaars. Niet alleen de interpretatieruimte van de criteria, maar ook het verschil in referentiekaders tussen beoordelaars kan voor de nodige verwarring zorgen (Vivekananda-Schmidt, MacKillop, Crossley & Wade, 2013). Beoordelaars moeten zich bewust zijn van de wijze waarop zij in het beoordelingsproces tot hun beoordeling komen en bereid zijn hun beoordeling en summatieve feedback op transparante en zorgvuldige wijze met collega's en studenten te delen (Blair, Curtis, Goodwin & Shields, 2013). Dit vereist naast beoordelaarscompetentie ook het geloof van de beoordelaar dat hijzelf beschikt over deze beoordelaarscompetentie; de zogenoemde self-efficacy in beoordelen.

De beoordelaar doet ertoe

In curricula met een hoge mate van zelfsturing van studenten in het kiezen en uitvoeren van opdrachten is het voor beoordelaars belangrijk dat zij allen beoordelen met oog voor de motivatie, kennisontwikkeling en handelingsbekwaamheid van studenten (Reeve & Tseng, 2011), gericht zijn op de vastgestelde toetscriteria en leeruitkomsten (Shute, 2008) en het verwachte eindniveau (Expertgroep protocol, 2014). Feedback is bij deze beoordelingen cruciaal voor de keuzes die studenten maken ten aanzien van hun vervoltraject. Om leren en toetsen goed op elkaar aan te laten sluiten (constructive alignment; Biggs, 2003) worden hoge eisen gesteld aan de toetsen, de beoordeling en de feedback. Dit vereist een hoog niveau van professionaliteit van beoordelaars (Vivekananda-Schmidt et al., 2013). Baartman en Gulikers (2012) benoemen de benodigde kennis, vaardigheden en karakteristieken die een beoordelaar zou moeten hebben (zie Tabel 1).

Self-efficacy in beoordelen

Self-efficacy is het geloof van een individu in zijn capaciteiten om gedrag te vertonen dat vereist is om voorspelbare uitkomsten te bereiken (Bandura, 2006). Het is de context-specifieke inschatting van de competenties die nodig zijn om een specifieke taak uit te voeren (Dellinger, Bob-

Tabel 1. Kennis, vaardigheden en kenmerken van een beoordelaar

Kennis, Professionele Vaardigheden en Professionele Kenmerken van een Assessor

Kennis van:	- Onderwijsvisie, inhoud, didactische methodes, gebruikt in het betreffende domein waarin de toetsing gedaan wordt.
	- Doelen en prestatie indicatoren van kwalificaties in de toetsen.
	- Vereiste standaards van validiteit, betrouwbaarheid en transparantie die van toepassing zijn voor toetsen.
Professionele Vaardigheden:	- Fouten in zake oneigenlijke nadruk op specifiek bewijs of argumentatie, selectieve observatie, inconsistenties in het scoren van toetsen door de assessor, halo-effect, horn-effect, en centrale tendentie.
	- Beoordelen op basis van observatie, registreren en beoordelen van iemands prestaties volgens de assessment instrumenten.
	- Verantwoorden van de assessment resultaten, zowel mondeling als schriftelijk, bij de betrokkenen (studenten, collega's, managers en de examencommissie).
	- Feedback geven die de studenten motiveert.
	- Bekwaam in mondelinge en schriftelijke communicatie in het Nederlands en waar nodig in het Engels en beide op academisch niveau.
Professionele Kenmerken:	- Bekwaam in samenwerking in een team van collega assessoren.
	- Bekwaam in het ontvangen en geven van feedback op de af te nemen toetsen.
	- Bekwaam in het aanpassen van het werk naar aanleiding van reflectie, feedback en scholing.
	- Bekwaam in het aanpassen aan veranderende opleidingsvisies.

