

LEIDRAAD EINDNIVEAU

Marianne Kok, Lucie te Lintelo



INHOUDSOPGAVE

VOORWOORD	5
SAMENVATTING BELEID EINDNIVEAU	7
INLEIDING	11
1. EINDNIVEAU EN EINDKWALIFICATIES	15
1.1 Standaard eindniveau	15
1.2 Eindkwalificaties	15
1.3 Praktische uitwerking van eindkwalificaties	16
2. TOETSING VAN HET EINDNIVEAU	21
2.1 Inleiding	21
2.2 Beroepstaken en -producten	21
2.3 Hoeveel beroepstaken en -producten?	22
2.4 Geschikte toetsvormen	23
2.5 Standaardisatie van de toetsen	25
3. BEOORDELING VAN HET EINDNIVEAU	31
3.1 Inleiding	31
3.2 Examinatoren	31
3.3 Beoordelingsmodel	34
4. BEGELEIDING VAN HET EINDNIVEAU	39
4.1 Studiehandleidingen	39
4.2 DLWO versterkt begeleiding	40
4.3 Praktijkbegeleider	40
4.4 Docentbegeleider	40
4.5 Groepsgewijze begeleiding	43
5. EINDNIVEAU EN PROGRAMMABENADERING	45
5.1 Eindniveau en tussenniveaus	45
5.2 Eindniveau als kompas	48
5.3 Instroom en eindniveau	50
5.4 Propedeuse en eindniveau	50
6. EXTERNE VERANTWOORDING EN VALIDERING EINDNIVEAU	53
6.1 Inleiding	53
6.2 Externe verantwoording	53
6.3 Externe validering	55
BRONNEN	57



VOORWOORD

De samenleving beoordeelt ons kritisch op het eindniveau van onze afgestudeerden. Bedrijven en organisaties moeten erop kunnen rekenen dat het diploma van onbetwiste kwaliteit is. Die garantie moeten wij bieden aan studenten, ouders en werkgevers.

De missie van de Hogeschool van Amsterdam (HvA) is om als kennisinstelling een bijdrage te leveren aan de vernieuwing van de samenleving en de beroepspraktijk in en om een internationaal georiënteerd Amsterdam. Praktijkonderzoek is onderdeel geworden van het afstudeerniveau van onze studenten. HvA-afgestudeerden kunnen kritisch met informatie omgaan en kunnen kennis zelfstandig verwerven en toepassen.

Wat we zien is dat de regels en eisen ten aanzien van de beoordeling van het eindniveau van de hbo bachelor student de laatste jaren zijn aangescherpt. Beoordeling van het eindniveau door twee examinatoren is standaard geworden en opgenomen in het HvA beleid. Voor examinatoren zijn landelijk profielen ontwikkeld, die de basis vormen van certificering van examinatoren.

Het eindniveau van een bachelor opleiding staat niet op zichzelf. Alleen eisen stellen aan het afstuderen is niet voldoende om het eindniveau te realiseren. De ontwikkeling van de student zal van start- tot eindniveau met het juiste onderwijs- en toetsprogramma ondersteund moeten worden. Het bewaken van het eindniveau begint zelfs al voor de poort, met het managen van verwachtingen van studenten.

Deze leidraad is bestemd voor docenten in de rol van begeleider, examinator en lid examencommissie en toetscommissie. Het gaat in op alle aspecten van het eindniveau van de bachelor opleiding, met speciale aandacht voor het toetsen en beoordelen. De rolverdeling van alle betrokkenen bij toetsen en beoordelen is beschreven in de leidraad **Examencommissie**. Het toetsen en beoordelen in zijn algemeenheid is beschreven in de leidraad **Toetsen en beoordelen**. Praktische handvatten en voorbeelden zijn te vinden op www.score.hva.nl.

Huib de Jong
Rector HvA

SAMENVATTING BELEID EINDNIVEAU

Instellingsplan 2010-2014: Oog voor talent¹

Missie HvA: *De HvA leidt vanuit een brede oriëntatie op het beroepenveld een grote variëteit aan studenten op die hun talenten maximaal ontplooiën om zelfstandig en op een hoog niveau hun professie uit te kunnen oefenen. Voorts is de HvA een kennisinstelling die via onderwijs en onderzoek bijdraagt aan de vernieuwing van de samenleving en de beroepspraktijk in en om een internationaal georiënteerd Amsterdam.*

Strategische doelen met betrekking tot eindniveau:

- In 2014 zijn onderzoek en internationalisering integraal onderdeel van alle curricula.
- In 2014 zijn in alle curricula onderzoeksvaardigheden opgenomen volgens het HvA-brede beleidskader.

Onderzoek 2012-2014, Strategisch Plan²

- Expliciete verbinding van alle onderzoeksprogramma's aan het onderwijs / de opleidingen.
- Ontwikkelen en implementeren van onderzoek (inhoud, kennis, vaardigheden, competenties) in alle curricula.

Toetsbeleid³

- Garantie dat de waarde van het HvA bachelor- of masterdiploma van de student onbetwist is.

-
- 1 <https://beleid.mijnhva.nl/nl/Beleidsdocumenten/Instellingsplan-2011-2014-Oog-voor-Talent.pdf>
 - 2 <https://beleid.mijnhva.nl/nl/Beleidsdocumenten/Onderzoek-2012-2014-strategisch-plan.pdf>
 - 3 <https://beleid.mijnhva.nl/nl/Beleidsdocumenten/Toetsbeleid-HvA-CvB.pdf>

Dit is uitgewerkt in beleidsregels. Onderstaande de relevante beleidsregels t.a.v. eindniveau:

BELEID	BELEIDSREGEL
1 Er is een samenhangend en gebalanceerd toetsprogramma	<p>a. De opleidingsmanager zorgt dat de opleiding beschikt over duidelijke, op de hbo standaard en Dublin descriptoren gebaseerde leerdoelen en eindkwalificaties.</p> <p>b. De opleidingsmanager zorgt dat de opleiding beschikt over een toetsprogramma dat het gehele opleidingsprogramma omvat. Het toetsprogramma is een samenhangende en gebalanceerde mix van toetsvormen, waarmee alle eindkwalificaties worden beoordeeld.</p> <p>c. Het toetsprogramma is consistent met het onderwijsconcept, het onderwijsprogramma en gewenste eindniveau van de opleiding.</p> <p>d. Een onderwijsseenheid is een inhoudelijk samenhangend geheel waarbinnen deeltentamens worden gecompenseerd, zonder ondergrens in cijfer.</p> <p>e. Er is een optimale spreiding van de tentamens en deeltentamens, uitgaande van de eis van studeerbaarheid en opbouw tot het te realiseren eindniveau.</p>
3 De inhoud en tentamens en deeltentamens zijn afgeleid van reële beroepsituaties	<p>a. De inhoud van de tentamens en deeltentamens zijn gebaseerd op kennis, vaardigheden en competenties, zoals verwoord in de eindkwalificaties.</p>

BELEID	BELEIDSREGEL
7 Toetsen en beoordelen is een belangrijk onderwerp van gesprek in docententeams en tussen docenten en studenten	<p>a. Studenten zijn bekend met het propedeuse en het bachelor eindniveau of masterniveau en begrijpen wat er van ze verwacht wordt. Een student moet vooraf weten wat met de toetsing van hem of haar verwacht wordt en op welke punten beoordeling plaats zal vinden.</p> <p>b. Alle eindkwalificaties worden door de examinatoren op eindniveau getoetst en zijn vertaald in voor de student herkenbare beoordelingscriteria.</p>
10 tentamens en deeltentamens zijn van onbetwiste kwaliteit	<p>a. De afstudeeronderdelen worden door twee examinatoren beoordeeld; de begeleider mag optreden als tweede examinator.</p>
12 Examinatoren van praktijk-tentamens zijn materiedeskundigen met actuele kennis van de beroepspraktijk	<p>a. Alle docenten beschikken over een didactische aantekening.</p> <p>b. Alle examinatoren zijn uiterlijk 2017 gecertificeerd BKE of SKE; resp. Basiskwalificatie en Senior Kwalificatie Examinering.</p>
13 Externen zijn betrokken bij de validering van toetsprogramma, tentamens, deeltentamens en eindniveau	<p>n. Bij afstudeeronderdelen wordt het landelijk protocol eindwerkstukken toegepast.</p> <p>o. Het afstudeerprogramma (de afstudeeronderdelen waar de eindkwalificaties worden beoordeeld) is extern gevalideerd.</p>

INLEIDING

Een diploma van waarde

Een oordeel over het eindniveau dient op verantwoorde wijze tot stand te komen. Dat is in de eerste plaats in het belang van de student: een onjuist oordeel kan leiden tot een onterechte beslissing over het zakken of slagen voor de studie. In de tweede plaats heeft een onjuist oordeel consequenties voor het vertrouwen dat de maatschappij heeft in de waarde van hbo-diploma's. De afgelopen jaren is dit vertrouwen aangetast door enkele incidenten bij hogescholen over alternatieve afstudeertrajecten. Dit leidde tot maatregelen van het Ministerie van OCW, de NVAO en de Vereniging Hogescholen om het eindniveau beter te borgen. Een opleiding die niet aantoonbaar kan maken dat de beoordeling van de eindkwalificaties valide, betrouwbaar en inzichtelijk is, kan de accreditatie verliezen.

Niet alleen de eisen aan de verantwoording van het eindniveau zijn de laatste jaren aangescherpt, ook de eisen aan het hbo-niveau zelf zijn verhoogd. Stabiele beroepen zijn veranderd in dynamische en complexe professies, waarin brede bekwaamheden van belang zijn (Sluijsmans, 2013). Dat vraagt om hbo'ers die niet alleen in staat zijn om hun beroep uit te oefenen, maar die ook kunnen bijdragen aan de vernieuwing ervan. De Vereniging Hogescholen⁴ heeft in 2009 de kenmerken van de hbo-professional van de 21^{ste} eeuw uitgewerkt in de hbo-bachelor standaard. Veel aandacht gaat daarbij uit naar het 'onderzoekende vermogen', een nieuw aspect van het eindniveau. De invulling hiervan in relatie tot het beroep is in ontwikkeling bij opleidingen. De Hogeschool van Amsterdam (HvA) heeft in het Instellingsplan (2009) en het tienpuntenplan (2011) opgenomen dat onderzoeksvaardigheden zijn opgenomen in het curriculum van elke opleiding.

