

Ontkoppelen van begeleiden en summatief beoordelen in het hoger onderwijs: een aanzet tot discussie

Prof. dr. J. Elen (jan.elen@ped.kuleuven.be, dra. D. Sasanguie, dra. J. Coens, prof. dr. G. Clarebout, prof. dr. W. Van den Noortgate, prof. dr. J. Vandenaabeele en prof. dr. B. De Fraine zijn allen geaffilieerd aan de K.U.Leuven.

Dit opiniërende artikel is bedoeld om een aanzet te geven voor een discussie over wat in het hoger onderwijs vaak als vanzelfsprekend wordt beschouwd: de nauwe koppeling tussen de begeleiderrol en de beoordelaarrol van de docent. Het gaat met andere woorden over de vraag naar de relatie tussen begeleiden en summatief beoordelen. De bijdrage biedt een overzicht van argumenten pro en contra een koppeling/ontkoppeling. Op grond van literatuur, casusanalyses en gesprekken met studenten en docenten kunnen twee groepen van argumenten worden onderscheiden. Een eerste groep van argumenten houdt nauw verband met de kwaliteit van de summatieve beoordeling. Een ontkoppeling wordt geacht een bijdrage te leveren aan een meer objectieve en eerlijke beoordeling. Vanuit een zorg voor inhoudsvaliditeit wordt gepleit voor een koppeling. Een tweede groep argumenten betreft het onderwijsleerproces. Een ontkoppeling kan bijdragen tot het versterken van de samenwerking tussen docent en student. Opvallend is dat voor de verschillende argumenten nauwelijks empirische gegevens beschikbaar zijn. We houden een pleidooi om de discussie te continueren en empirisch nader te onderbouwen.

INLEIDING

Beslissingen over onderwijs beïnvloeden, rechtstreeks of niet, wat en hoe studenten leren. En dit geldt voor beslissingen op macro-, meso- en microniveau. Decreten en wetten die de uitvoering van de Bologna-verklaring ondersteunen, hebben in tal van opleidingen geleid tot curriculumaanpassingen (bijvoorbeeld invoering van bachelor- en masteropleidingen) en wijzigingen in de studentenpopulatie; de invoering van leerplatformen heeft (onder meer door het afschaffen van informatieborden) bijvoorbeeld een direct effect op de sociale interactie tussen studenten onderling en tussen docenten en studenten (Lambeir & Ramaekers, 2006). Ook de aard van de opdrachten die studenten krijgen, bepaalt mede hun leerervaringen (bijvoorbeeld Wilson & Fowler, 2005). Dat onderwijsbeslissingen impact hebben op het leren van studenten geldt ook en in het bijzonder voor beslissingen over de beoordeling van studenten (Boud, 1995). Onderzoek van Scouller (1998) wijst bijvoorbeeld uit dat studenten hun leeractiviteiten

afstemmen op de aard van de in het vooruitzicht gestelde examenvragen. Op basis van een uitgebreide review van de literatuur over formatieve beoordelingen geven Black en Wiliam (1998) aan dat een beslissing om meer aandacht te besteden aan formatieve beoordelingen (beoordelingen die primair gericht zijn op het bijsturen van leer- en onderwijsprocessen) dan aan summatieve beoordelingen (beoordelingen die primair gericht zijn op het uitspreken van een oordeel over het leerresultaat) ook wijzigingen in de gehanteerde onderwijsmethoden en andere relaties tussen leerkracht en leerling impliceert.

In deze bijdrage gaan we in op één beslissing met betrekking tot de organisatie en vormgeving van de *summatieve* beoordeling in het hoger onderwijs. We staan stil bij de argumenten die worden aangedragen om de summatieve beoordeling al dan niet te laten uitvoeren door die persoon of groep van personen die ook zelf het onderwijs voor het betrokken opleidingsonderdeel heeft verzorgd. Met andere woorden, we stellen de vraag naar de argumenten pro en contra een koppeling of ont koppeling van het verzorgen van onderwijs/begeleiden van studenten enerzijds en het summatief beoordelen anderzijds. Verankerd in een onderwijsinnovatieproject binnen de K.U.Leuven heeft dit opiniërende artikel een Vlaamse origine. De Vlaamse achtergrond wordt hier gepresenteerd als een concreet voorbeeld voor een discussie die ook op verschillende plaatsen in Nederland en elders in de wereld wordt gevoerd.

PROBLEEMSTELLING

In het Vlaamse hoger onderwijs geldt veelal als basisregel dat de functies van onderwijzen en summatief beoordelen aan elkaar gekoppeld zijn, doordat ze door dezelfde persoon of personen worden uitgevoerd. Een voorbeeld vinden we in de nadrukkelijke explicitering in artikel 25 van het vigerende examenreglement van de Katholieke Universiteit van Leuven. Binnen de K.U.Leuven geldt als uitdrukkelijke regel dat het examen in principe door de titularis van het opleidingsonderdeel wordt afgenomen. In elk geval dient er een nadrukkelijke band te zijn tussen het verzorgen van het onderwijs/begeleiden van de studenten enerzijds en het uitspreken van de eindbeoordeling anderzijds. Alleen in het geval van duidelijke (bloed)verwantschap, overmacht of manifeste praktische omstandigheden wordt van het principe van de koppeling afgeweken. Dit principe van de koppeling wordt herbevestigd door de K.U.Leuven in artikel 29 van het ontwerp van het examenreglement (figuur 1), dat in voorbereiding van de invoering van een systematisch uitgewerkt creditaccumulatiesysteem voorligt en gebaseerd is op een ontwerp van een onderwijs- en examenreglement voor twaalf instellingen voor hoger onderwijs in Vlaanderen. De onder juridische druk expliciet opgenomen vermelding in het artikel dat een externe deskundige die aan de beoordeling participeert, *niet* voor de eindbeoordeling verantwoordelijk kan zijn, beklemtoont de expliciete keuze voor een koppeling.