Aangepast uit: L. K. J. Baartman en T. M. Gulikers. (2012). Beoordelen als fundament van goed opleiden in het beroepsonderwijs: een analyse van toetsprogramma's in het mbo en hbo. *Pedagogische Studiën*, 91, 54-68.

bett, Olivier & Ellett, 2008). In dit artikel betreft dat de taak van docenten in het beoordelen van cognitief-complexe toetsen van studenten. Om self-efficacy te meten dienen volgens Dellinger et al. drie aspecten naar voren te komen, ten eerste dient de meting de betekenis van self-efficacy te representeren, ten tweede dient de self-efficacy gekoppeld te worden aan de context waarin de self-efficacy ontwikkeld wordt, en ten derde dienen de gemeten taken betekenisvol te zijn. Self-efficacy in beoordelen is nodig omdat de beoordelaar vertrouwen moet hebben in dat wat hij beoordeelt en die beoordeling en feedback op overtuigende wijze kan overbrengen zodat de student zich erin kan herkennen en er mee aan de slag gaat voor een volgende toets. Self-efficacy neemt toe met een hoger niveau van opleiding (Griffioen, De Jong & Jak, 2013). Tscannen-Moran en Hoy (2001) tonen aan dat de toename in ervaring in educatieve contexten ervoor zorgt dat docenten zichzelf hoger inschatten op self-efficacy. Self-efficacy wordt ook beïnvloed door succesvolle praktijkervaringen, een positieve vergelijking met anderen (coöperatief leren), aanmoediging van collega's die vertrouwen geven en een optimale sociaal-emotionele gesteldheid (Cherian & Jacob, 2013).

Voor het realiseren van toetskwaliteit moet de beoordelaar beschikken over beoordelaarscompetentie, moet hij vertrouwen hebben in zijn rol als beoordelaar en moet hij ervoor zorgen dat summatieve feedback aanzet tot verder leren. De summatieve feedback is formatief voor een volgend leerproces.

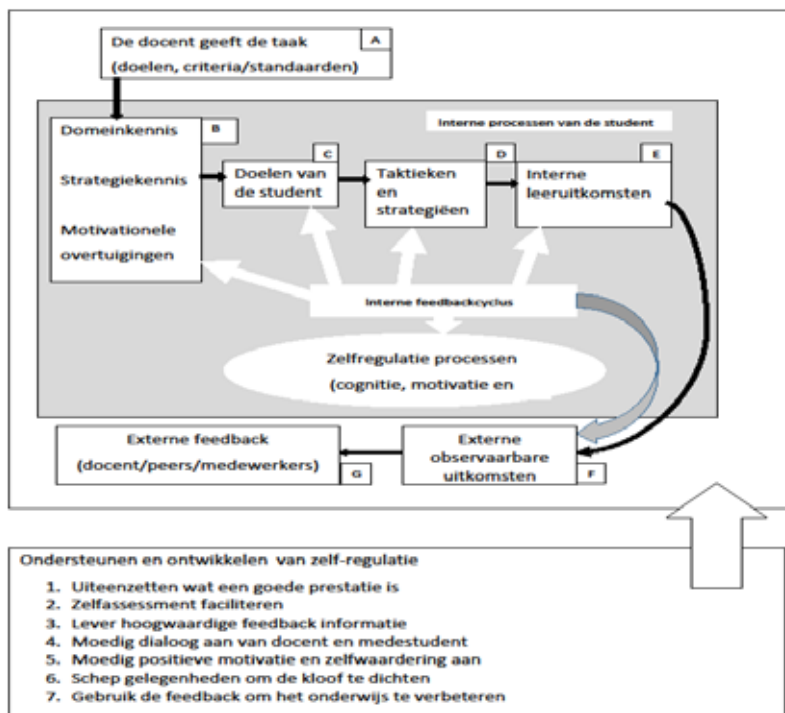
Kwaliteit van summatieve feedback

Aan feedback wordt grote waarde gehecht als motor voor het leren van de student (O'Donovan, Rust, & Price, 2015). Uit verschillende onderzoeken wordt gerapporteerd dat de gegeven feedback niet of maar gedeeltelijk door studenten ontvangen en verwerkt wordt (Rudolph, Foldy, Robinson, Kendall, Taylor, & Simon, 2013). Om te komen tot duurzame feedback, dit is feedback die niet alleen voor de huidige taak, maar ook voor toekomstige taken effectief is, is het belangrijk om de studenten te leren zelf op zoek te gaan naar feedback in plaats van dat de feedback alleen wordt geïnitieerd en overgebracht door leraren (Boud & Molloy, 2013). Feedback stuurt het leerproces (Hattie & Timperley, 2007) door middel van 'feed up' (Waar wil je naartoe? Welke doelen heb je?), feedback (Hoe doe je het? Wat heb je gedaan?)