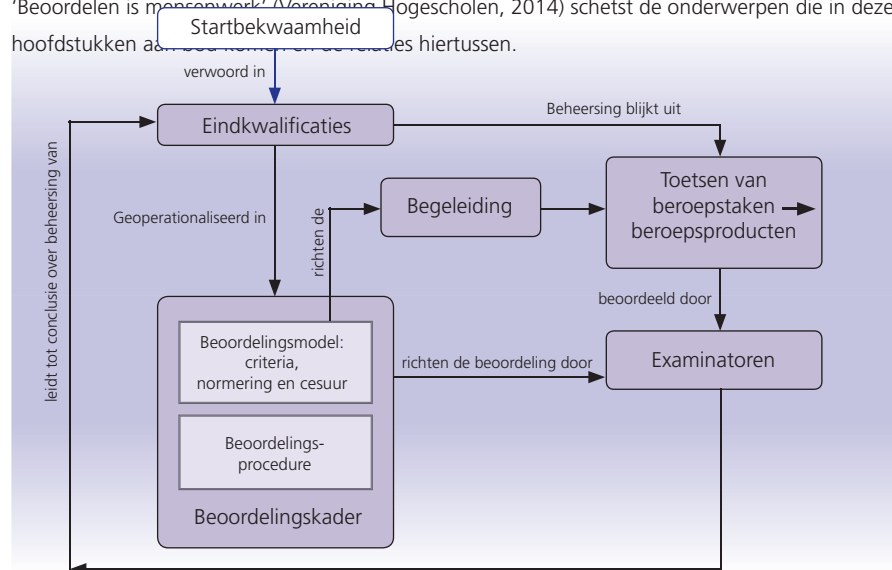
Deze leidraad beschrijft diverse aspecten van het realiseren en het verantwoorden van het eindniveau. De opzet is als volgt.

Eindniveau en afstudeerprogramma

Omdat het afstuderen het sluitstuk van de opleiding is en een doorslaggevende rol speelt in

4 Voorheen de HBO-raad

het aantonen van het gerealiseerde eindniveau, gaat de meeste aandacht hiernaar uit in de leidraad. De eerste vier hoofdstukken gaan hierover. Dit gebeurt vanuit het perspectief van een valide, betrouwbare en voor iedereen inzichtelijke beoordeling. Het model 'Toetsing eindniveau in het afstudeerprogramma' (zie afbeelding 1), dat met enkele aanpassingen is overgenomen uit 'Beoordelen is meenewerk' (Vereniging Hogescholen, 2014) schetst de onderwerpen die in deze hoofdstukken aan bod komen en hoe deze hiertussen.



Afbeelding 1 Toetsing eindniveau in het afstudeerprogramma

Een student is **startbekwaam** als hij in staat is om de beroepstaken, die representatief zijn voor het beroep, adequaat uit te voeren, op een manier die kenmerkend is voor een beginnende hbo-professional: hij handelt vanuit een professionele kennisbasis, werkt methodisch, is onderzoekend en reflecteert kritisch op het proces, het resultaat en de eigen rol. Kortom: de student demonstreert bij de uitvoering van kerntaken een denk- en werkwijze zoals die in de Dublin Descriptoren en de hbo-standaard zijn verwoord. Wat verstaan wordt onder startbekwaamheid heeft elke opleiding verwoord in de **eindkwalificaties**. Een overzicht van de te toetsen eindkwalificaties vormt het startpunt van elk afstudeerprogramma. Uitgangspunt is dat de opleiding alle eindkwalificaties van de opleiding in het afstudeerprogramma toetst (Vereniging Hogescholen, 2014). **Hoofdstuk 1** gaat in op de eisen aan de eindkwalificaties, met aandacht

voor (internationale) standaarden voor het eindniveau. Hierbij is er aandacht voor de praktische uitwerking van een aantal aspecten van het eindniveau.

Of de student de eindkwalificaties beheerst, wordt zichtbaar in de beroepstaken die hij uitvoert en de beroepsproducten die dit oplevert. **Hoofdstuk 2** gaat in op het **toetsen van het eindniveau aan de hand van beroepstaken**. Wat zijn relevante opdrachten en tot welke beroepsproducten leidt dit? Hoeveel verschillende taken en beroepsproducten zijn nodig om een valide en betrouwbare uitspraak te doen? Welke toetsvormen passen hierbij?

Examinatoren hebben de taak om de prestaties van studenten te beoordelen. Een goed **beoordelingskader** ondersteunt hen daarbij. Het beoordelingskader wordt gevormd door één of meer beoordelingsmodellen, afgeleid van de eindkwalificaties van de opleiding, en een beoordelingsprocedure. **Hoofdstuk 3** gaat in op de beoordeling van het eindniveau en behandelt zowel de eisen aan examinatoren als de eisen aan een goed beoordelingskader.

De **begeleiding** in het afstudeerprogramma is er op gericht de student te ondersteunen bij het uitvoeren van praktijkopdrachten, waarbij het uitgangspunt is dat hij of zij zo zelfsturend mogelijk is. Het beoordelingsmodel geeft richting aan de activiteiten van student en begeleider, onder meer in de vorm van regelmatige ontwikkelingsgerichte feedback. **Hoofdstuk 4** behandelt de begeleiding bij het afstuderen en de valkuilen die zich daarbij voor kunnen doen.

Eindniveau vereist een programmabenedering

Alleen eisen stellen aan het afstudeerprogramma is niet voldoende om het eindniveau te realiseren. De ontwikkeling van de student zal van start- tot eindniveau met het juiste onderwijs- en toetsprogramma ondersteund moeten worden. Het bewaken van het eindniveau begint zelfs al voor de poort, met het managen van verwachtingen van studenten. **Hoofdstuk 5** gaat in op een programmabenedering m.b.t. het eindniveau. Uitgangspunt is een slim en sluitend onderwijsprogramma, dat past bij de diverse studentenpopulatie van de opleiding en een toetsprogramma dat van start- tot en met eindniveau sluitend is.

Externe verantwoording en validering eindniveau

Bij een visitatie voor accreditatie wordt een oordeel geveld over het gerealiseerde eindniveau. Hoe dit gebeurt en aan welke eisen een opleiding moet voldoen, komt in **Hoofdstuk 6** aan bod. Tevens wordt ingegaan op de manier waarop 'vreemde ogen' een rol spelen in de ontwikkeling en borging van de kwaliteit van het eindniveau.

1. EINDNIVEAU EN EINDKWALIFICATIES

1.1 STANDAARD EINDNIVEAU

De hogescholen hebben het eindniveau van hbo-opleidingen uitgewerkt naar de kenmerken van hbo-professionals van de 21^e eeuw: de hbo bachelor standaard (HBO Raad, 2009) en de hbo master standaard (HBO Raad, 2011), zie www.score.hva.nl. Beide standaarden zijn gebaseerd op de Dublin descriptoren, de internationaal afgesproken standaard voor het eindniveau van een bachelor respectievelijk een master, gecombineerd met de professionele oriëntatie van het hbo.

In beide standaarden zijn vier aspecten kenmerkend voor het eindniveau: Afgestudeerden moeten beschikken over een **gedegen theoretische basis** en **onderzoekend vermogen** om bij te kunnen dragen aan de ontwikkeling van het beroep, over **professioneel vakmanschap** en over **beroepsethiek en een maatschappelijke oriëntatie** die past bij een verantwoordelijke professional. Elk aspect heeft een internationale dimensie. De praktische uitwerking van de aspecten wordt nader toegelicht in paragraaf 1.3.1. De nadruk ligt hierbij op de hbo-bachelor standaard.

1.2 EINDKWALIFICATIES

De hogescholen hebben afgesproken dat de hbo-bachelor standaard wordt uitgewerkt in de landelijke beroeps- en opleidingsprofielen (HBO-raad, 2010). Elke opleiding vertaalt het landelijke profiel naar de eigen omschrijving en uitwerking van het eindniveau: de **eindkwalificaties**. In de **visie op het beroep** zijn de eindkwalificaties toegelicht en verantwoord vanuit de behoeften van het Amsterdamse grootstedelijke werkveld en andere kenmerken van afgestudeerden, waarmee de opleiding zich profileert ten opzichte van vergelijkbare opleidingen (HvA, 2012). Daarbij is het duidelijk wat de betekenis is van 'onderzoekend vermogen' en de andere onderdelen van de hbo bachelor standaard voor de startbekwaamheid. In de visie op het beroep heeft de opleiding de integratieve bekwaamheid van de startende professional verwoord. Dat wil zeggen, de toepassing van de eindkwalificaties in samenhang in praktijksituaties. De opleiding heeft hiermee een **eigen standaard**, die het ijkpunt is voor het eindniveau.

1.2.1 Eindkwalificaties centraal in beoordelingskader accreditatie

Bij de beoordeling voor accreditatie wordt de opleiding driedubbel afgerekend op de eindkwalificaties. Dit gebeurt aan de hand van drie samenhangende vragen: 1. Wat beoogt de opleiding? 2. Hoe realiseert de opleiding dit? 3. Worden de doelstellingen bereikt? De

eindkwalificaties staan centraal in de beantwoording van deze vragen. De manier waarop de opleiding ze heeft geformuleerd en uitgewerkt (vraag 1) is bepalend voor de mate waarin er sprake is van een sluitend curriculum met een passende leeromgeving (vraag 2), waarin alle studenten die tot de hoofdfase zijn toegelaten de eindkwalificaties ontwikkelen. Dit blijkt uit hun resultaten in het toetsprogramma van de afstudeerfase. De overall kwaliteit van de afstudeeronderdelen wordt gezien als een indicatie van de kwaliteit van de opleiding (vraag 3).