Artikel 29 (examinator)

Elk examen of deel van een examen wordt afgenomen door de titularis(sen) van het opleidingsonderdeel of door degene(n) die de titularis voor het doceren van het betreffende college of het leiden van de betreffende werkzaamheden of oefeningen officieel vervangen heeft (hebben).

In geval van bloed- of aanverwantschap tot en met de vierde graad tussen een student en een examinerator of in geval van overmacht in hoofde van de examinerator, verzoekt de examinerator de voorzitter van de examencommissie, in overleg met de decaan van de faculteit, een plaatsvervanger aan te wijzen.

Indien er verscheidene docenten voor één opleidingsonderdeel als examinerator optreden terwijl elke student slechts door enkelen van hen wordt beoordeeld of indien slechts één titularis van een aantal cotitularissen elke student beoordeelt, wordt ten laatste één maand voor aanvang van het betrokken examen bekendgemaakt welke docent(en) welke studenten examineren.

Examens over andere onderwijsleeractiviteiten dan hoorcolleges kunnen afgenomen worden door examineratoren die geen titularis zijn, voorzover zij inhoudelijk mee instonden voor de organisatie van de onderwijsleeractiviteit. De titularis of de coördinator, als er meerdere titularissen zijn, blijft volledig verantwoordelijk voor de eindbeoordeling. Alleen de titularis of de coördinator, als er meerdere titularissen zijn, of zijn officiële plaatsvervanger kan lid zijn van een examencommissie in het geval is bepaald dat een examencommissie wordt samengesteld uit een vertegenwoordiger van elk opleidingsonderdeel. Met betrekking tot de masterproef of verhandeling kan enkel de coördinator (promotor) optreden als lid van de examencommissie.

Examens in de tweede of derde examenperiode over opleidingsonderdelen die gedoceerd werden door gasthoogleraren, worden bij hun afwezigheid afgenomen door een andere examinerator, aangewezen door de door de *faculteit aangewezen instantie*.

Een externe deskundige die deelneemt aan de beoordeling van een student voor een opleidingsonderdeel, kan nooit als eindverantwoordelijke voor een opleidingsonderdeel optreden.

Figuur 1 Ontwerp van examenreglement artikel 29

Opmerkelijk is echter dat wat hier geldt als een duidelijk principe, namelijk dat diegene die het onderwijs verzorgt ook is belast met de summatieve beoordeling, in andere onderwijssettings bewust *niet* wordt gehanteerd. In plaats van voor een koppeling wordt in deze settings duidelijk gekozen voor een (gehele of gedeeltelijke) ontkoppeling. Tal van voorbeelden zijn hiervan te vinden in het buitenland. In Frankrijk wordt bijvoorbeeld de toegang tot het hoger onderwijs mede gereguleerd door het 'baccalaureaat', een examen aan het einde van het secundair onderwijs, dat nationaal wordt georganiseerd, opgesteld en gecorrigeerd. Het zijn in dit geval dus *niet* de leerkrachten die hun eigen leerlingen beoordelen. In Letland voerde men – onder meer onder druk

van de Wereldbank – centrale examens in, zodat de leerlingen niet langer door de eigen leerkrachten summatief worden beoordeeld. Men hoopt hiermee de kwaliteit van het onderwijs te garanderen en de toegang tot het hoger onderwijs te stroomlijnen (Bethell & Kaufman, 2005). Een ontkoppeling tussen verzorgen van onderwijs en summatief beoordelen doet zich ook voor aan tal van Scandinavische universiteiten. Studenten schrijven zich daar afzonderlijk in voor examens en voor onderwijs. Verder zijn in Angelsaksische landen ‘external examiners’ de norm. Zij zien toe op het opstellen en het verbeteren van examens, nemen de examens eventueel zelf af en hebben een beslissende stem in de eindbeoordeling.

In tegenstelling tot de algemene regel wordt ook in het Vlaamse (hoger) onderwijs het principe van de koppeling niet steeds of niet ten volle gevolgd. Een eerste voorbeeld is het doctoraat. Voor het toekennen van de doctorstitel doen universiteiten een beroep op een jury, waarin naast de promotor(en) ook leden van andere onderzoekscentra en/of universiteiten zetelen. Analooq hieraan wordt in tal van hogescholen voor het beoordelen van de bachelorproef en/of de masterproef een beroep gedaan op deskundigen uit het werkveld. Breed verspreid is de ontkoppeling in het kunstonderwijs. Het toekennen van een ‘eerste prijs’ aan het conservatorium is niet afhankelijk van het oordeel van de betrokken muzikleraar; de kandidaat legt met het oog op het behalen van de ‘eerste prijs’ een examen af voor een jury van externen. Een gelijksoortige aanpak wordt ook gevolgd in een aantal architectuuropleidingen. In het Vlaamse hoger onderwijs kennen we de toegangspoeven voor geneeskunde (en vroeger ook voor de studies burgerlijk ingenieur). Een nieuw en indicatief fenomeen was enige jaren geleden ook het uitstroomexamen voor kinesitherapie. De toegang tot dit beroep werd afhankelijk gemaakt van het slagen voor een examen dat niet door de opleidingsinstellingen maar door Selor (het selectiebureau van de Vlaamse overheid) werd opgemaakt, afgenomen en gecorrigeerd. Ook de Erkenning van Verworven Competenties (EVC) impliceert een duidelijke ontkoppeling. Voor het toekennen van een EVC beoordeelt een commissie – los van een specifiek opleidingsonderdeel of opleiding – of de kandidaat beschikt over de beoogde competenties.

