

Studenten als partners bij toetsing

■ Veronica Bruijns

Veronica Bruijns is beleidsadviseur bij de centrale beleidsafdeling Onderwijs en Onderzoek van de Hogeschool van Amsterdam. Ze is hoofdredacteur van de Score website (www.score.hva.nl).
email: vbr@xs4all.nl

Studenten kunnen een grotere rol vervullen bij summatieve toetsing. Dit artikel geeft een overzicht van de mogelijkheden, gebaseerd op recente literatuur. Door studenten een rol te geven leren ze om te gaan met criteria, leren ze zichzelf en elkaar te beoordelen, feedback geven. Vaardigheden die niet alleen tijdens, maar ook na de opleiding relevant zijn.

Als onderwijsinstelling in het hbo bepalen we veel. We stellen de eindkwalificaties op en ontwikkelen een onderwijsprogramma dat studenten in een bepaalde volgorde moeten doorlopen. We bepalen grotendeels de inhoud van de modules en de inhoud en de vorm van de toets. Effect is dat studenten het onderwijsprogramma eerder ondergaan in plaats van dat ze een actieve rol op zich nemen. Maar de roep van studenten op meer invloed op het onderwijsprogramma wordt groter (ISO, 2015; LSBV, 2014). Opleidingen baseren zich steeds meer op de leertheorie van het sociaal constructivisme en willen ook dat studenten een actievere rol aannemen.

Invloed op het onderwijsprogramma kan via de opleidingscommissies en de medezeggenschapsorganen. Dit betekent echter dat een klein percentage van actieve studenten inbreng heeft en zaken behartigt namens een collectief. Er zijn echter ook manieren om iedere individuele student invloed te laten uitoefenen op zijn of haar studieprogramma. De toetsing is een goed aangrijpingspunt omdat het voor studenten een essentieel onderdeel is van een onderwijsmodule, zeker zolang het

verkrijgen van studiepunten gekoppeld is aan een voldoende voor de summatieve toets. Op toetsgebied zijn daarom de laatste jaren veel ideeën ontwikkeld en uitgetest om individuele studenten intensief te betrekken bij de toetsing. Zoals figuur 1 laat zien, blijkt er veel meer mogelijk te zijn dan studenten vragen laten maken en medestudenten laten beoordelen.

Positieve effecten voor studenten

Studenten een rol geven bij het ontwikkelen en uitvoeren van toetsen en beoordelen van het gemaakte werk heeft verschillende positieve effecten *tijdens de opleiding*. Ten eerste leren ze omgaan met criteria om hun eigen werk en andermans werk te beoordelen. Wat maakt iets goed? Wat kan er verbeterd worden? Hoe vertel ik dat? Ten tweede ontstaat er meer ruimte voor feedback tussen studenten en docenten en studenten onderling. Gericht en tijdige feedback is een bewezen en sterk leermiddel (Hattie & Timperley, 2007). Ten derde blijkt uit onderzoek op dit gebied (Francis, 2008, Irwin & Heppelstone, 2012) dat studenten meer eigenaarschap ervaren, het positief werkt op de motivatie en dat ze meer verantwoordelijkheid nemen voor hun leerresultaten. Ten vierde krijgt de docent een beter zicht op wat studenten niet begrijpen en kan daarmee gericht studenten ondersteunen in hun leerproces. Tot slot kan het ervoor zorgen dat summatieve toetsing, naast formatieve toetsing, een integraal onderdeel wordt van het leerproces. De positieve effecten worden in de onderzoeksliteratuur aangeduid als *student empowerment* (Francis, 2008) en *student ownership* (Irwin & Heppelstone, 2012).