Eindkwalificaties internationaal vergeleken

In Europees verband is in 2005 een raamwerk voor eindkwalificaties afgesproken, het European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF). Dit omvat alle onderwijsniveaus van basiseducatie tot en met doctoraat. De hoogste niveaus vallen samen met de Dublin descriptor voor de eindniveaus van opleidingen in het hoger onderwijs: associate degree is EQF niveau 5, bachelor is EQF niveau 6, master EQF niveau 7⁵. In het Nederlands Kwalificatieraamwerk Hoger Onderwijs (NQF), is onder meer uitgewerkt wat dit betekent voor de in- en uitstroomniveaus en de vereisten voor de hbo- en wo-oriëntatie (OCW & NVAO, 2008). Zie verder op www.score.hva.nl.

1.3 PRAKTISCHE UITWERKING VAN EINDKWALIFICATIES

Goede eindkwalificaties zijn aantoonbaar in de afstudeerfase en in de fasen daarvoor. Ze houden balans tussen ambitie en realisme. Een aandachtspunt is dat meetbaarheid en focus op makkelijk meetbare resultaten kan leiden tot verschraling (Onderwijsraad 2011) en te hoge ambities tot onrealistische doelen (Biggs & Tang 2007). De eindkwalificaties zijn een afspiegeling van het eindniveau dat het beroepenveld en het vervolgonderwijs verwachten (Van Berkel, Bax & Joosten ten Brinke 2014). Ze zijn praktijkrelevant en daardoor herkenbaar voor studenten, docenten, examinatoren en werkveld (Kok, Van Rotterdam, & Feenstra, 2012).

Opleidingen formuleren een hanteerbaar aantal van zes tot acht eindkwalificaties waarin zowel de kerntaken van het beroep (beroepstaken) tot uitdrukking komen als de bekwaamheden om deze uit te voeren. Daarin is de hbo bachelor standaard herkenbaar.

1.3.1 Uitwerking eindkwalificaties in samenhang met de hbo bachelor standaard

In de paragrafen hierna volgt een toelichting op de uitwerking van de aspecten van de hbo bachelor standaard in de visie op het beroep en de eindkwalificaties (zie 1.2).

5 Zie: <https://score.hva.nl/docent/eindniveau/Paginas/default.aspx>; Dutch National Qualification Framework

Stevige kennisbasis

De kennis en vaardigheden waarover een professional moet beschikken zijn in het landelijke profiel vastgelegd met de funderende body of knowledge and skills (BoKS). De eigen profilering van de opleiding bepaalt de concrete invulling door inkleuring en /of aanvulling.

De startbekwame professional heeft een stevige kennisbasis. 'Stevig' houdt in dat de kennis die hij tijdens de opleiding heeft verworven voldoende breed (inhouden) en diep (complexiteit) is, om op eindniveau te kunnen handelen in beroepssituaties. Hij heeft een diepgaand begrip van en inzicht in de betekenis van de begrippen, modellen en andere kenniselementen die van belang zijn voor het professionele handelen op eindniveau (Prosser & Trigwell, 2001). Om dit te bereiken heeft hij de theoretische kennis en praktijkkennis van de body of knowledge and skills (BoKS) van de opleiding zodanig verwerkt, dat hij als resultaat beschikt over een goed gestructureerd en geïntegreerd kennisbestand. Dit stelt hem in staat om adequaat te handelen in nieuwe situaties en bij de aanpak van nieuwe vraagstukken (zie 5.1).

Kenmerkend voor het eindniveau is dat de startbekwame professional beschikt over de theoretische bagage om kritisch en creatief naar het eigen vakgebied te kunnen kijken. Ook is hij in staat tot generalisatie van specifieke casuïstiek en ervaringen en daarmee tot transfer naar nieuwe contexten en vraagstukken (Prosser & Trigwell, 2001). Dit komt tot uitdrukking in de toetsing op het eindniveau (hoofdstuk 3).

Onderzoekend vermogen

Omdat het onderzoekend vermogen een relatief nieuw aspect van het eindniveau is, is het belangrijk dat de visie op het beroep (1.2) duidelijkheid biedt over de invulling van de onderzoekende professional. Dit sluit aan bij de beroepsrelevante invulling van het onderzoekend vermogen in het landelijke profiel. De opleiding laat het onderzoekend vermogen tot uitdrukking komen in de eindkwalificaties. De visie geeft richting aan de beoordeling van onderzoeks- en/of onderzoek gerelateerde vaardigheden in de afstudeerfase (NVAO, 2013). Hierna volgt een aantal perspectieven voor de ontwikkeling van de visie en de praktische uitwerking ervan.

Typering in onderzoeksfuncties, professional of resultaten

Er zijn verschillende indelingen die inspiratie kunnen bieden bij de uitwerking van de onderzoekende professional in de opleidingsvisie:

- Griffioen en Wortman (2013) ontwikkelden een typologie van **functies van onderzoek** in verschillende beroepsgroepen: onderzoeksafhankelijke, onderzoekende, reflectieve en

ontwerpde beroepen. Ook kan een combinatie van types onderzoek nodig zijn.

- Sluijsmans (2013) maakt een indeling van soorten **kenniswerkers**: de verbeteraar lost praktijkvragen op en/of verbetert praktijksituaties, de innovator ontwikkelt nieuwe ideeën die bijdragen aan vernieuwing van het beroep, de specialist heeft veel kennis op een bepaald gebied.
- Andriessen (2013) onderscheidt verschillende types **beroepsproducten**, die het resultaat zijn van een systematische aanpak in de vorm van onderzoek of onderzoeksgelateerde vaardigheden. Elk beroep heeft een typerende combinatie van beroepsproducten. Tabel 1 in Hoofdstuk 2 geeft een overzicht van types beroepsproducten met voorbeelden.

Onderscheid hbo-wo bachelors

Het onderzoekend vermogen verwijst naar de rol die hbo'ers als kenniswerkers in hogere functies spelen bij de verbetering en vernieuwing van de beroepspraktijk door reflectie, evidence based practice en innovatie. De kenniseconomie heeft onderzoekende professionals nodig (HvA, 2014), die kunnen inspelen op de continue veranderingen in beroepspraktijk, kennisdomein en maatschappij en die kunnen bijdragen aan de voortgaande ontwikkeling van organisaties (Weggeman, 2003). Dit betekent niet dat het hbo onderzoekers opleidt. Een hbo'er moet goed methodisch kunnen handelen en kritisch kunnen omgaan met kennis en vaardigheden. Hij moet bij kunnen dragen aan vernieuwing in beroep en werkveld en zich levenslang blijven ontwikkelen (NVAO, 2011). Hiertoe beschikt hij over beroepsvaardigheden en onderzoeksvaardigheden. Dit is een verschil met de betekenis van onderzoekend vermogen in een wo-bachelor opleiding, wat inhoudt dat afgestudeerden academische en onderzoeksvaardigheden beheersen.

Het onderzoekend vermogen houdt in dat hbo-afgestudeerden een **systematische aanpak** kunnen hanteren bij het aanpakken van beroepsvraagstukken en het ontwerpen van praktijkgerichte oplossingen. In de landelijke profielen is uitgewerkt wat dit betekent voor het beroep. De meeste beroepen hebben een geëigend model voor probleemanalyse, -oplossing en reflectie. Voorbeelden zijn de handelingscyclus, de ontwerpcyclus, de beleidscyclus, het casus oplosmodel. Het systematisch doorlopen ervan leidt tot het stellen van een diagnose, het bepalen van specificaties, het ontwerpen van een interventie of een ander beroepsproduct. Voor het professioneel hanteren van dit model beschikken afgestudeerden over onderzoeksvaardigheden en onderzoeksgelateerde vaardigheden.

Het doen van praktijkgericht onderzoek op eindniveau hangt altijd samen met het toepassen van beroepsrelevante kennis, complexe beroepsvaardigheden en met de zelfstandige

beroepsuitoefening. De toegepaste kennis is afkomstig uit de (internationale) beroepspraktijk, het kennisdomein, de wetenschap en uit eigen onderzoek van de professional (Griffioen, 2011). Andriessen (2013) ontwikkelde een indeling in kwaliteitscriteria voor (praktijk)gericht onderzoek waaruit de verschillen in niveau tussen bachelor, master en PhD tot uitdrukking komen. Dit komt tot uitdrukking in de **relevantie** en de **grondigheid** van het onderzoek. Passend bij het bachelorniveau is de relevantie voor één opdrachtgever en uitkomsten, die alleen van toepassing zijn in de context van een specifieke organisatie (N = 1 onderzoek).

Professioneel vakmanschap

Het professioneel vakmanschap verwijst naar de onderscheidende kenmerken van hbo-afgestudeerden: ze beschikken over de beroepsrelevante kennis, vaardigheden en houding, waardoor zij communicatief en ondernemend zijn. De opleiding kleurt de landelijke BoKS in voor het beroep in de grootstedelijke context, bijvoorbeeld 'afgestudeerden werken vraaggericht met oog voor diversiteit. Ook hebben zij een internationale oriëntatie'. De toepassing in de beroepspraktijk en in het bijzonder de stage(s) en afstudeeropdrachten, die worden uitgevoerd voor en in de praktijk, draagt in belangrijke mate bij aan de startbekwaamheid.

De kennis en vaardigheden waarover een startbekwame en deskundige hbo-professional beschikt hangen nauw samen. Sluijsmans (2013) spreekt over 'een ingewikkelde mix van kennis en complexe vaardigheden', zoals onderzoekende, communicatieve, reflectieve vaardigheden, beslissen, analyseren, creëren, oordelen (Milius et al, 2001). Hierbij is ook houding van belang. Voor het bereiken van de startbekwaamheid is voldoende ervaring nodig in stages en andere vormen van toetsing in de beroepspraktijk.