AANPAK

Uitgaand van voorgaande vaststellingen dat onderwijsbeslissingen een sterke impact kunnen hebben en geconfronteerd met sterk uiteenlopende praktijken, gaat deze bijdrage na welke argumenten in de besluitvorming betreffende koppeling/ontkoppeling een rol spelen.

In het Onderwijsinnovatieproject waarbinnen deze studie tot stand kwam en dat ten grondslag ligt aan dit artikel, werd uitgegaan van een specifieke invulling van de notie ontkoppeling. We spreken over ontkoppeling zodra de summatieve beoordeling wordt uitgevoerd door iemand die niet bij het verzorgen van het onderwijs zelf/het begeleiden van de studenten betrokken is. Met andere woorden, bij een ontkoppeling worden de begeleiderrol en de beoordelaarrol van elkaar gescheiden. Dit hoeft nauw overleg

tussen diegene die de studenten begeleidt en diegene die de studenten summatief beoordeelt echter niet uit te sluiten (zie hierna). Om recht te doen aan de complexiteit van de problematiek werden vanaf de aanvang verschillende wegen bewandeld om argumenten pro en contra koppeling en ontkoppeling te verzamelen (zie voor meer details: Coens, Elen, Van den Noortgate, Vandenaabeele & De Fraine, 2007). In twee bacheloropleidingen aan de K.U.Leuven, met name onderwijskunde en pedagogische wetenschappen, werd voor een vijftal opleidingsonderdelen een ontkoppeling tot stand gebracht. Concreet betekende dit dat een bepaalde docent het onderwijs verzorgde/ de begeleiderrol op zich nam, terwijl een andere docent (eventueel zelfs van een andere universitaire instelling) de verantwoordelijkheid op zich nam voor de summatieve beoordeling. Deze summatieve beoordeling nam de vorm aan van een mondelinge of schriftelijke toets aan het einde van het semester. Omwille van de transparantie werd initieel geopteerd voor een radicale ontkoppeling. Dit houdt in dat de begeleider en de beoordelaar niet overleggen, maar zich beiden uitsluitend baseren op de doelstellingen van het opleidingsonderdeel om respectievelijk het onderwijs te organiseren, dan wel de toets op te stellen, af te nemen en te beoordelen. Uit praktische overwegingen bleek dit echter niet altijd haalbaar. Daarom werd in sommige gevallen toch overleg gepleegd tussen de begeleider en de beoordelaar over bijvoorbeeld de manier waarop bepaalde inhoud aan bod waren gekomen tijdens de colleges. Een ontkoppeling in dit project sloot overleg tussen begeleider en beoordelaar dus niet per definitie uit.

Deze ontkoppelingen werden nauwkeurig opgevolgd door de praktijk zelf te beschrijven, door studenten, docenten en beleidsvoerders te bevragen met behulp van vragenlijsten (studenten) en tien focusgroepen met ten minste vijf deelnemers (docenten/ beleidsvoerders) en door een studietijdmeting bij meer dan dertig studenten. Dit laatste om te zien of de studenten in het geval van een ontkoppeling al dan niet meer zouden gaan studeren (zie onder meer Coens & Elen, 2007). Bij het ontkoppelen werden, voor zover praktisch mogelijk, vergelijkingen gemaakt tussen gekoppelde en ontkoppelde opleidingsonderdelen. Zo werd inzicht verkregen in de ervaringen, moeilijkheden en belevingen van de actoren in de verschillende contexten. Ten tweede werd een theoretische analyse gemaakt van de onderwijskundige implicaties van een ontkoppeling. De mogelijke impact van een ontkoppeling op de verschillende basiscomponenten van een onderwijspraktijk (doelstellingen, leeractiviteiten, context, leeromgeving, studentkenmerken, ...) werd nagegaan. Redeneringen en hypothesen werden uitgeschreven en vormden zo een bepaalde zienswijze, gericht op verdere initiatieven. Deze werden echter niet empirisch onderbouwd. Ten derde werden zeven specifieke gevallen van koppeling en ontkoppeling nader bestudeerd (casusanalyses). Documenten werden geanalyseerd en alle betrokken actoren per casus (studenten, begeleiders en beoordelaars) werden geïnterviewd (face-to-face of per telefoon). Er werd systematisch aandacht besteed aan het in kaart brengen van het soort doelstellingen dat men trachtte te bereiken, wie de verantwoordelijkheid op zich nam voor de eindbeoordeling, wat de argumentatie was om al dan niet voor een (ont)koppeling te kiezen, tot welk soort 'leren' deze situatie leidde (vergelijk diep versus oppervlakkig leren; Wilson & Fowler, 2005), wat het effect was op de relatie tussen de lerende en de onderwijzende en wat uiteindelijk de algemene ervaringen van alle actoren waren met deze praktijk. Als vierde

en laatste onderzoeksmethode werd een formele literatuurstudie opgezet en uitgevoerd (Sasanguie, Elen, Clarebout, Van den Noortgate, Vandenabeele, De Fraine, submitted). Hiertoe werden drie databanken geraadpleegd: Eric, PsycInfo en Web of Science. De onderzochte tijdspanne liep van 2002 tot 2008. Deze zoektocht leverde vijftien relevante publicaties op. Uiteindelijk werden op basis van de snowball method ook nog eens drie relevante, oudere publicaties toegevoegd.

In deze tekst gaan we niet in op de specifieke resultaten van de verschillende hiervoor genoemde analyses. Wel proberen we de aangevoerde argumenten overzichtelijk te synthetiseren, als bijdrage tot een meer open en onderbouwde discussie.