en feed forward (Wat zijn je volgende acties, stappen?). Carless, Salter, Yang en Lam (2006) suggereren dat dit een even groot bewustzijn van de student vraagt als van de docent, zoals kennis delen van technieken in het geven van de summatieve feedback en reflectie om de eigen acties te verbeteren. Om het proces van feedback geven en verwerken te beschrijven hebben Nicol en MacFarlane-Dick (2006, p.203) een model ontworpen (zie Figuur 1).

Het model van Nicol en MacFarlane-Dick voor dialoog in formatieve feedback (Figuur 1, A-G) brengt in beeld hoe het interne feedbackproces van de student verloopt. De docent geeft een opdracht, zet toetscriteria uiteen (A). De student gaat vervolgens aan de slag. Door zelfregulerende processen te ontwikkelen, als

cognitie, motivatie en handelen, ontwikkelt de student domeinkennis, leert strategieën, en stimuleert, motiveert zichzelf om aan de slag te gaan (B). De student stelt eigen doelen op om de opdracht, toets te kunnen halen (C). Hij leert via strategisch en planmatig werken de inhoud van eigen te maken (D). Aldus verkrijgt de student interne leeruitkomsten (E) die door de student omgezet worden in observeerbare leeruitkomsten (F). Op deze leeruitkomsten ontvangt de student feedback van docenten, medestudenten en collega's uit de eigen werkomgeving (G), wat weer leidt tot het bijstellen van domeinkennis, leerstrategieën en motivationele aspecten. Om dat zelfregulerend leren te ondersteunen en te ontwikkelen geven Nicol en MacFarlane-Dick aan dat dit proces via zeven punten zou moeten verlopen;



Figuur 1. Overgenomen uit: D. J. Nicol & D. MacFarlane-Dick, 2006, p. 203. Een model van feedbackprincipes die studenten ondersteunen bij het ontwikkelen van hun zelfregulatie.

Figuur 1.

helderheid omtrent wat een goede prestatie is; bevordert zelfassessment; geef feedback van een hoog kwalitatief niveau; bevordert de dialoog tussen docent en student; bevordert positieve motivatie en zelfwaardering; schep gelegenheden om de kloof te dichten; gebruik feedback om het onderwijs te verbeteren. Dit model is gebaseerd op formatieve beoordelingen. Welke rol summatieve beoordelingen en summatieve feedback in dit proces spelen, wordt in dit model niet aangegeven.

Beoordelen en summatieve feedback

In dit onderzoek wordt aan de interne feedbackloop die Nicol en MacFarlane-Dick onderscheiden bij studenten de stappen toegevoegd die docenten doorlopen om de feedback te geven (zie Figuur 2).

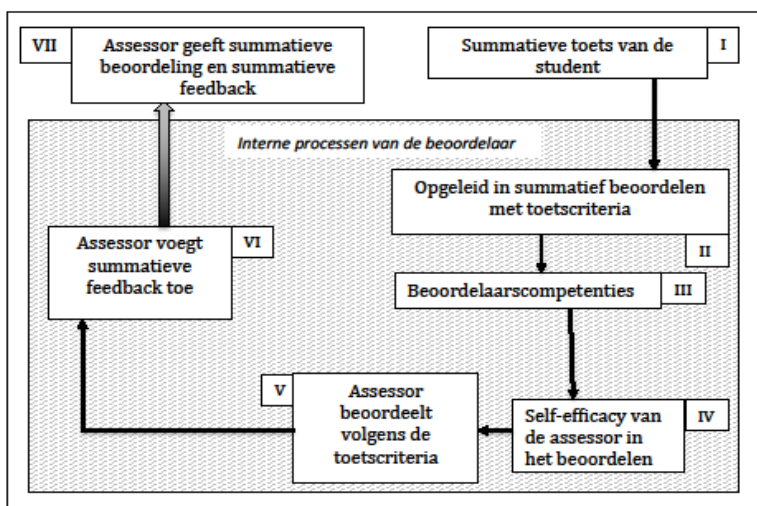
Op basis van de gestelde taak (doelen, criteria, standaarden), levert de student een uitwerking op die beoordeeld en van feedback voorzien wordt (I). Bij het beoordelen en geven van feedback speelt een rol of de docent opgeleid is in beoordelen (II). Deze scholing zal de beoordelaarscompetentie beïnvloeden (III). De beoordelaarscompetentie bepalen samen