Beroepsethiek en maatschappelijke oriëntatie

Dit aspect van de standaard verwijst naar het professionele handelen ten opzichte van opdrachtgevers, cliënten, leerlingen, patiënten, collega's, samenwerkingspartners en anderen. De professional kan reflecteren op zijn handelen en het verantwoorden vanuit algemeen geldende normen van de beroepsgroep en/of veranderingen die zich daarin voordoen in relatie met ontwikkelingen in beroep en praktijk.

Een afgestudeerde kan ontwikkelingen, nieuwe kennis en praktijken in het (internationale) beroep kritisch beoordelen. Hij is zich bewust dat kernvraagstukken en dilemma's van het beroep niet alleen vanuit het economische, technische, juridische, medische, educatieve of agogische perspectief van sector of beroep kunnen worden bekeken, maar ook in een breder maatschappelijk perspectief. In het afstuderen laat hij dit zien door vanuit maatschappelijke en/

of ethische vraagstukken te reflecteren op zijn keuzes voor een bepaald vraagstuk, theoretisch kader, onderzoeksmethoden, onderzoeksobjecten en de mogelijke consequenties van zijn onderzoeksbevindingen of beroepsproduct voor (groepen) mensen en/of (internationale) samenleving.

De beroepshouding, die een verantwoordelijke professional kenmerkt, is een kritisch aspect van competent professioneel handelen en maakt deel uit van de toetsing op eindniveau (zie 2.4). Een adequate beroepshouding hangt nauw samen met kennis van professionele waarden en normen en (communicatieve) vaardigheden. Hiervoor zijn theoretische kennis én kennis van de praktijk nodig. Wat een passende houding is, kan variëren per situatie. Daarom is het belangrijk dat een professional zich bewust is van de eigen houding en het effect ervan in beroepssituaties en dat hij hierop kan reflecteren. Houding staat nooit op zichzelf. Een student is startbekwaam als er sprake is van integrale bekwaamheid. Dat wil zeggen dat zijn kennis, vaardigheden en houdingsaspecten zijn geïntegreerd tot een flexibel geheel, dat hem in staat stelt om de beroepstaken in relevante contexten op het eindniveau te vervullen.

Praktische tips

- Formuleer een hanteerbaar aantal eindkwalificaties (zes tot acht).
- Definieer de eindkwalificaties zo, dat ze praktisch kunnen worden uitgewerkt naar toetsbare leerdoelen en beoordelingscriteria.
- Raadpleeg het landelijke profiel voor de uitwerking van de hbo bachelor standaard in samenhang met de landelijk vastgestelde kwalificaties.
- Vergelijk regelmatig de uitwerking van het eindniveau met een of meer collega opleidingen.

Op de website van het Nuffic zijn richtlijnen en voorbeelden te vinden om leeruitkomsten in samenhang met EQF-niveaus te formuleren in het kader van internationalisering:
www.nuffic.nl/expertise/bolognaproces/achtergrondinformatie/competenties-en-leeruitkomsten

2. TOETSING VAN HET EINDNIVEAU

2.1 INLEIDING

De opleiding toetst de startbekwaamheid in het afstudeerprogramma en toont daarmee het gerealiseerde eindniveau. Daarnaast biedt het afstudeerprogramma de student de kans om zich te profileren naar de arbeidsmarkt. Uitgangspunt is dat de opleiding **alle** eindkwalificaties van de opleiding in het afstudeerprogramma toetst (Vereniging Hogescholen, 2014). Dit hoeft niet noodzakelijkerwijs in het laatste half jaar van de opleiding plaats te vinden aan de hand van één afstudeeropdracht, maar dit kan verspreid zijn over enkele programmaonderdelen in het laatste jaar of anderhalf jaar van de opleiding. Zo is de stage in het derde of vierde jaar een geschikte plek om een deel van de eindkwalificaties te toetsen. De opleiding verantwoordt in het toetsplan van de opleiding waar de eindkwalificaties op eindniveau getoetst worden. Bij audits en accreditaties is het zaak om de prestaties van studenten op al deze programmaonderdelen in de verantwoording mee te nemen om een compleet beeld van het eindniveau van de student te geven.

2.2 BEROEPSTAKEN EN -PRODUCTEN

Opdrachten die de student in het afstudeerprogramma uitvoert, vertonen zoveel mogelijk gelijkenis met de taken en opdrachten waarmee de beginnende beroepsbeoefenaar geconfronteerd kan worden. We noemen dit **beroepstaken** (ook wel: praktijkopdrachten). Deze zijn zo authentiek mogelijk, representatief voor de kerntaken en vraagstukken van het beroep en rechtstreeks af te leiden uit de eindkwalificaties van de opleiding. Soms is een 'perfect fit' echter niet mogelijk, bijvoorbeeld vanwege hoge kosten van apparatuur en/of materialen, gevaar voor de kandidaat en/of diens omgeving, de beperkte beschikbaarheid van opdrachten in de reële werksituatie, de inefficiëntie of onvoorspelbaarheid van een authentieke taak in een authentieke omgeving. In dat geval zoekt de opleiding naar een opdracht die de praktijk zoveel mogelijk benadert.

De uitvoering levert een **beroepsproduct** op. Deze wordt door de student altijd voorzien van een **verantwoording**. In een beroepsproduct komt de 'b' van hbo goed tot uitdrukking. Een beroepsproduct wordt hier in navolging van Losse (2012) ruim opgevat. Losse onderscheidt vijf typen: 1) advies, 2) ontwerp, 3) artefact (fysiek of digitaal), 4) serie handelingen, 5) sec het antwoord op een onderzoeksvraag. Tabel 1 geeft van elk van de vijf beroepsproducten een aantal voorbeelden.

Tabel 1: voorbeelden van beroepsproducten in het hbo

1. ADVIES	2. ONTWERP	3. ARTEFACT	4. HANDELING	5. ONDERZOEK
Mogelijke oplossing	Verbeelding van een eindproduct	Fysieke of digitale uitwerking van een ontwerp	Professioneel gedrag naar cliënt, leerling of publiek	Antwoorden en conclusies
- Organisatieadvies	- Bouwontwerp	- ICT applicatie	- Les geven	- Laboratorium rapport
- Pedagogisch advies	- Kledingontwerp	- Apparaat	- Hulp verlenen	- Forensisch rapport
- Financieel advies	- Ondernemingsplan	- Journalistiek tekst	- Verplegen	- Marktonderzoek
- Juridisch advies	- Lesplan	- Modeshow	- Therapie geven	- Adviesrapport
	- Behandelplan		- Leiding geven	
			- Ondernemen	
			- Presenteren	

Bron: Vereniging Hogescholen, 2014 (voorbeelden zijn aangepast)

In de verantwoording van het beroepsproduct onderbouwt de student welke keuzes hij heeft gemaakt bij de totstandkoming van het product. Daarin wordt de 'h' van hbo goed zichtbaar. De student laat zien dat hij handelt vanuit een gedegen theoretische basis, en zijn handelen kan verantwoorden op basis van zelf uitgevoerd onderzoek. Hij kan achtergronden en argumenten expliciteren en geeft daarmee inzicht in zijn denk- en beslisproces. Het gaat dus niet alleen om het opleveren van een bruikbaar product voor de beroepspraktijk, maar ook om de verantwoording van het professionele handelen en een deugdelijk tot stand gekomen product. Bij sommige beroepsproducten, zoals een adviesrapport of een onderzoeksrapport, kan de verantwoording van de student een integraal onderdeel vormen van het schriftelijke product. Bij een ontwerp, een artefact of een set van handelingen (zie tabel 1), wordt de verantwoording meestal vastgelegd in een separaat verslag. Een verantwoording kan mondeling en/of schriftelijk zijn. Voor het aantonen van het eindniveau is er in ieder geval ook sprake van een schriftelijke verantwoording.

Samengevat: in het afstudeerprogramma voert de student complexe beroepstaken uit, leidend tot één of meer beroepsproducten die bruikbaar zijn voor de praktijk en die deugdelijk zijn onderbouwd vanuit theorie en eigen onderzoek in deze praktijk.

2.3 HOEVEEL BEROEPSTAKEN EN -PRODUCTEN?

Valide toetsen veronderstelt niet alleen dat opdrachten voor studenten een sterke gelijkenis met

echte beroepstaken en -vraagstukken vertonen, maar ook dat er meerdere prestaties nodig zijn om een uitspraak over iemands bekwaamheid te doen (Straetmans, 2006). In de eerste plaats omdat het niet realistisch is dat één beroepsproduct (inclusief verantwoording) dekkend is voor alle eindkwalificaties. In de tweede plaats omdat uit onderzoek blijkt dat de beheersing van competenties taak- en contextspecifiek is. Dit betekent dat de uitvoering van één opdracht niet voorspellend is voor de uitvoering van een volgende opdracht. Vanuit kwaliteitsoogpunt is het daarom gewenst dat de student de eindkwalificaties in samenhang en in meerdere beroepssituaties laat zien en dat er sprake is van meer beoordelingsmomenten (Jaspers & Van Zijl, 2011).

In het kader van validiteit is veel summatief toetsen het devies, maar gezien de hoge eisen aan de toetskwaliteit is dat met beperkte middelen in tijd en geld moeilijk realiseerbaar. Twee tot drie opdrachten en producten in het afstudeerprogramma liggen dan weer meer voor de hand. Dat stelt de opleiding voor de volgende vragen:

- Welke beroepstaken en -producten geven samen een representatief beeld van de beheersing van alle eindkwalificaties en kunnen tegelijkertijd verantwoord getoetst worden?
- Wordt de student bij alle beroepstaken tevens beoordeeld op een denk- en handelswijze die taak- en context overstijgend is? Juist uit de onderzoekende en methodische aanpak, het kunnen verbinden van theorie met praktijk, het oordeelsvermogen, de wijze van communiceren, de resultaatgerichtheid (de elementen van de hbo bachelor standaard) is op te maken in hoeverre de student voorbereid is op nieuwe taken in de beroepspraktijk.
- Zijn kritische elementen van de beroepsta(a)k(en) en de beoordeling in het afstuderen herkenbaar in eerdere toetsen in de opleiding? Is de student vertrouwd met het type opdracht (al betreft het in het afstuderen de meest complexe opdracht)? Is de student eerder op de genoemde elementen uit de hbo-standaard beoordeeld, maar dan aan de hand van andere (en minder complexe) beroepstaken?