ARGUMENTEN VOOR EN TEGEN KOPPELING OF ONTKOPPELING

In de afweging van een koppeling-ontkoppeling speelt een variëteit aan argumenten een rol. Deze argumenten betreffen gepercipieerde effecten van een koppeling of een ontkoppeling. Ze situeren zich op verschillende niveaus (micro, meso, macro) en variëren van pragmatisch tot meer inhoudelijk. De pragmatische argumenten betreffen de moeilijkheden die zich zouden voordoen bij het invoeren van een nieuw systeem (gebaseerd op ontkoppeling), maar ook de vele praktische en organisatorische voorwaarden waaraan een degelijke implementatie dient te voldoen. Zo wordt gewezen op de moeilijkheid om externe beoordelaars aan te trekken, de additionele financiële kosten die een ontkoppeling met zich mee zou kunnen brengen, de vrees voor verdere 'proceduralisering' en 'juridisering', de noodzaak om zeer tijdig de informatie over de opleidingsonderdelen ter beschikking te hebben, enzovoort. De literatuur besteedt bijvoorbeeld specifiek aandacht aan twee belangrijke voorwaarden waaraan een externe beoordelaar dient te voldoen. Vooreerst dient de examinerator vanzelfsprekend over de nodige expertise te beschikken (Bornmann, Smittag & Daniel, 2006; Brennan, 2008; Sawyer, 1975), maar daarnaast is ook een volledige onafhankelijkheid ten aanzien van het geboden onderwijs aangewezen (Brennan, 2008; Hancox & Shaw, 2006; Hannan & Silver, 2006). Het geheel van de meer inhoudelijke argumenten valt in twee grote groepen in te delen. Een eerste groep betreft de summatieve beoordeling, een tweede groep het onderwijsleerproces.

Inhoudelijke argumenten die de summatieve beoordeling betreffen

Een kwaliteitsvolle beoordeling impliceert minimaal dat:

- a. er duidelijkheid bestaat over de *doelen* die worden nagestreefd en zullen worden getoetst;
- b. de beoordeling *begripsvalide en inhoudsvalide* is (dat er beoordeeld wordt wat er dient te worden beoordeeld);
- c. de beoordeling betrouwbaar is (dat op basis van de beoordeling een uitspraak kan worden gedaan over wat studenten kunnen of hebben geleerd); *en*
- d. de nodige transparantie over de beoordeling is gerealiseerd (Messick, 1989).

De argumenten op het gebied van koppeling en ontkoppeling betreffen deze vier kwaliteitskenmerken.

Ad a. Doelen: Wat betreft de te toetsen doelen blijkt uit de gesprekken met docenten in individuele bevestigingen en focusgroepen een grote vrees voor verlies van academische vrijheid wanneer een ontkoppeling tot stand wordt gebracht (zie ook Chetcuti, Murphy & Grima, 2006). Zelfs binnen een context van intensief overleg binnen programma-commissies spreken docenten in termen van 'mijn' opleidingsonderdeel. Docenten gaan ervan uit dat ze zelf de doelen (en de inhoud en aanpak) kunnen vastleggen, alsook de wijze waarop ze dit doen. Ze vrezen dat dit recht hen zal worden ontnomen wanneer ze ook niet zelf voor de summatieve beoordeling zullen instaan. Ze vrezen dat ze zich aan extern geformuleerde en niet noodzakelijk door hen onderschreven doelen zullen moeten aanpassen. Wanneer in de gesprekken het maatschappelijk belang van de opleiding en het opleidingsonderdeel wordt beklemtoond, klinkt echter een andere stem. Bij groot en onmiddellijk maatschappelijk belang van de opleiding wordt het meer gerechtvaardigd geacht dat het werkveld of de overheid een belangrijke invloed heeft op het bepalen van de doelen (zie bijvoorbeeld de basiscompetenties voor leraren die door alle lerarenopleidingen dienen te worden nagestreefd). Dat wil niet zeggen dat in dergelijke gevallen voor een koppeling wordt gepleit. Integendeel, in functie van het vergelijken van opleidingen (die gelijksoortige doelen nastreven) wordt gepleit voor een ontkoppeling.

Ad b. Validiteit: Voor wat de validiteit betreft blijkt uit de theoretische analyse en de gesprekken dat een ontkoppelde beoordeling zich sterker zal richten op de doelen van de opleiding of het opleidingsonderdeel. In het geval van een ontkoppeling vormen de doelen immers het uitgangspunt bij het ontwerpen en uitvoeren van de summatieve beoordeling. In het geval van een koppeling wordt de kans groter geacht dat naast de doelen ook de besproken inhoud en vooral de door de docent gelegde accenten een rol spelen bij het uitwerken van de beoordeling van de studenten. Een koppeling van onderwijzen en beoordelen kan, met andere woorden, geacht worden de inhoudsvaliditeit positief te beïnvloeden. De volgende uitspraak van een student illustreert dit.

'Nu weet je van kijk dat ding moet ik echt wel leren, want de kans is echt wel groot dat hij daar iets van vraagt. Bij elk onderdeel weet je ongeveer wel, kijk, daar wordt, alle, van gedragsneuro heeft hij dat al duidelijk gezegd van die hersenen dat is zeker een vraag. Dus zagezegd heb je dan al één vraag, als je dat leert, juist hé. Maar dat weet je dan toch niet. Die voordelen vallen dan weg zagezegd. Ik heb zoiets, ik heb dat wel graag zo'n voordelen.'