1 Leerdoelen	Actief bespreken met docent/medestudenten Aanvullen met eigen leerdoelen Bepalen/benoemen leerdoelen Bepalen leeractiviteiten op basis van gegeven doelen Combinatie van benoemen leerdoelen/bepalen leeractiviteiten
2 Beoordelingscriteria	Actief bespreken met docent Opstellen op basis van de leerdoelen Ontwikkelen van rubrics Oefenen met toepassing
3 Toetsvragen	Gesloten vragen ontwikkelen Ontwikkelde vragen beoordelen Eigen toets ontwikkelen en beantwoorden Keuze in vragen
4 Toetsvorm	Keuze in toetsvorm Keuze in weging
5 Self assessment	Beoordeling/cijfer geven voor inleveren Beoordeling/cijfer aan de hand van standaarduitwerking
6 Peer-assessment	Beoordelen werk medestudenten Beoordelen elkaars bijdragen binnen groep
7 Nabespreking	Bespreken zonder dat resultaten bekend zijn Individuele toets bespreken in groepsverband en eventueel corrigeren

Figuur 1: overzicht van de mogelijkheden om studenten te betrekken bij toetsing (Bruijns & Hoenderdos, 2017)

Naast de leereffecten tijdens de opleiding is het kunnen benoemen, hanteren van en communiceren over leerdoelen en (beoordelings)criteria een belangrijke competentie voor beginnende professionals in *werksituaties*. In elke werksituatie zal de hbo-er zich opnieuw af moeten vragen wat hij kan en wil leren. Ook krijgt de beginnende professional veelvuldig te maken het beoordelen van eigen werk en functioneren en dat van

collega's en zal gevraagd worden naar feedback. Een opleidingssituatie is een uitgelezen situatie om hierin te oefenen en bekwaam te worden.

Aansluiting bij onderwijsontwikkelingen

Het betrekken van studenten bij toetsing draagt bij aan twee brede ontwikkelingen in hoger onderwijs: flexibilisering en diversiteit. Bij

Voorbeeld 1: Eigen toets ontwikkelen en beantwoorden

Student written exam: Corrigan & Craciun (2013)

Student stelt zelf toets samen en maakt deze vervolgens. Hij/zij krijgt gedetailleerde richtlijnen voor het opstellen van de vragen.

Beoordeling van de vragen:

- Aansluiting bij en het afdekken van de leerdoelen
- Gebruik van de niveaus van Bloom
- Moeilijkheidsgraad
- Uitdagendheid

Beoordeling van de antwoorden:

- Compleetheit en juistheid van het antwoorden

Uitdagingen opleiding:

- Studenten moet leren toetsvragen te maken, zet een standaard neer
- Docenten moeten controle los durven laten

Effect:

- Gemotiveerdere studenten
- Informatief voor docenten om te weten wat studenten als belangrijke vragen/problemen zien

flexibilisering is het duidelijk dat dit ook betekent dat de student een grotere rol krijgt en meer keuzeruimte bij toetsing. De mogelijkheden zijn, zoals in figuur 1 is aangegeven, legio. Flexibilisering en diversiteit liggen in elkaars verlengde. Door studenten ruimte en keuzes te geven bij toetsing kunnen opleidingen optimaal inspelen op verschillen tussen studenten. Voorbeelden hiervan zijn: de keuze voor de student uit twee of meer toetsvormen, het samenstellen van de eigen toets, het maken van vragen, een keuze in weging. In de praktijk blijkt dat studenten met deze keuzes minder een beroep hoeven te doen op regelingen voor studeren met een functiebeperking, zoals dyslexie (Easterbrook, Parker, & Waterfield 2006).

Op toetsgebied sluit het betrekken van studenten aan bij het vervagen van de grenzen tussen formatieve en summatieve toetsing. Veel toetsexperts benadrukken dat toetsen een 'leermoment' moet zijn en geen 'afrekenmoment', ongeacht de summatieve of formatieve rol. In de hbo-praktijk zien we steeds vaker dat formatieve toetsing een rol speelt bij de summatieve beoordeling. Bijvoorbeeld door het toekennen van bonuspunten of het voorwaardelijk stellen van formatieve toetsing. Voor studenten wordt formatieve toetsing daardoor summatief; het telt mee, als voorwaarde, voor bonuspunten, of in een andere variant. Door studenten een actieve rol te geven bij toetsing kan dit leren daadwerkelijk plaatsvinden, ook bij summatieve toetsing.