2.4 GESCHIKTE TOETSVORMEN

De belangrijkste toetsvormen om beroepsproducten en de verantwoording hiervan te beoordelen zijn de volgende.

1. Een integrale eindopdracht: een praktijkopdracht of -project waarin de student een vraag van een opdrachtgever uit het werkveld zelfstandig analyseert, onderzoekt en met een oplossing komt, en eventueel deze oplossing uittest. Het gaat om een grote en complexe opdracht die representatief is voor het integraal aantonen van alle (of een groot deel van de) eindkwalificaties, zoals bijvoorbeeld bij techniekopleidingen waar de ontwerpcyclus (bijna) volledig doorlopen wordt. Het eindresultaat is meestal een advies, een ontwerp of een artefact

(zie tabel 1), met bijbehorende verantwoording. Het uitvoeren van een onderzoek speelt hierin een belangrijke rol om tot een kwalitatief goed en onderbouwd product te komen. Veelal verwerft de student de opdracht zelf en is het aan de opleiding om de kaders m.b.t. de inhoud en het niveau van de opdracht te bewaken. Een dergelijke opdracht wordt normaal gesproken *de afstudeeropdracht* genoemd. In het kader van de kwaliteitsbewaking is het uitvoeren van deze opdracht opgesplitst in fasen, waarin verschillende deelproducten worden opgeleverd: een voorstel voor een afstudeeropdracht, een plan van aanpak, het concept beroepsproduct, het definitieve beroepsproduct, het verantwoordingsverslag, een mondelinge presentatie en verdediging. Voor elke fase zijn heldere kaders en beoordelingscriteria nodig.

2. **Een portfolio-assessment:** de student verzamelt verschillende bewijzen (*best practices*) van zijn bekwaamheid in een portfolio. Bewijzen hebben betrekking op professioneel handelen en betreffen verschillende beroepsproducten die de student heeft gemaakt in de stage en/ of projecten in de opleiding, voorzien van een verantwoording per product in het licht van de aan te tonen eindkwalificaties. Deze beroepsproducten worden bij voorkeur aangevuld met ervaringsverslagen, beoordelingen of feedback van opdrachtgevers, klanten of andere relevante betrokkenen. Een portfolio assessment gaat gepaard met een criterium gericht interview, waarin de student zijn handelen verantwoordt. De examinatoren vragen door op aanpak en achterliggende denk- en beslisprocessen die niet direct in de beroepsproducten af te lezen zijn. In een portfolio-assessment kunnen veel eindkwalificaties in één keer (in samenhang) getoetst worden, waarbij studenten al langere tijd, en soms in verschillende contexten, gewerkt hebben aan de uitvoering van beroepstaken. Een portfolio geeft daarmee een breed beeld van het eindniveau van de student en is vooral zinvol als er verschillende bewijzen nodig zijn om de eindkwalificaties te kunnen beoordelen. Een portfolio-assessment kent twee onderdelen: het samenstellen van het portfolio door de student en een criterium-gericht interview. Voor beide onderdelen stelt de opleiding kaders en beoordelingscriteria op om de kwaliteit te bewaken.
3. **Een gedragsassessment:** een toetsvorm waarin het gedrag van studenten tijdens het uitvoeren van kenmerkende, kritische beroepstaken wordt geobserveerd en beoordeeld op basis van vooraf gespecificeerde criteria. Een gedragsassessment kan plaatsvinden in een authentieke beroepssituatie (bijvoorbeeld tijdens de stage) of in een **simulatie**. In een simulatie is meer controle op omgevingsfactoren, dat komt de vergelijkbaarheid van studenten en de betrouwbaarheid van het oordeel ten goede. Maar een simulatie is minder realistisch en complex dan de beroepspraktijk. Een gedragsassessment wordt vooral ingezet om een beperkt aantal competenties te toetsen die uitsluitend zichtbaar zijn in gedrag. Omdat de student ook

hier zijn gedrag moet kunnen verantwoorden, wordt een gedragsobservatie, of een serie van observaties (bijvoorbeeld tijdens de stage), altijd gevolgd door het criterium-gericht interview. Voor beide onderdelen zijn kaders en criteria nodig om de kwaliteit te bewaken. Zie www.score.hva.nl voor meer informatie over bovenstaande toetsvormen.

Veel opleidingen kiezen tegenwoordig voor een combinatie van genoemde toetsvormen, bijvoorbeeld een integrale eindopdracht en een portfolio-assessment. De combinatie van toetsen draagt bij aan de validiteit en betrouwbaarheid van de beoordeling van het eindniveau.

2.5 STANDAARDISATIE VAN DE TOETSEN

Standaardisatie draagt bij aan betrouwbaar toetsen. Standaardisatie heeft hier betrekking op (1) het bewaken van het niveau van de beroepstaken, (2) het vaststellen van ontvankelijkheidseisen voorafgaand aan de beoordeling van producten of gedrag, (3) het bieden van structuur bij de uitvoering van de beroepstaken en opdrachten.

2.5.1 Niveau van de beroepstaken

Bij een gedragsassessment in gesimuleerde omstandigheden is duidelijk dat de opleiding de kwaliteit van de opdracht(en) onder controle heeft. In alle overige situaties, waar studenten zelf een opdrachtgever moeten verwerven, is het belangrijk dat de opleiding de kwaliteit van de taken (opdrachten) bewaakt door duidelijke eisen te stellen aan het niveau en de context. Bulthuis (2013) ontwikkelde een systematiek om het niveau te bepalen op grond van drie factoren: (1) de cognitieve complexiteit van de taak, (2) de context waarbinnen gehandeld moet worden en (3) de mate van zelfstandigheid van de student bij de uitvoering van taken. De cognitieve complexiteit wordt doorgaans groter als het een probleem betreft dat weinig gestructureerd is en de taak niet zonder meer uitvoerbaar is door de toepassing van geleerde standaardprocedures, maar vraagt om systematische analyse, het toepassen van nieuwe kennis en het vinden van nieuwe, creatieve oplossingen. De context wordt complexer als bijvoorbeeld sprake is van verschillende stakeholders, de belangentegenstellingen groot zijn, de organisatie en de omgeving van de organisatie weinig stabiel zijn of taal- en cultuurbarrières aan de orde zijn. De zelfstandigheid wordt groter naarmate de verantwoordelijkheid van de student voor het eindresultaat toeneemt. Hij heeft bijvoorbeeld meer vrijheid in het maken van keuzes bij de afbakening en uitvoering van een taak.

Niet al deze drie factoren zijn bij beroepstaken even goed te beïnvloeden door de opleiding. Om eindkwalificaties aan te tonen is het echter van belang dat het gaat om taken die voldoende

cognitief complex zijn en waaraan de student zo zelfstandig mogelijk werkt. Als een student zelf een opdracht moet verwerven, beschrijft de opleiding de minimale eisen aan complexiteit en zelfstandigheid. Het geschikt maken en goedkeuren van de opdracht(en) vooraf is dan een belangrijke stap bij het aantonen van eindkwalificaties.

Tabel 2 geeft een voorbeeld van de eisen die een opleiding kan formuleren bij een integrale eindopdracht (ofwel: afstudeeropdracht). Op basis hiervan geeft de opleiding een **go/no go**. Dat zorgt ervoor dat elke student dezelfde kans krijgt om zijn bekwaamheid aan te tonen. Dat heeft niet alleen te maken met eerlijkheid jegens de studenten, maar ook met de noodzaak om te komen tot valide, betrouwbare en vergelijkbare oordelen. Als tijdens de uitvoering blijkt dat een student met een hogere mate van complexiteit wordt geconfronteerd, kan dit eventueel meegewogen worden in het eindoordeel. Zie paragraaf 3.3.2.

Cognitieve complexiteit taak	De opdracht heeft betrekking op een relevant beroepsvraagstuk (kenmerkend voor de praktijk) en sluit aan op de eindkwalificaties die in het afstudeerprogramma getoetst worden. Het vraagstuk is voor de opdrachtgever relevant en nieuw, de oplossing is gericht op verbetering van de praktijk. Een standaard antwoord of oplossing is niet voorhanden: meerdere invalshoeken zijn mogelijk. Er is onderzoek nodig om tot een goed beroepsproduct te komen. Aanpak en oplossing vragen om integratie van kennis en vaardigheden die eerder in de opleiding aan de orde zijn geweest en/of hierop voortbouwen.
Complexiteit context	Er is een (beperkt) aantal stakeholders: hun perspectieven worden meegenomen bij aanpak en oplossing. De student heeft toegang tot relevante informatie en stakeholders in de organisatie.
Zelfstandigheid student	De student is in de gelegenheid zelfstandig te werken: hij wordt geacht zelf voorstellen voor aanpak en oplossing te doen. Er is een opdrachtgever die geïnteresseerd is in het resultaat en met wie de student kan afstemmen. De opdrachtgever beschikt over tijd en expertise om de student van feedback te voorzien.

Tabel 2: Voorbeeld van eisen aan integrale eindopdrachten om het niveau te bewaken

Verder ziet de opleiding er op toe dat de opdracht uitvoerbaar is in de gestelde tijd. Als opdrachten in duo's of teams worden uitgevoerd, mag dit niet ten koste gaan van de complexiteit van de opdracht voor het individu. Dat betekent dat het werken in duo's of teams alleen is toegestaan als de opdracht zodanig complex is dat deze door een individuele student niet uit te voeren is in de termijn die ervoor staat én aantoonbaar kan worden gemaakt dat elke student zelfstandig de volledige onderzoekscyclus doorloopt. Elke student moet immers individueel beoordeeld worden op de eindkwalificaties.