Hierbij aansluitend lijkt men het erover eens dat in het geval van een ontkoppeling de inhoudsvaliditeit speciale aandacht verdient. Uit de gevoerde gesprekken bleek bijvoorbeeld dat docenten aanstippen dat een onvoldoende vertrouwdheid met de feitelijk besproken inhoud ertoe kan leiden dat studenten te weinig de kans krijgen om te tonen wat ze hebben geleerd. In dit verband geven Hannan en Shaw (2006) aan dat er ook betreffende inhoud best heldere afspraken zijn, waarover naar de

studenten voldoende duidelijkheid wordt gecreëerd (zie verder bij 'Transparantie'). Mits aan de geëigende voorwaarden is voldaan, lijken argumenten pro ont koppeling de begripsvaliditeit te beklemtonen en argumenten pro koppeling de inhoudsvaliditeit. Dit roept meteen de vraag op wat precies moet worden geëvalueerd bij een summatieve beoordeling. Moet alleen worden nagegaan in welke mate de student de doelstellingen bereikt heeft of moet ook rekening worden gehouden met welke inhouden een groter respectievelijk kleiner gewicht hebben gekregen tijdens de colleges en/of de begeleiding?

Een specifiek aandachtspunt dat zowel door studenten als door docenten wordt opgemerkt, betreft de procesevaluatie. Beiden geven aan dat bij een ont koppeling het leerproces zelf en dus de inzet in en diepgang van het leerproces niet of zeer moeilijk in de summatieve beoordeling kunnen worden betrokken. De volgende uitspraken van studenten illustreren dit:

'Hoe zit het dan met de weg die wordt afgelegd. Allez, ik bedoel, ergens, iemand die van nul naar tien is gegaan in korte tijd. Ik weet uiteindelijk moet je dezelfde dingen doen. Maar een prof kan dat zien. Van ok, zij is van nul naar tien gegaan. Ok, misschien moest het elf zijn, maar allé, zo'n evolutie in zo'n korte tijd. Bij prof B, die weet daar helemaal niet van.'

'Ik vind dat niet enkel het eindresultaat beoordeeld mag worden. Voor dat eindresultaat kwam er een heel proces en dat proces wordt hier nu niet beoordeeld, dat vind ik jammer. Vooral omdat er zo veel tijd en energie in gestoken geweest is.'

Ad c. Betrouwbaarheid: Een betrouwbare evaluatie impliceert dat de studenten de kans krijgen daadwerkelijk te tonen wat ze kunnen of hebben geleerd. De meningen van de studenten blijken verdeeld te zijn. Studenten verwachten dat een ont koppelde beoordeling objectiever zal zijn, omdat – zeker wanneer het onderwijs in kleinere groepen werd gegeven – gebeurtenissen tijdens het onderwijs geen (positieve of negatieve) naklank krijgen in de beoordeling. Studenten geven aan dat ze bovendien vrijer kunnen spreken en hun inzichten kenbaar maken, omdat ze geen rekening hoeven te houden met de opinie van diegenen die hen in het onderwijs ondersteunden. De volgende citaten illustreren dit.

'Als het dan iemand anders is, waarvan dat je de mening niet kent, dan ga je dan meer je eigen mening geven.'

'Ik denk wel, als je dan iemand voor je hebt die je niet goed kent, dat je sneller je eigen ding zult zeggen.'

Anderzijds merken studenten op dat, zeker bij mondelinge examens, een eerste indruk een grotere rol zal spelen bij een ont koppelde dan bij een gekoppelde beoordeling. Bovendien geven ze aan dat de onbekendheid van de externe beoordelaar onzekerheid kan induceren (en daardoor hun leerprestatie kan drukken). Een student:

'Je hebt hem nog nooit gezien, en je weet helemaal niet wie het is, en je komt daar toe, ik denk dat door zenuwen verliezen de meerderheid waarschijnlijk al een deel punten, en ik denk dat dat nog een negatief punt is.'

Ad d. Transparantie: Alle betrokkenen stippen aan dat transparantie essentieel is en dat het in een ontkoppelde situatie nog belangrijker wordt dan in een gekoppelde. Deze transparantie betreft de doelen die zullen worden getoetst, maar ook de inhoud van waarover zal worden geëvalueerd en de wijze waarop dit zal gebeuren. De volgende uitspraken zijn illustratief:

'Maar ik vraag me af. Als je nu aan prof A en prof B de doelstellingen geeft, en je zegt van maak daar nu eens een examen van. Dan zou ik graag eens die twee papieren zien, en dan zul je direct zien hoe verschillend die vragen zullen zijn.'

'En ik denk, allé, met die algemene doelstellingen, je vult dat nog altijd in zoals je zelf wil, en ik denk dat de verschillen te groot zullen zijn.'

Over het algemeen blijkt uit de literatuur inzake de kwaliteitskenmerken van summatieve beoordelingen dat ontkoppeling tot kwaliteitszorg en een optimalisering van het onderwijs kan bijdragen. Men onderkent dat er grotere garanties zijn, dat het bereiken van de kerndoelen wordt getoetst en dat dit ook op een meer objectieve manier zal gebeuren. Tegelijkertijd wordt verwacht dat de toekenning van scores zorgvuldiger verloopt en dat er minder 'halo of horn'-effecten zullen optreden (Baume, Yorke & Coffey, 2004; Brennan, 2008; Rees & Sheard, 2004). Wanneer meerdere studenten op een ontkoppelde beoordeling slechte resultaten boeken, rijst minstens de vraag of het onderwijs dat ze hebben genoten wel adequaat was. Aan de universiteit van Oxford is het daarom bijvoorbeeld een gangbare praktijk dat aan 'external examiners' wordt gevraagd om op basis van de beoordelingresultaten, soms aangevuld met hun observaties, suggesties ter optimalisering van het onderwijs te formuleren.