met de self-efficacy van de docent (IV) de wijze waarop de docent beoordeelt (V) en de kwaliteit van de feedback (VI). Beide leveren een beoordeling met summatieve feedback op (VII). Deze summatieve feedback is formatieve feedback voor een volgende toets van de student. De vraag is of de relatie tussen self-efficacy in beoordelen daadwerkelijk aanwezig is en in hoeverre dat bijdraagt aan de kwaliteit van het geven van feedback bij een summatieve beoordeling.

De onderzoeksvraag is: Wat is de relatie tussen de self-efficacy van beoordelaars, hun beoordelaarscompetentie en de kwaliteit van summatieve feedback en in hoeverre wordt dat beïnvloed door scholing en ervaring, en leeftijd?

Deze vraag is opgesplitst in de volgende deelvragen:

1. In welke mate zijn scholing en ervaring in beoordelen positieve voorspellers voor beoordelaarscompetentie, self-efficacy in beoordelen en kwaliteit van summatieve feedback van docenten? De verwachting is dat scholing en ervaring in beoordelen positieve voorspellers zijn voor beoorde-



Figuur 2. Een model van summatief beoordelen.

Figuur 2.

laarscompetentie self-efficacy in beoordelen en kwaliteit van summatieve feedback van docenten en dat ze sterk met elkaar correleren.

2. In welke mate zijn beoordelaarscompetentie en ervaring in beoordelen positieve voorspellers voor self-efficacy in beoordelen? De verwachting is dat hoge beoordelaarscompetentie positieve voorspellers zijn van een hoge self-efficacy in beoordelen.
3. In welke mate zijn beoordelaarscompetentie en self-efficacy in beoordelen voorspellers voor de kwaliteit van summatieve feedback? De verwachting is dat hoge self-efficacy in beoordelen en hoge beoordelaarscompetentie positieve voorspellers zijn van de kwaliteit van duurzame summatieve feedback.

Bij alle drie deelvragen wordt tevens gekeken of leeftijd, domeinexpertise, ervaring in beoordelen en scholing in beoordelen een rol spelen.

Methode van onderzoek

Populatie en steekproef

Deelnemers aan dit onderzoek zijn Hbo-docenten van een professionele masteropleiding. De beoordelaarscompetentie, self-efficacy in beoordelen en de kwaliteit van de feedback zijn gemeten met behulp van een vragenlijst. Leeftijd, ervaring in beoordelen en scholing in beoordelen worden gemeten in tijd categorieën (zie Tabel 1 voor het aantal jaren ervaring in beoordelen van de respondenten). De respons op deze vragenlijst is 40%. Deze steekproef ($n =$

33) bevat 70% vrouwelijke en 30% mannelijke docenten. De leeftijdscategorie 51-60 jaar is ruim de helft van de steekproef. 18% is ouder en 30% zit in een jongere leeftijdscategorie. 88% van de docenten heeft meer dan 20 uur scholing in beoordelen gehad.

Instrument

Er is een vragenlijst ontwikkeld, gericht op drie te meten variabelen: beoordelaarscompetentie, self-efficacy in beoordelen en kwaliteit van summatieve feedback.

1. Beoordelaarscompetentie.
19 vragen zijn afgeleid van de beoordelaarscompetentie uit de theorie zoals die door Baartman en Gulikers (2012) aangegeven wordt.
2. Self-efficacy in Beoordelen.
Deze vragen zijn afgeleid uit de bevindingen van Cherian en Jacob (2013). Het deel 'Self-efficacy in Beoordelen' bestaat uit negen items.
3. Kwaliteit van Summatieve Feedback.
De kwaliteit van summatieve feedback (11 items) is afgeleid van de tien kenmerken van effectieve feedback zoals aangegeven door Nicol (2010).

Een voorbeeld van een item per vragenlijst staat in Tabel 2.