Als er sprake is van een honourstraject dan stelt de opleiding aanvullende eisen aan de opdracht. Deze eisen kunnen betrekking hebben op: (1) het soort probleem (bijvoorbeeld: nieuw voor het domein of beroep of sector overstijgend), (2) de diepgang van de onderzoekscomponent, (3) een hoger kennisniveau of de diepgang van het theoretisch kader, (4) de mate van innovatie die met het resultaat bereikt moet worden (bijvoorbeeld: vernieuwen in plaats van verbeteren).

2.5.2 Ontvankelijkheidseisen (tussen)producten

Ontvankelijkheidseisen helpen om de kwaliteit van beroepsproducten te bewaken. Een product wordt pas door examinatoren beoordeeld als aan deze eisen is voldaan. Ontvankelijkheidseisen hebben o.a. betrekking op (1) plagiaatcontrole, (2) correct taalgebruik, (3) volledigheid, (4) vormgevingsaspecten, en (5) bronvermeldingen. Dat betekent dat deze eisen vervolgens geen deel uitmaken van de uiteindelijke beoordelingscriteria. Een inhoudelijk matige prestatie kan op deze manier niet gecompenseerd worden met een uitstekend taalgebruik. Of omgekeerd, een rapport dat volstaat met taal- en spelfouten kan niet met een voldoende worden beoordeeld. De kwaliteit van het beroepsproduct (en de verantwoording) wordt zo uitsluitend uitgedrukt in criteria die te herleiden zijn tot de beoordeelde eindkwalificatie(s).

Ontvankelijkheidseisen gelden niet alleen voor integrale eindopdrachten, maar ook voor een portfolio. Voordat de inhoudelijke kwaliteit beoordeeld wordt, is duidelijk dat het portfolio voldoet aan eisen zoals volledigheid, correct taalgebruik en vormvereisten. Naast deze criteria worden ook vaak de VRAAK-criteria gehanteerd ten aanzien van de bewijzen in het portfolio: (1) Variatie, (2) Relevantie, (3) Authenticiteit, (4) Actualiteit en (5) Kwantiteit (minimum en/of maximum aantal bewijzen). De VRAAK-criteria zeggen nog niets over de inhoudelijke kwaliteit van de bewijzen.

2.5.3 Het bieden van structuur

Door structurering van de toets wordt de kwaliteit van het eindresultaat (en de studievoortgang) bewaakt. Bovendien waarborgt dit dat de student feedback krijgt op tussenproducten en *go/no go* momenten. Tabel 3 geeft aan hoe structuur geboden kan worden bij de integrale eindopdracht. Welke instrumenten moeten worden uitgewerkt en hoe kan het proces gestructureerd worden?

Instrumenten	<ul style="list-style-type: none">- Eisen aan inhoud en niveau van de afstudeeropdracht.- Procedure opdrachtvererving (en eventueel eisen waaraan opdrachtgever moet voldoen).- Overzicht welke (tussen)producten opgeleverd worden: beroepsproduct, verantwoordingsverslag, deelproducten zoals plan van aanpak, concept.- Per (deel)product: de eisen aan opbouw (welke elementen, in welke volgorde) en (maximale) omvang + ontvankelijkheidseisen + beoordelingscriteria (passend bij eindkwalificaties).
Structureringsproces	<p>In een tijdspad zijn de verschillende fasen uitgewerkt:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Verwerven opdracht + goedkeuring hiervan op inhoudelijke relevantie en niveau (door examencommissie of gedelegeerd naar afstudeercoördinator, afstudeercommissie of begeleider): <i>go/no go</i> volgende fase.2. Plan van aanpak (inclusief onderzoeksopzet) + beoordeling. Bijvoorbeeld door afstudeercommissie of begeleider: <i>go/no go</i> volgende fase.3. Uitvoeren opdracht + begeleidings- en feedbackmomenten (omvang en rol begeleiding).4. Conceptproduct + evaluatie concept op ontvankelijkheidscriteria (begeleider): <i>go/no go</i> volgende fase.5. Definitief beroepsproduct en verantwoording (schriftelijk) + beoordeling (examinatoren), leidend tot cijfer: <i>go/no go</i> volgende fase.6. Presentatie en verdediging + beoordeling door examinatoren.7. Bepalen eindoordeel (in cijfer).8. Bespreken beoordeling en feedback met student.

Tabel 3: Structuur bieden bij een integrale eindopdracht

Ook bij een portfolio-assessment is een bepaalde mate van standaardisatie geen overbodige luxe. Dit helpt de student om de juiste bewijzen te verzamelen en het bevordert de gelijke kansen tussen studenten. Richtlijnen voorkomen dat een portfolio een vergaarbak wordt waarbij voor examinatoren niet direct duidelijk is hoe bewijzen zich verhouden tot de gevraagde kwalificaties. Dit maakt dat ze voorbijgaan aan de inhoudelijke kwaliteit en dit brengt een betrouwbare beoordeling in gevaar. Bovendien is een overzichtelijk portfolio ook van belang bij visitaties in het kader van de herleidbaarheid van de beoordeling van het eindniveau. Zie www.score.hva.nl voor voorbeelden van structurering van een portfolio assessment en gedrag-assessment.

Praktische tips

- Beperk het aantal afstudeeronderdelen tot drie.
- Selecteer een beperkt aantal beroepstaken en –producten (twee à drie) die samen een representatief beeld geven van het beheersen van alle eindkwalificaties.
- Kies voor een portfolio-assessment als meer taken en producten nodig zijn om een oordeel te vormen over de eindkwalificaties.
- Beoordeel beroepsproducten en gedrag op zowel bruikbaarheid voor de beroepspraktijk als op een deugdelijke onderbouwing vanuit theorie en (eigen) onderzoek.
- Kies zo mogelijk verschillende toetsvormen om de validiteit en betrouwbaarheid te verhogen.
- Zorg voor standaardisatie van de toetsen waar mogelijk: stel eisen aan het niveau van beroepstaken, formuleer ontvankelijkheidseisen om de kwaliteit van prestaties te bewaken en geef structuur aan de uitvoering.

3. BEOORDELING VAN HET EINDNIVEAU

3.1 INLEIDING

Tekort schietende betrouwbaarheid is een veel voorkomend probleem bij het beoordelen van complexe praktijkprestaties (Knight, 2002). Een simpel goed-fout onderscheid is dan immers niet aan de orde, er zijn meerdere wegen naar Rome als het gaat om de aanpak en de oplossing van complexe praktijkvraagstukken. Deze zijn moeilijk volledig te vangen in beoordelingscriteria. Wetenschappers onderkennen dat er een *trade-off* bestaat tussen validiteit en betrouwbaarheid⁶: het perfectioneren van de ene kwaliteitseis gaat ten koste van de andere. Uiteindelijk gaat het bij de kwaliteit van de beoordeling om een evenwichtige combinatie van betrouwbaarheid, validiteit, transparantie en andere eisen (bijvoorbeeld organiseerbaarheid en de leerfunctie voor studenten), zoals de twaalf kwaliteitscriteria van Baartman (2008) laten zien. Hoe kunnen we, dit in overweging nemende, tot een zo valide en betrouwbaar mogelijke beoordeling komen? Dat stelt eisen aan de examinatoren (par. 3.2), het beoordelingsmodel (par. 3.3) en de beoordelingsprocedure (par. 3.4).

3.2 EXAMINATOREN

Examinatoren hebben de taak om de prestaties van studenten te analyseren en te interpreteren, leidend tot het formuleren van onderbouwde oordelen. Een goed beoordelingskader ondersteunt hen daarbij. Omdat beoordelingscriteria voor complexe prestaties nooit zo objectief uit te werken zijn dat verschil in interpretatie en normering is uit te sluiten, zijn eisen nodig aan de inzet en deskundigheid van examinatoren. Om voldoende vertrouwen te kunnen hebben in een betrouwbare beoordeling is het volgende belangrijk:

1. Examinatoren zijn inhoudelijk deskundig, op theorie én beroepspraktijk. Zij hebben een goed beeld van wat een student in de praktijk kan tegenkomen en wat mogelijke strategieën zijn om met verschillende situaties om te gaan. Examinatoren moeten kortom 'de wereld achter de criteria' kennen, niet alleen om tot een goed oordeel te komen maar ook om dit oordeel te kunnen legitimeren aan de student. Examinatoren hebben daarom volgens Sluijsmans (2013,

⁶ Zie de Leidraad Toetsen en Beoordelen (Bruijns en Kok, 2013) voor uitleg van de begrippen betrouwbaarheid en validiteit. <https://score.hva.nl/Bronnen/LeidraadToetsenenBeoordelen.pdf>

p. 28) 'een doorleefd beeld van wat in een bepaalde professie aan kennis en vaardigheden wordt verwacht en nodig is').