Inhoudelijke argumenten die het onderwijsleerproces betreffen

Het onderwijsleerproces betreft tal van aspecten en wordt op verschillende manieren beïnvloed. In de argumentatie rond koppelen-ontkoppelen staan voornamelijk verwachte effecten centraal met betrekking tot de relatie tussen de onderwijsgevende en de studenten, en met betrekking tot het leerproces en het leerresultaat.

De relatie tussen docenten en studenten is een eerste, theoretisch belangrijke factor. In het geval van koppeling heeft de docent een dubbele rol, die van begeleider en beoordelaar. In het geval van ontkoppeling heeft de docent slechts één rol: het ondersteunen van de studenten in hun pogingen om de doelstellingen te realiseren. De docent en de studenten delen volledig het einddoel, in het bijzonder het door de studenten realiseren van de doelen van het opleidingsonderdeel of de opleiding. Theoretisch gesproken mag daarom worden verwacht dat een ontkoppeling bevorderlijk werkt voor de docent-studentrelatie en de kans op een door de studenten als veilig gepercipieerde leeromgeving vergroot. Er ontstaat een leergemeenschap die eenduidig het eigen leerproces

centraal kan stellen. Deze verwachting wordt ook in de literatuur uitgesproken (Fong, 1987; Sawyer, 1975; Webb, Endacott, Gray, Jasper, McMullan & Scholes, 2003). De bevragingen en gesprekken met docenten en studenten ondersteunen de verschillende argumenten. Studenten geven aan dat in het geval van een ont koppeling de dubbele rol van de docent wegvalt. Ze verwachten dan ook dat door een ont koppeling de relatie zal veranderen. De volgende uitspraken zijn in dit verband illustratief.

S: 'Ik denk dat hij wel meer ondersteunend zal zijn naar de leerlingen toe omdat ze eigenlijk samen iets moeten bereiken dan.'

I: 'Denk je, als de prof het examen niet afneemt, dat de sfeer tijdens de lessen anders zal zijn dan nu?'

S: 'Ja.'

S: 'Ik denk dat wel. Nu is er niemand die zijn mond durft open te doen.' [...]

S: 'Of misschien ook vragen meer stellen. Want nu heb je zoiets van: "Oei, die gaat nu zeker denken dat ik dwaas ben."'

S: 'Het is nu iedere keer: "Ga jij het vragen, want ik heb het al eens gevraagd."'

Dat studenten een andere relatie ervaren bij ont koppeling, kan worden geïllustreerd met de volgende uitspraken.

'De afstand tussen de professor en de student was kleiner.'

'Je hoefde niet echt bang te zijn om de begeleidster aan te spreken. Waarschijnlijk dat het feit dat zij niet evalueert wel onbewust meespeelde.'

'Het feit dat de persoon die ons lesgeeft er enkel is om ons te helpen. Werkt wel geruststellend, je kan die persoon vertrouwen.'

'Je bent minder "bang" om fout te antwoorden. Je aanvaardt ook meer kritiek op werkjes.'

Over het algemeen blijkt in de literatuur een sterk optimisme over het effect van de ont koppeling op de relatie tussen de student en de docent. De ont koppeling wordt geacht bevrijdend te werken (Chetcuti e.a., 2006; Fong, 1987), doordat de docent in het geval van een ont koppeling niet langer rechter en partij is. Anderzijds wijzen Barrow (2006) en ook de door ons geïnterviewde docenten er nadrukkelijk op dat ook in het geval van koppeling een goede relatie met studenten opbouwen mogelijk is door hen onder meer via formatieve beoordelingen adequaat en gericht in hun studie te ondersteunen.

Een speciaal aandachtspunt is het respect van de studenten voor de docent. Dit respect kan niet langer verankerd zijn in een respect voor de beoordelaar, maar kan alleen gebaseerd zijn op de wijze waarop de docent met de studenten interageert, hen daadwerkelijk ondersteunt. Dit kan er bijvoorbeeld toe leiden dat studenten alleen nog aanwezig zullen zijn tijdens de onderwijsmomenten indien ze dan zinvolle/functionele leerervaringen kunnen opdoen. De volgende uitspraken illustreren dit:

S: 'En is er misschien, maar ik weet dat nu niet hoor, maar als je weet dat de prof het examen niet meer afneemt, dat er misschien te veel remmingen zullen wegvallen. Allé, ik weet het niet, het is een bedenking.'

I: 'Dat je te dicht bij de prof komt te staan.'

S: 'Niet zozeer te dicht, maar bijvoorbeeld ook je moet er niet mee inzitten als je hem beledigt als je boos bent. Je moet je niet inhouden. Nu heb je soms iets van je bent echt boos of ik vind dat nu geen doen maar ik heb er nog examens van. En dat het misschien soms, allé voor sommige mensen, voor mij zou dat niet zo zijn. Maar dat sommige mensen iets respectlozer, zo van pff, jah, tis toch mijnen prof niet.'

I: 'Denken jullie dat studenten minder naar de les gaan komen als iemand anders het examen afneemt?'

S: 'Het zal zeker stimuleren volgens mij.'

S: 'Ja, niet voor iedereen, als je zelf niet zo bent, dan doe je dat niet, maar ik denk dat dat wel brossen (spijbelen) kan stimuleren. Allé ja, als je toch weet van, hij moet mij niet kennen, hij moet niet weten wie ik ben, 't is toch hem niet die daar zit.'

S: 'En zeker als het mondeling is. Dan maakt het echt niet meer uit.'