Tabel 2. Voorbeelden Items Vragenlijst

Vragenlijsten	Items
Beoordelaarscompetentie	Mijn beoordelingen zijn betrouwbaar.
Self-efficacy in beoordelen	In mijn beoordeling ben ik me bewust van mijn eigen vooroordelen.
Kwaliteit toepassen summatieve feedback	In mijn summatieve feedback richt ik me vooral op wat de student aan vaardigheden bezit en wat hij volgens mij nog nodig heeft

Tabel 1. Aantal Jaren Ervaring in Beoordelen

Jaren Ervaring in Beoordelen	Frequentie	Percentage
minder dan 5 jaar	6	18%
5 – 10 jaar	14	42%
11 – 20 jaar	12	36%
meer dan 21 jaar	1	3%
Totaal	33	

De vragen worden beantwoord op een vijf-punts Likertschaal. Hierbij is 5 (helemaal mee eens) de hoogste score en 1 (zeker niet mee eens) de laagste score. De vragenlijst is ter inhoudelijke beoordeling voorgelegd aan een aantal deskundigen op het gebied van toetsen en beoordelen. Dit heeft tot bijstellingen geleid met betrekking tot de validiteit van de vragenlijst. Daarna is een confirmatorische factoranalyse uitgevoerd om te controleren of de drie variabelen te onderscheiden zijn. Op basis van de factoranalyse en de betrouwbaarheidsanalyse zijn enkele items verwijderd en kunnen de drie schalen worden onderscheiden: Beoordelaarscompetentie (19 items, $\alpha = 0,97$), Self-efficacy in Beoordelen (7 items, $\alpha = 0,75$), Kwaliteit van Summatieve Feedback (7 items, $\alpha = 0,83$). Voor de drie schalen geldt als maat de gemiddelde score op de items. In Tabel 3 staat de beschrijvende statistiek van deze drie schalen.

De Shapiro Wilks test geeft aan dat de scores niet normaal verdeeld zijn. De steekproef in dit onderzoek is klein ($N = 33$) en niet a-select. Dit betekent dat gevonden resultaten behoedzaam geïnterpreteerd moeten worden. Om antwoord op de eerste drie onderzoeksvragen te kunnen geven is een meervoudige regressieanalyse gedaan. Met deze regressieanalyse wordt naar causaal verband gezocht. De data in dit onderzoek zijn geanalyseerd met behulp van SPSS versie 23.

Tabel 3. Overzicht Resultaten per Variabele

Variabelen	N	Min	Max	m	sd
Beoordelaarscompetentie	33	1	5	4,23	0,78
Self-efficacy in Beoordelen	33	1	5	3,98	0,70
Kwaliteit Feedback	33	1	5	4,00	0,69

Resultaten

In eerste instantie is gekeken of de drie variabelen 'Beoordelaarscompetentie', Self-efficacy en 'Kwaliteit van feedback' met elkaar correleren. In Tabel 4 is te zien dat de correlaties tussen de drie de variabelen significant sterk is.

De regressieanalyse laat zien dat Beoordelaarscompetentie voorspellend is voor de 'Self-efficacy' van de beoordelaars, $\beta = 0,88$, $t = 10,13$, $p < 0,01$. Self-efficacy verklaart een significant deel van de variantie in beoordelaarscompetentie, $R^2 = 0,77$, $F(1,31) = 102,5$, $p < .01$. Dit resultaat is wederzijds.

Scholing in beoordelen blijkt een sterke voorspeller te zijn voor Beoordelaarscompetentie, $\beta = 1,45$, $t = 6,48$, $p < 0,001$ en voor Self-efficacy in beoordelen, $\beta = 1,44$, $t = 6,33$, $p < 0,001$ en voor Kwaliteit Feedback, $\beta = 1,51$, $t = 7,10$, $p < 0,001$. Jaren ervaring in beoordelen blijkt geen voorspeller te zijn voor Beoordelaarscompetentie, Self-efficacy in beoordelen en Kwaliteit Summatieve Feedback.