2. Examinatoren zijn toetsdeskundig. Zij zijn bekwaam in de toetsvorm(en) die gebruikt wordt(en) bij het beoordelen van eindkwalificaties en zijn zich bewust van de beoordelaarseffecten die kunnen optreden. Voorbeelden van beoordelaarseffecten zijn het halo- en het horn-effect (een beoordelaar waardeert het werk van een student onbewust respectievelijk hoger of lager dan vergelijkbaar werk van een andere student omdat hij zich laat beïnvloeden door eerdere prestaties van de betreffende student) en het signifisch effect (bij de beoordeling van een prestatie let de ene beoordelaar bijvoorbeeld vooral op een deugdelijke methode, terwijl de ander resultaatgerichtheid belangrijker vindt). Zie www.score.hva.nl voor een overzicht van alle beoordelaarseffecten⁷. De benodigde toetsdeskundigheid is vastgelegd in de basis- en seniorkwalificatie examinering (BKE-SKE)⁸.
3. Bij het beoordelen van eindkwalificaties zijn ten minste twee examinatoren betrokken. Een objectief oordeel over complexe prestaties is niet realiseerbaar: doel is te komen tot een beoordeling op basis van intersubjectiviteit. Dat wil zeggen dat de beoordeling plaatsvindt op basis van overeenstemming tussen minimaal twee deskundige beoordelaars. Door examinatoren daarbij zoveel mogelijk in wisselende samenstelling in te zetten, worden eerdergenoemde beoordelaarseffecten verminderd.
4. Examinatoren zijn zo onafhankelijk mogelijk, dat wil zeggen dat zij geen andere relatie met de student hebben dan die van beoordelaar van de betreffende prestatie. Voorkeur heeft het daarom om de rol van begeleider en beoordelaar te scheiden, dat vermindert de kans op beoordelaarseffecten.
5. Examinatoren zijn in de gelegenheid om periodiek hun ervaringen uit te wisselen met andere examinatoren om een gezamenlijke interpretatie en normering te bevorderen. Het is cruciaal dat examinatoren een 'gedeelde norm' hebben van het eindniveau en de criteria kunnen interpreteren in het licht van verschillende contexten waarbinnen studenten hebben gefunctioneerd. Interbeoordelaars betrouwbaarheid is immers een belangrijk kwaliteitsaspect van toetsing. Een training vooraf helpt om vertrouwd te raken met het beoordelingsmodel,

7 <https://score.hva.nl/Bronnen/Beoordelingsfoutenoverzicht.pdf>

8 Zie: <https://score.hva.nl/docent/BKE/Paginas/default.aspx>

maar het is ook nodig om tenminste eenmaal per jaar een kalibreersessie te houden⁹.

6. De rol van examinator is geen incidentele rol, die een docent slechts vervult als het takenpakket toevallig nog ruimte biedt. Om te groeien van een onervaren beoordelaar naar een expertbeoordelaar is namelijk veel training en ervaring nodig (Sluijsmans, 2013). In het personeelsbeleid houdt een opleiding hiermee rekening: er is een profiel met eisen waaraan een examinator voldoet ten behoeve van de selectie, de deskundigheidsbevordering en de beoordeling van examinatoren. Examinatoren worden op basis van dit profiel aangewezen door de examencommissie.

Mag een begeleider ook beoordelen?

Een terugkerende vraag bij betrouwbaar beoordelen is of de docent-begeleider ook examinator mag zijn. In veel opleidingen is de begeleider de tweede examinator. De begeleider weet namelijk hoe het proces is verlopen, hoe de student met tegenslag omging, in hoeverre de opdrachtgever een grote stempel op het resultaat heeft gedrukt, etc. De vraag is echter of de begeleider hierdoor nog objectief naar het eindresultaat kan kijken (beoordelaarseffecten!). Hoewel twee onafhankelijke beoordelaars bij afstudeeronderdelen de voorkeur heeft, is het beleid van de HvA dat de begeleider één van de examinatoren mag zijn. Voorwaarde is dat beide examinatoren onafhankelijk tot een oordeel komen en dit ieder vastleggen op een beoordelingsformulier en vervolgens tot een gezamenlijk eindoordeel komen, dat zij eveneens vastleggen en toelichten (zie ook par. 3.3.5). Bij meer dan 1 punt verschil in het cijfer is het raadzaam een derde examinator in te schakelen. Wanneer de begeleider geen examinator is, kan hij wel een advies uitbrengen over beoordelingscriteria of indicatoren die met de kwaliteit van het proces te maken hebben, zoals de zelfstandigheid en het leervermogen dat de student heeft getoond.

Mag een opdrachtgever beoordelen?

Dezelfde vraag geldt ook voor de opdrachtgever in de praktijk als daar sprake van is. Het oordeel van de opdrachtgever is vanzelfsprekend van belang, de student draagt immers een ontwerp, advies of oplossing aan voor zijn probleem. Een opdrachtgever kijkt echter meestal met andere ogen naar het resultaat van de student dan de opleiding. Hij heeft een ander belang en referentiekader en is vaak tevreden als de oplossing van de student bruikbaar is. Als een opdrachtgever formeel de rol van examinator krijgt, zal hij door de examencommissie aangesteld

9 Zie: <https://score.hva.nl/bronnen/vereniging%20Hogescholen%20-%Eindrapport%20Expertgroep%20Protocol.pdf>

moeten worden, en zal hij aan dezelfde eisen als alle examinatoren moeten voldoen. Dat betekent dat hij dezelfde trainingen doorloopt, deelneemt aan kalibreersessies e.d. Eisen stellen aan de werkervaring, opleiding en functie van de opdrachtgever is in dat geval dus niet genoeg! Vaak zal het handiger zijn om de opdrachtgever alleen om feedback te vragen of hem een adviserende rol te geven in de beoordeling. Hij kijkt dan alleen naar die criteria die een opdrachtgever goed kan beoordelen, zoals de bruikbaarheid van de oplossing of de mate waarin de student resultaat- of klantgericht is. De examinatoren kunnen de feedback of het advies meewegen in hun eindoordeel. Het praktijkadvies is onderdeel van de verantwoording van het eindoordeel en als bewijs opgenomen in het toetsdossier.

In sommige opleidingen is niet zozeer sprake van een opdrachtgever maar van een praktijkbegeleider, die de student veelvuldig observeert in de dagelijkse omgang met bijvoorbeeld patiënten, cliënten of leerlingen tijdens een afstudeerstage. De praktijkbegeleider (zoals bij zorg- en educatieve opleidingen) is een ervaren en hbo-gediplomeerde beroepsbeoefenaar. Ook hier geldt dat de opleiding duidelijk maakt of het oordeel van de praktijkbegeleider als advies meegenomen wordt door de examinatoren (bijvoorbeeld als onderdeel van een portfolio) en hoe dit meeweegt in het eindoordeel, of dat de praktijkbegeleider één van de examinatoren is. In het laatste geval zal hij moeten voldoen aan de eisen zoals die aan elke examiner worden gesteld.

3.3 BEOORDELINGSMODEL

Beoordelen is in de eerste plaats het werk van vakbekwame professionals. Dat werk moet zo goed mogelijk ondersteund worden met een adequaat beoordelingsmodel. Een beoordelingsmodel specificiert de criteria waarop een product beoordeeld wordt en beschrijft tevens de normering, de cesuur en de procedure om tot een eindoordeel te komen.

3.3.1 Beoordelingscriteria

Beoordelingscriteria zijn bedoeld om de beoordeling te objectiveren. Zowel het volledig vertrouwen op het 'timmermansoog' van de examiner (zoals bij holistisch beoordelen) als het volledig 'dichttimmeren' van beoordelingscriteria (zoals bij een te ver doorgevoerd analytisch beoordelen) is ongewenst bij het beoordelen van prestaties op eindniveau (Vereniging Hogescholen, 2014). Zie www.score.hva.nl voor een toelichting op holistisch en analytisch beoordelen¹⁰. Een opleiding zal moeten zoeken naar *the best of both worlds*: een bepaalde mate van standaardisatie door het vastleggen van beoordelingscriteria zonder daarbij de prestatie in

10 Zie: <https://score.hva.nl/docent/toetscyclus/Paginas/Beoordelen.aspx>

zijn geheel te veel uit het oog te verliezen. Vanuit het perspectief van validiteit, betrouwbaarheid, transparantie en de feedbackfunctie (zie Leidraad Toetsen en Beoordelen¹¹) worden er eisen gesteld aan beoordelingscriteria. Deze zijn:

- **relevant**: de criteria zijn op een navolgbare manier afgeleid van de beoogde eindkwalificaties. Ze zijn tevens herkenbaar voor studenten, docenten en de beroepspraktijk. Studenten worden in de afstudeerfase niet voor de eerste keer in de opleiding met deze criteria geconfronteerd, ze worden immers ook niet voor het eerst met de eindkwalificaties geconfronteerd die beoordeeld worden.
- **observeerbaar**: de criteria zijn te observeren aan de hand van de producten die de student oplevert of de handelingen (presentatie, verdediging, gedragsassessment) die hij uitvoert.
- **specifiek**: de criteria zijn voldoende richtinggevend en onderscheidend om examinatoren, studenten en begeleiders houvast te bieden, terwijl ze tegelijkertijd voldoende ruim zijn geformuleerd om recht te doen aan de verschillende contexten waarbinnen studenten aan hun beroepsproducten werken. Specifieke criteria laten niet alleen zien welke elementen aanwezig moeten zijn, maar geven tevens inzicht in welke kwaliteitseisen worden gesteld (bijvoorbeeld: 'de probleemstelling is afgebakend en relevant' in plaats van 'er is een probleemstelling').
- **eenduidig**: de criteria zijn zodanig geformuleerd dat examinatoren tot (nagenoeg) dezelfde interpretatie en oordelen kunnen komen.
- **hanteerbaar**: het aantal criteria, de omschrijving en de eventuele niveaus zijn voor een examiner praktisch hanteerbaar om in de gestelde tijd tot een oordeel en onderbouwing hiervan te komen.

Bovenstaande pleit voor een beperkt aantal beoordelingscriteria, die betrekking hebben op de **meest kritische aspecten**, die specifiek zijn voor de kwaliteit van de te beoordelen prestatie.

3.3.2 Meewegen van de moeilijkheidsgraad in de beoordeling

De opleiding bewaakt het eindniveau van de afstudeeropdrachten onder meer door eisen te stellen aan de (minimale) complexiteit en zelfstandigheid (zie paragraaf 2.5.1). Als tijdens de uitvoering blijkt dat een student met een hogere moeilijkheidsgraad wordt geconfronteerd dan op grond van de check vooraf was vastgesteld, dan kunnen examinatoren dit meewegen in het eindcijfer. Dit kan alleen als vooraf duidelijk is voor student en examinatoren wanneer en hoe dit gebeurt en hoe dit meeweegt in het eindcijfer.