Wordt over het algemeen verwacht dat een ontkoppeling tot een versterking van het onderwijsleerproces aanleiding kan geven, dan wijst de literatuur ook op een mogelijke verarming van het leerproces. Eerder dan interessante en nuttige leerervaringen op te doen, kan het onderwijs in het geval van ontkoppeling worden gereduceerd tot een voorbereiding op het examen zoals in de Franse term 'bachotage' tot uitdrukking wordt gebracht (een teaching-to-the-test, Popham, 2001; Volante, 2004). Deze waarschuwing houdt sterk verband met de aard en impact van 'high stakes'-tests in tal van landen. Het is immers niet zo eenvoudig in centrale examens vragen op te nemen die een sterk beroep doen op hogere-orde cognitieve vaardigheden. Via een proces van teaching-to-the-test resulteert de verschraling in de vragen in centrale examens tot een verschraling van het onderwijs. Posner (2004) heeft juist aangegeven dat dit argument ook kan worden omgedraaid: mits in een ontkoppelde evaluatie hogere-ordevaardigheden centraal worden gesteld, kunnen een ontkoppeling en een proces van teaching-to-the test juist tot een verrijking en verdieping van het onderwijsleerproces leiden.

Een bijkomende nuancering van het verwachte positieve effect van een ontkoppeling wordt aangebracht door Cassidy (2004). Deze auteur geeft aan dat een ontkoppeling niet voor alle studenten optimaal is. Meer in het bijzonder zouden studenten met sterke faalangst en studenten met relatief weinig autonome studievaardigheden in een ontkoppelde situatie extra moeilijkheden kunnen ondervinden. De onzekerheid die de ontkoppeling met zich meebrengt, induceert een hogere faalangst en resulteert in stuurloosheid. Vanuit docentstandpunt wordt nog een bijkomend argument aangebracht tegen een ontkoppeling. In het geval van een koppeling ligt de gehele verantwoordelijkheid voor het aansturen van het onderwijsleerproces in één hand. Brennan (2008) wijst erop dat docenten hierdoor snel feedback op het eigen onderwijsgeven krijgen. Ze zetten eigen standaarden en merken dan onmiddellijk of die standaarden wel door de studenten worden gerealiseerd. Ze krijgen meteen de kans om te zien of

ze hun werk goed doen (Chetcuti e.a. 2006; Sawyer, 1975). Dit voordeel voor de docenten in het geval van een koppeling verdwijnt dus bij een ont koppeling.

AFRONDING

In het Vlaamse hoger onderwijs is een koppeling van de onderwijsfunctie en de beoordelingsfunctie meer regel dan uitzondering. Deze situatie wordt ook vaak 'evident' geacht. De uitzonderingen in het Vlaamse onderwijslandschap en tal van praktijken in het buitenland (die ook daar als 'evident' worden beschouwd) geven echter aan dat koppeling en ont koppeling geen evidenties zijn, maar het gevolg van een beslissing met grote gevolgen voor de organisatie van onderwijs- en evaluatieprocessen, de beleving van het onderwijs en de beoordeling door de studenten, de docenten en eventueel de externe beoordelaars.

Het geboden overzicht van argumenten toont vooreerst dat er zowel argumenten pro als contra een koppeling/ontkoppeling van onderwijzen en summatief beoordelen te geven zijn. Bovendien komt naar voren dat de argumenten van zowel voor- als tegenstanders van koppeling of ont koppeling in twee groepen kunnen worden samengebracht. Een eerste groep van argumenten betreft de kwaliteit van de summatieve beoordeling. Voor- en tegenstanders beklemtonen verschillende aspecten van wat voor allen basiskwaliteitskenmerken zijn: heldere doelen, validiteit, betrouwbaarheid en transparantie. Meest opvallend zullen voorstanders van een ont koppeling wijzen op het belang van begripsvaliditeit, voorstanders van een koppeling beklemtonen het belang van inhoudsvaliditeit en de grotere kans op transparantie. Een tweede groep van argumenten betreft het onderwijsleerproces zelf. Als voordeel van een ont koppeling wordt het wegwerken van rolconfusie vermeld. Dit zou ertoe kunnen leiden dat studenten kunnen leren in een veiliger omgeving. Als voordeel voor een koppeling wordt echter de onmiddellijke feedback over het gegeven onderwijs vermeld. Docenten ervaren rechtstreeks waar studenten het moeilijk mee hebben. Een derde aspect dat opvalt in de gesprekken met docenten en studenten is dat beide actoren zeer snel het belang van de beslissing over een koppeling/ontkoppeling erkennen of, anders gezegd, zeer snel de impact zien van een dergelijke beslissing op het eigen functioneren, op de summatieve beoordeling zelf en op het onderwijsleerproces. Soms wordt heftig gereageerd. Docenten spreken de vrees uit niet langer zelf de doelen voor hun opleidingsonderdelen te kunnen bepalen en veel minder op basis van praktijk- of onderzoekservaring een eigen oriëntatie te kunnen volgen of eigen accenten te kunnen leggen. Studenten wijzen dan weer op de mogelijke impact van een ont koppeling op hun respect voor docenten. Respect dat mede verankerd ligt in de nakende summatieve beoordeling en dient te worden vervangen door een respect dat in de begeleiding zelf is geworteld. Ten slotte is in de loop van de bespreking steeds weer gebleken dat – hoe belangrijk de problematiek ook moge zijn – empirisch onderzoek waarin de verwachte effecten van ont koppeling of koppeling worden getoetst, nauwelijks voorhanden is. Dit geldt bijvoorbeeld voor de vraag of een ont koppelde beoordeling meer valide is dan een gekoppelde (zie ook Kuhlemeier e.a., 2006), maar ook voor de vraag of het onderwijsleerproces in een gekoppelde situatie

verschilt van dat in een ontkoppelde situatie. Veel van de argumenten overstijgen dan ook niet het niveau van de bereflecteerde praktijkervaring.