Scholing in beoordelen is een voorspeller voor de Kwaliteit van de feedback, $R^2 = 0.63$, $F(2,30) = 25,5$, $p < .01$. De Chi-kwadraat toets laat zien dat meer scholing significant betere beoordelaarscompetentie $X^2(72) = 81,92$, $p < .001$ en self-efficacy in beoordelen $X^2(33) = 51,43$, $p < .001$ en kwaliteit van summatieve feedback, $X^2(36) = 55,01$, $p < .001$ oplevert.

Tabel 4. Pearson Correlaties Tussen de Drie Schalen

Schalen	Beoordelaarscompetenties	Self-efficacy in Beoordelen	Kwaliteit Feedback
Beoordelaarscompetentie	1	,784**	,580**
Self-efficacy in Beoordelen	,784**	1	,577**
Kwaliteit Feedback	,580**	,577**	1

** . Correlatie is significant op 0,01 niveau

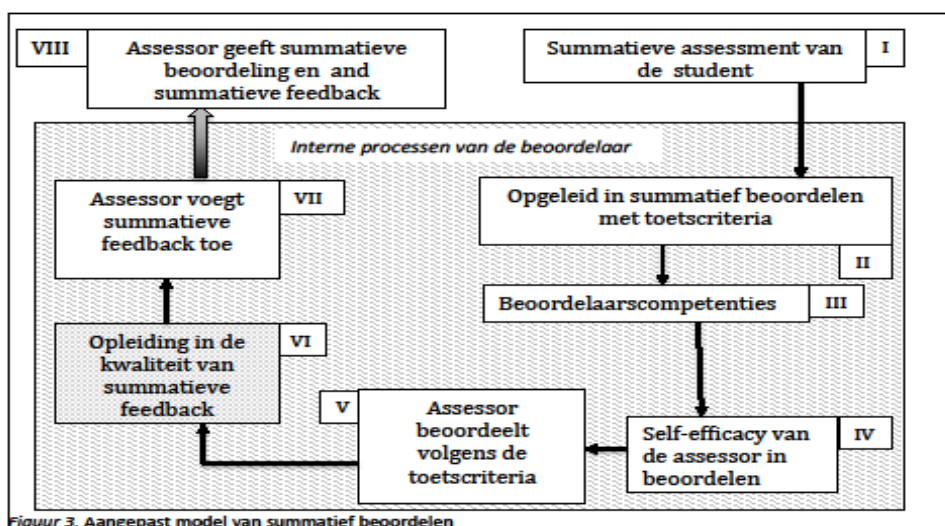
Conclusies en aanbevelingen

In dit onderzoek zijn drie schalen ontwikkeld. Deze drie schalen hebben een goede tot hoge betrouwbaarheid. De schalen zijn te gebruiken om de beoordelaarscompetentie, de self-efficacy in beoordelen en de kwaliteit van summatieve feedback te meten bij beoordelaars. De beoordelaars in deze steekproef scoorden zichzelf vrij hoog op de drie schalen. Daaruit kan afgeleid worden dat de docenten uit deze steekproef zichzelf goed scoren op de drie schalen. Overigens betekenen de hoge scores op de schalen niet dat studenten dat ook zo ervaren, aangezien het hier om zelfbeoordelingen gaat. Hiervoor is nader onderzoek bij de studentengroep nodig. Aangezien het hier zelfbeoordelingen betreft, zou het voor vervolgonderzoek interessant zijn om te kijken of deze zelfbeoordeling overeenkomt met een objectieve beoordeling door derden.

In dit onderzoek staat de vraag centraal wat de relatie is tussen self-efficacy van beoordelaars, hun beoordelaarscompetentie en de kwaliteit van summatieve feedback en in hoeverre worden deze variabelen beïnvloed door scholing en ervaring, en leeftijd? Tussen de drie schalen zien we een sterke correlatie. Beoorde-

laarscompetentie en Self-efficacy beïnvloeden elkaar positief en worden door scholing sterk beïnvloed. Andere factoren, zoals geslacht en het aantal jaren ervaring met beoordelen is niet van invloed. Beoordelaarscompetentie en Self-efficacy hebben direct effect op de Kwaliteit van Summatieve Feedback. Het leveren van kwaliteit in summatieve feedback verdient daarom een plaats in het scholen van beoordelaars. In Figuur 3 is toegevoegd scholing in summatieve feedback door beoordelaars (VII).