Aandachtspunten

Uit de literatuur komt een aantal aandachtspunten naar voren komen bij het toekennen van een rol aan studenten bij summatieve toetsing:

1. Verschillen tussen studenten

Het betrekken van studenten bij onderdelen van het toetsproces lijkt het meeste effect te hebben op de 'high achievers'. Deze studenten zitten qua motivatie al aan de goede kant en zien hun invloed op de toetsing vooral als een mogelijkheid om uit hun comfort-zone te komen. Ze richten zich op competenties die ze nog willen versterken. Garside e.a. (2008) constateert dat bij de keuze voor een toetsvorm 'high achievers' niet gaan voor het bekende of vertrouwde maar voor de toetsvorm die ze het meest uitdaagt. Ze zoeken ontwikkelmogelijkheden. De minder intrinsiek gemotiveerde studenten hebben ook baat bij de actieve rol bij toetsactiviteiten, maar blijven het liefst binnen hun comfort-zone, en kiezen eerder voor het bekende. Gijbels en Wijnants (2015) constateren dat studenten in het kiezen van een toetsvorm voornamelijk rekening houden met hun sterke en zwakke punten, eerdere succeservaringen en hun persoonlijke leerstijl. Studenten kiezen daarnaast voor toetsvormen waarvan ze verwachten dat ze hier goed op zullen presteren.

2. Het werkt alleen goed als teamactiviteit

Als losse individuele activiteit van een docent heeft het waarschijnlijk geen blijvend effect. Het

Voorbeeld 2: Keuze toetsvorm

Keuze toetsvorm: Garside e.a. (2009)

Keuze van de toetsvorm door middel van een leercontract:

Module 1: Student toont de leerresultaten aan door middel van een keuze uit een van deze drie vormen:

- a) Essay van 2000 woorden
- b) Presentatie van 15 minuten
- c) Observatie toets

Module 2: Student bepaalt hoe hij/zij leeruitkomsten aantoont: lespakket, posters, beleidsanalyse, essay, seminar.

De leeruitkomsten en beoordelingscriteria zijn identiek.

Voorbeeld 3: Weging bepalen

Weging bepalen: Rideout (2017)

Studenten kiezen bij de start van het semester bij een groot studieonderdeel de weging van verschillende deeltoltsen en kunnen in beperkte mate ook kiezen om een of twee deeltoltsen niet te doen. De keuze kan niet meer gedurende het semester worden gewijzigd. Aanpassen van de weging is gelimiteerd. De studenten worden vooraf goed geïnformeerd over de deeltoltsen en de beoordelingscriteria (of rubrics). Twee derde van de studenten kiest voor het aanpassen van de weging; een derde laat de weging zoals bepaald door de opleiding. Een derde van de studenten kiest ervoor om een opdracht niet te doen.

Beoogd effect: hogere motivatie en commitment om te leren en betere prestaties op de eindtoets. Verschil in prestaties op de eindtoets tussen de groepen studenten met verschillende keuze waren klein. De keuze die de studenten maken hebben daarmee geen voor- of nadeel in termen van de prestaties van studenten. Resultaat op de tussentijdse toets was de grootste voorspeller van het resultaat op de eindtoets. Belangrijkste voordeel is dat het helpt om het leren van studenten te personaliseren.

zal pas werken als een opleidingsteam het idee om studenten te betrekken omarmt en gezamenlijk bedenkt hoe dit gedurende de opleiding kan worden vormgegeven. Teams kunnen starten in de propedeuse met studenten vragen te laten maken en inzicht te geven welke vragen bij welke niveaus van Bloom passen. Dit kunnen ze geleidelijk uitbreiden met bijvoorbeeld keuze voor eigen toetsvorm en peerassessment.

3. Tijdsinvestering docenten

Docenten zullen geïnteresseerd zijn in de tijdsinvestering van verschillende vormen van studentbetrokkenheid. Een al veel toegepaste variant – studenten vragen laten maken – bespaart de docent ontwikkeltijd. Bij het student written exam bleek dat de tijdsinvestering voor docenten hetzelfde was als in de situatie van de docent-als-toetsmaker. Docenten gaven aan dat het beoordelen afwisselender is (Corrigan & Craciun 2013, voorbeeld 1). In voorbeeld 3 van Rideout (2017) bleek dat een derde van de studenten een tussentijdse opdracht schrapte waardoor de nakijklast voor de docenten verminderde. Bij alle mogelijke varianten is van belang om de verschuiving van tijdsinvestering vooraf goed in kaart te brengen.