Gegeven het erkende belang van een beslissing over koppeling/ontkoppeling lijkt het ons zinvol het gesprek voort te zetten en uit te diepen. Dit betekent meteen een vraag naar meer en betere theoretische argumenten pro en contra een ontkoppeling. Het impliceert ook een vraag naar een systematisch uitgewerkt onderzoeksprogramma waarin met adequate onderzoeksmethoden de onderbouwing van de argumenten wordt onderzocht. Een dergelijk programma zal gekenmerkt zijn door methodologische diversiteit en wordt bij voorkeur in een veelheid van concrete settings gesitueerd. Het onderzoek kan dan helpen om belangrijke beslissingen betreffende de organisatie van summatieve beoordeling niet te nemen op basis van schijnbare 'evidenties' maar op basis van onderbouwde 'evidence'.

Noot

Deze tekst is tot stand gekomen op basis van de werkzaamheden in het Onderwijsinnovatieproject over 'Ontkoppelen van onderwijzen en summatief beoordelen'. Dit project is financieel mogelijk gemaakt door de K.U.Leuven.

REFERENTIES

- Barrow, M. (2006). Assessment and student transformation: Linking character and intellect. *Studies in Higher Education*, 31(3), 357-372.
- Baume, D., Yorke, M. & Coffey, M. (2004). What is happening when we assess, and how can we use our understanding of this to improve assessment? *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 29(4), 451-477.
- Bethell, G. & Kaufman, G. (2005). Assessment and centralized examinations in Latvia. *Assessment in Education*, 12(3), 301-314.
- Black, P. & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7-74.
- Bornmann, L., Smittag, S. & Daniel, H.D. (2006). Quality assurance in higher education – met-evaluation of multi-stage evaluation procedures in Germany. *Higher Education*, 52(4), 687-709.
- Boud, D. (1995). Assessment and learning: Complementary or contradictory. In: P. Knight (ed.). *Assessment for learning in higher education*. Londen, UK: RoutledgeFalmer.
- Brennan, D.J. (2008). University student anonymity in the summative assessment of written work. *Higher Education Research and Development*, 27(1), 43-54.
- Cassady, J.C. (2004). The impact of cognitive test anxiety on text comprehension and recall in the absence of external evaluative pressure. *Applied Cognitive Psychology*, 18(3), 311-325.
- Chetcuti, D., Murphy, P. & Grima, G. (2006). The formative and summative uses of a Professional Development Portfolio: A Maltese case study. *Assessment in Education; Principles, Policy and Practice*, 13(1), 97-112.

- Coens, J. & Elen, J. (2007, november). *Segregating teaching and summative evaluation*. Paper presented at the European Practice-Based and Practitioner Research Conference on Learning and Instruction, Maastricht, The Netherlands.
- Coens, J., Elen, J., Van den Noortgate, W., Vandenabeele, J. & De Fraine, B. (2007). *Ontkoppelen van onderwijzen en summatief beoordelen. Tussentijds rapport december 2007*. Kortrijk: Subfaculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen.
- Fong, B. (1987). *The external examiner approach to assessment*. AAHE Assessment Forum Paper. Washington, D.C.: American Association for Higher Education.
- Hancox, D. & Shaw, J. (2006). A Report on Pharmacy undergraduate research projects: Experiences of the University of Auckland. *Pharmacy Education*, 6(3), 209-214.
- Hannan, A. & Silver, H. (2006). On being an external examiner. *Studies in Higher Education*, 31(1), 57-69.
- Katholieke Universiteit Leuven (2008). *Algemeen examenreglement. Artikel 25 (examinator)*. Retrieved July 2 2008, from <http://www.kuleuven.be/onderwijs/aanbod/info/algemeen/n/06040101.htm>.
- Lambeir, B. & Ramaekers, S. (2006). The limits of 'Blackboard' are the limits of my world: On the changing concepts of the university and its students. *E-Learning*, 3, 544-551.
- Messick, S. (1989). Meaning and Values in Test Validation: The Science and Ethics of Assessment. *Educational Researcher*, 18 (2), 5-11.
- Popham, W.J. (2001). Teaching to the test? *Educational Leadership*, 58(6), 16-20.
- Posner, D. (2004). What's wrong with teaching to the test? *Phi Delta Kappan*, 85(10), 749-751.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. Londen: Routledge.
- Rees, C.E. & Sheard, C.E. (2004). The reliability of assessment criteria for undergraduate medical students' communication skills portfolios: The Nottingham experience. *Medical Education*, 38(2), 138-144.
- Sasanguie, D., Elen, J., Clarebout, G., Van den Noortgate, W., Vandenabeele, J. & De Fraine, B. (submitted). *Disentangling instructional roles: The case of teaching and summative evaluation* (submitted to Higher Education).
- Sawyer, T.M. (1975). Accountability: Or let others grade your students. *College Composition and Communication*, 26(4), 335-340.
- Scouller, K. (1998). The influence of assessment method on students' learning approaches: Multiple choice question examination versus assignment essay. *Higher Education*, 35, 453-472.
- Volante, L. (2004). Teaching to the test: What every educator and policy-maker should know [Electronic version]. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 35.
- Webb, C., Endacott, R., Gray, M.A., Jasper, M.A., McMullan, M. & Scholes, J. (2003). Evaluating portfolio assessment systems: What are the appropriate criteria? *Nurse Education Today*, 23(8), 600-609.
- Wilson, K. & Fowler, J. (2005). Assessing the impact of learning environments on students' approaches to learning: comparing conventional and action learning designs. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30(1), 87-101.