Hoewel in dit onderzoek sprake is van een kleine niet gerandomiseerde steekproef zijn er sterke aanwijzingen dat in de scholing van beoordelaars op beoordelen van studentenprestaties gebruik gemaakt dient te worden van de verschillen tussen beoordelaars. Daarmee in dialoog te gaan in de visie op beoordelen en de wijze waarop aan studenten summatieve feedback kan worden gegeven. De uitkomsten van dit onderzoek geven een sterke indicatie dat scholing in beoordelen een doorslaggevende activiteit is om de self-efficacy in beoordelen van docenten en het geven van summatieve feedback op een hoger plan te brengen in een onderwijsorganisatie. ■



Figuur 3.

Literatuurlijst

- Expertgroep protocol (2014). *Beoordelen is mensenwerk. Bevindingen over de wenselijkheid en mogelijkheid van een gezamenlijk protocol voor het beoordelen van (kern)werkstukken*. Den Haag: Vereniging Hogescholen.
- Baartman, L.K.J. en T.M. Gulikers (2012). Beoordelen als fundament van goed opleiden in het beroepsonderwijs: een analyse van toetsprogramma's in het mbo en hbo. *Pedagogische Studiën*, 91, 54-68
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*, 5 (307–337).
- Biggs, J. (2003). Aligning teaching for constructing learning. *The Higher Education Academy*, 94, 4.
- Blair, A., Curtis, S., Goodwin, M., & Shields, S. (2013). What Feedback do Students Want? *Politics*, 33(1), 66–79. <http://doi.org/10.1111/j.1467-9256.2012.01446.x>
- Boud, D. & M9olloy, E. (Eds) (2013). *Feedback in Higher and Professional Education: understanding it and doing it well*. London: Routledge, 240 pp
- Carless, D., Salter, D., Yang, M., & Lam, J. (2011). Developing sustainable feedback practices. *Studies in Higher Education*, 36, 395–407.
- Cherian, J., & Jacob, J. (2013). Impact of Self Efficacy on Motivation and Performance of Employees. *International Journal of Business and Management*, 8, 80.
- Dellinger, A. B., Bobbett, J. J., Olivier, D. F., & Ellett, C. D. (2008). Measuring teachers' self-efficacy beliefs: Development and use of the TEBS-Self. *Teaching and Teacher Education*, 24, 751-766.
- Griffioen, D. M. E., de Jong, U., & Jak, S. (2013). Research self-efficacy of lecturers in non-university higher education. *Innovations in Education and Teaching International*, 50, 25–37.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 16–112.
- Nicol, D. J. & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and selfregulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31, 199-218.
- Nicol, D. J. (2010). From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Vol. 35, 501–517.
- O'Donovan, B., Rust, C., & Price, M. (2015). A scholarly approach to solving the feedback dilemma in practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*
- Reeve, J., & Tseng, M. (2011). Agency as a fourth aspect of student engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 257–267.
- Rudolph, J. W., Foldy, E. G., Robinson, T., Kendall, S., Taylor, S. S., & Simon, R. (2013). Helping Without Harming: the instructor's feedback dilemma in debriefing—a case study.
- Shute, V.J. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 78 (March), 153-189
- Tscannen-Moran, M., Hoy, A.W. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17 (2001) 783-805.
- Vivekananda-Schmidt, P., MacKillop, L., Crossley, J. & Wade, W. (2013). Do assessor comments on a multi-source feedback instrument provide learner-centred feedback? *Medical Education* 2013: 47(11), 1080–1088.



Examen- commissies onder de loep

Examencommissies hebben de verantwoordelijke taak de waarde van diploma's te bewaken. Maar welke eisen kunnen worden gesteld aan (leden van) examencommissies? Hoe wordt er bij visitaties gekeken naar de borging van toetskwaliteit binnen een opleiding? En hoe spoort u toetsfraude op?

Zorg voor sterke, onafhankelijke en deskundige examencommissies!

Taken en verantwoordelijkheden
in het hoger onderwijs

Locatie:

Antropia, Driebergen

Datum:

Dinsdag 6 juni 2017

Inschrijven:

www.medilexonderwijs.nl/examencommissies

**Praktische subsessies
in de middag!**