4. Begeleiding en instructie zijn belangrijk

Het blijkt duidelijk uit de literatuur dat begeleiding

en instructie door docenten bij toetsactiviteiten van studenten belangrijk is. Vragen maken, feedback geven, keuze voor een toetsvorm moet door studenten worden ‘geleerd’ en dit vraagt de nodige tijd en aandacht. De kwaliteit van de betrokkenheid van studenten en docenten staat of valt hiermee. Irwin & Heppelstone (2012) geven bijvoorbeeld aan dat bij het bepalen van de keuze voor een toetsvorm verschillende contextfactoren een rol spelen. Als studenten niet goed worden voorgelicht kiezen ze eerder voor een bekende toetsvorm. Als studenten tijdsdruk ervaren bij hun keuze dan kiezen ze eerder voor een bekende toetsvorm.

5. Machtsverschuiving

Studenten betrekken betekent voor docenten ze toelaten op een gebied waar docenten gewend waren een bepalende rol te spelen (Sadler, 1989). Het geeft studenten toegang tot macht die docenten hebben (Taras, 2008). Sadler stelt dat het docenten het idee geeft dat het hun gezag als docent ondermijnt. Dat het hun specifieke professionaliteit is om te beoordelen en dat dit niet het terrein van de student is. Ze het zien als een prerogatief van het docent-zijn. Het geeft ze een specifieke positie. Daartegenover stelt Sadler dat docenten studenten vooral moeten leren hoe ze moeten evalueren en beoordelen.

Conclusie

Studenten als partner betrekken bij toetsing lijkt een krachtig middel om de rol van studenten als actieve leerder te versterken. Zeker gezien het feit dat toetsing een prominente plaats inneemt in het onderwijs. Studenten ervaren meer eigenaarschap, het werkt positief op de motivatie en ze nemen meer verantwoordelijkheid voor hun leerresultaten. Uit de literatuur blijkt dat er een scala aan mogelijkheden is van eenvoudig en kleinschalig tot uitgebreid en ingrijpend. Het is wel zaak om de aandachtspunten goed in zicht te houden en vooral gezamenlijk aan de slag te gaan.

Met dank aan Charlotte Hoenderdos die, in haar rol als stagiaire Onderwijswetenschappen, voor de HvA op dit onderzoek literatuuronderzoek heeft verricht. ■



Het betrekken van studenten bij toetsing sluit aan bij het vervagen van grenzen tussen formatieve en summatieve toetsing

Literatuur

- Corrigan, H. & Craciun, G. (2013) Asking the right questions: using student-written exams as an innovative approach to learning and evaluation, *Marketing Education Review*, 23(1): 31-36
- Easterbrook D., Parker, M., Waterfield, J. (2005) *Assessment choice case study*, The Higher Education Academy - Engineering Subject Centre.
- Francis, R.A., (2008) An investigation into the receptivity of undergraduate students to assessment empowerment, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(5): 547-557.
- Garside, J., Nhemachena, J.Z.Z., Williams, J., Topping, A. (2009) Repositioning assessment: Giving students the 'choice' of assessment methods, *Nurse Education in Practice*, 9: 141-148.
- Gijbels, D., & Wijnants, L. (2015) Assessment-topties in het hoger onderwijs, *Onderzoek van Onderwijs*. 44, 6-10.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007) The power of feedback, *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- ISO (2015) *Studenten op maat; flexibilisering in het hoger Onderwijs*.
- Irwin, B. & Hepplestone, S. (2012) Examining increased flexibility in assessment formats, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(7): 773-785.
- LSVB (2014) *Het nieuwe leren is flexstude-ren; de introductie van de flexstudent*.
- Rideout, C.A. (2017) Students' choices and achievement in large undergraduate classes using a novel flexible assessment approach, *Assessment & Evaluation in Higher Education*.
- Sadler, R. (1989) Formative assessment and the design of instructional systems, *Instructional Science* 18:119-144.
- Taras, M. (2008) Issues of power and equity in two models of selfassessment, *Teaching in Higher Education*, 13(1): 81-92.