11 <https://score.hva.nl/Bronnen/Leidraad%20Toetsen%20en%20Beoordelen.pdf>

3.3.3 Normering en cesuur

Een transparante normering en cesuur houdt in dat de regels om tot een eindoordeel over de prestatie(s) van de student te komen zo duidelijk omschreven zijn dat alle examinatoren tot hetzelfde eindoordeel komen. Bij de beoordeling van één product zijn er regels voor zowel de beoordeling per criterium als regels over hoe de beoordelingen van de verschillende criteria leiden tot één eindoordeel (weging). Als er sprake is van een afstudeeronderdeel met meerdere (deel) producten of –opdrachten, dan zijn er ook regels over hoe de beoordeling daarvan leidt tot één eindoordeel. Bijvoorbeeld het eindcijfer is het gewogen gemiddelde van de deoltoetsen.

Als beoordelingscriteria zijn geënt op de meest kritische aspecten van de prestatie (3.3.1), dan ligt het voor de hand dat elk criterium minimaal met een voldoende moet worden beoordeeld om tot een voldoende eindcijfer te komen. De oordelen per criterium kunnen uitgedrukt worden op een schaal van 1 – 10 of van onvoldoende, voldoende, goed en excellent. Het eerste lijkt objectiever, maar dat is schijn. Hoewel de literatuur niet eenduidig is over het gewenste aantal schaalpunten, houden veel auteurs het op drie tot maximaal zes (Vereniging Hogescholen, 2014), wat voor de laatste optie pleit. Voor de student en voor examinatoren zal duidelijk moeten zijn waar precies de grens ligt tussen de onderscheiden niveaus van presteren, met bijzondere aandacht voor de grens tussen een voldoende en onvoldoende prestatie. Voor examinatoren gebeurt dit bij voorkeur in kalibreersessies voorafgaand aan het beoordelen, waaraan alle examinatoren (en begeleiders) deelnemen. Hiervan wordt verslag gemaakt. Deze kalibreersessies worden bij voorkeur jaarlijks herhaald. Het uitwerken van de niveaus in een rubric kan een hulpmiddel zijn, maar is tegelijkertijd zeer arbeidsintensief¹². Ook een rubric zal de verschillen in kwaliteitsniveaus nooit helemaal sluitend maken. Wel kan het proces van het maken van een rubric waardevol zijn in het bijdragen aan normvinding, mits examinatoren dit proces gezamenlijk doorlopen.

De oordelen op de verschillende criteria moeten uiteindelijk leiden tot één eindoordeel over de prestatie van de student, uitgedrukt in een cijfer. Tabel 7 geeft een voorbeeld hoe een opleiding kwalitatieve oordelen per criterium kan vertalen naar een eindcijfer.

Oordelen per criterium	Beslisregel m.b.t. eindcijfer
Eén van de criteria is onvoldoende	Cijfer onder de 5.5
Alle criteria zijn voldoende	Cijfer ≥ 5.5 en < 7.0

12 Zie Leidraad Toetsen en Beoordelen (Bruijns en Kok, 2013) of link toevoegen www.score.hva.nl

Criteria zijn deels voldoende, deels goed	Cijfer ≥ 7.0 en < 8.0
Alle criteria zijn goed	Cijfer een 8.0
Criteria zijn deels goed en deels excellent	Cijfer ≥ 8.0 en < 9.0
Alle criteria zijn excellent	Cijfer ≥ 9.0 en ≤ 10

Tabel 7. Voorbeeld van beslisregels om tot een eindcijfer te komen

3.3.4 Beoordelingsformulieren

Beoordelingscriteria, normering en cesuur worden vastgelegd op een gebruiksvriendelijk beoordelingsformulier. Als sprake is van meerdere prestaties, of deelproducten, is er een formulier per product. Om de eenduidigheid en hanteerbaar te bevorderen is het volgende aan te raden:

- Gebruik bij meerdere formulieren hetzelfde format.
- Vermeld op elk formulier ten minste: naam student, studentnummer, opleiding, datum, titel waarin het te beoordelen product of de bekwaamheid tot uitdrukking komt, de beoordelingscriteria, normering en cesuur, het eindoordeel in een cijfer, de namen en handtekeningen van de examinatoren en eventuele adviseur(s).
- Zorg voor voldoende ruimte voor onderbouwing van het eindoordeel en eventuele (ontwikkelingsgerichte) feedback aan de student.
- Zorg voor een overzichtelijke lay-out.
- Wanneer er sprake is van een advies dat meeweegt bij de beoordeling, bijvoorbeeld van het criterium 'praktijkgericht' door de opdrachtgever, van 'zelfstandigheid' en 'complexiteit' door de afstudeerbegeleider, zorg dan dat hiervoor ook een formulier is, dat relevante aspecten bevat.

3.3.5 Beoordelingsprocedure

In de beoordelingsprocedure beschrijft de opleiding:

- Wie beoordeelt wanneer welk (deel)product met welk beoordelingsformulier en wat zijn eventuele consequenties bij een onvoldoende prestatie. De status van de verschillende beoordelaars (adviserend of examinerend) is daarbij duidelijk.
- De werkwijze bij twee of meer beoordelaars (vastgelegd in een beoordelingsprotocol).
- De werkwijze is bij een integrale eindopdracht, een portfolio-assessment en een gedragsassessment in de basis dezelfde. Examinatoren komen eerst individueel tot een oordeel over de prestatie van de student en vullen het beoordelingsformulier volledig in, inclusief onderbouwing. Vervolgens komen zij gezamenlijk tot een eindoordeel. Zij onderbouwen gezamenlijk hun bevindingen in relatie tot de criteria en leggen dit vast op het formulier en

geven daarbij tevens aan hoe zij eventuele adviezen van derden (opdrachtgever, begeleider) meewegen. Bij de onderbouwing besteden zij zowel aandacht aan de positieve als de negatieve bevindingen.

- Welke regels gelden in geval dat de examinatoren niet tot een eensluidend eindoordeel komen (bijvoorbeeld: bij één of meer punt(en) verschil of bij een verschil in oordeel over voldoende of onvoldoende tussen beide examinatoren, wordt via de examencommissie een onafhankelijke derde examinerator ingeschakeld).
- De werkwijze bij meerdere afstudeeronderdelen die samen tot één eindoordeel, uitgedrukt in een cijfer, moet leiden (berekening eindcijfer).
- De regels die gelden om het oordeel 'excellent' toe te kennen aan de student.
- De procedure voor herkansing.

De informatie over de beoordelingsprocedure wordt opgenomen in de afstudeerhandleiding. Voor examinatoren kan de werkwijze vastgelegd worden in een beoordelingsprotocol, handleiding of instructie voor examinatoren.

Praktische tips

- Bied examinatoren trainingen aan waarin zij aan de hand van authentieke producten van studenten leren werken met de beoordelingsformulieren en het (schriftelijk) onderbouwen van oordelen.
- Zorg dat beoordelingsformulieren voldoende garantie bieden op een valide, betrouwbare en transparante beoordeling en dat ze tegelijkertijd werkbaar zijn voor examinatoren.
- Maak het ontwerp van het beoordelingsformulier zodanig dat dit helpt om de beoordeling uit te voeren zoals bedoeld. Denk bijvoorbeeld aan voldoende ruimte voor verantwoording van het oordeel en feedback.
- Maak de beoordeling niet te ingewikkeld. Beperk het aantal deeltaetsen, criteria en indicatoren en vermijd ingewikkelde berekeningen om te komen tot een eindcijfer.
- Waarborg een gemeenschappelijke interpretatie van de beoordelingscriteria, normering en cesuur door periodieke kalibreersessies.
- Wees helder wie wat en wanneer beoordeelt en welke status het oordeel heeft: is dit adviserend of examinerend? Betreft dit een *go/no go* voor een volgende fase of een cijfer?
- Zorg voor een heldere procedure voor archivering van afstudeerwerken van studenten, inclusief de beoordelingsformulieren van de beide examinatoren en adviezen voor beoordeling.

4. BEGELEIDING VAN HET EINDNIVEAU

De begeleiding van afstudeeronderdelen is gericht op het realiseren van de eindkwalificaties binnen de tijd die er voor staat. Dit stelt eisen aan de kwaliteit van de informatievoorziening aan studenten en de deskundigheid van docentbegeleiders, praktijkbegeleiders en opdrachtgevers. De informatievoorziening moet duidelijk en consistent zijn. De deskundigheid van de begeleiders in de afstudeerfase is van groot belang. Zij brengen de visie van de opleiding op onderzoek en eindniveau in de praktijk. Een opleiding kan kiezen voor begeleiders die meer expertisegebieden combineren of voor gespecialiseerde begeleiders, bijvoorbeeld op inhoud of onderzoek. De begeleiding kan individueel zijn of groepsgewijs. Het beoordelingsmodel (hoofdstuk 4) is het inhoudelijk kader voor de begeleiding. Op basis hiervan ontvangt de student regelmatig ontwikkelingsgerichte feedback.

4.1 STUDIEHANDLEIDINGEN

De handleidingen van de onderdelen op eindniveau zijn overzichtelijk en duidelijk. Ze bevatten alle relevante informatie die de student nodig heeft om zich te oriënteren op de uitvoering van de opdracht(en) en de prestatie(s) op eindniveau. Het doel is duidelijk, evenals de eindkwalificaties of daarvan afgeleide leerdoelen die getoetst worden. De toetsinformatie is compleet en duidelijk: welke opdracht(en) uitgevoerd moeten worden, wat de op te leveren (deel)producten zijn, de ontvankelijkheidscriteria, de beoordelingsformulieren met beoordelingscriteria, weging en cesuur, wie de beoordelaars zijn en wat de beoordelingsprocedure is. Ook is er informatie over herkansing en fraude en de (aanvraag van) faciliteiten voor studenten met een beperking. De handleiding bevat informatie op basis waarvan de student een planning kan maken, zoals een fasering met een overzichtelijke weergave van het tijdspad en de eventuele voorwaarden waaraan hij tijdens de uitvoering dient te voldoen. Daarbij is aandacht voor de verdeling van verantwoordelijkheden tussen student, begeleider en andere betrokkenen, zoals de praktijkbegeleider of opdrachtgever. Procedures en documenten waarin afspraken tussen student, opleiding en andere partijen worden vastgelegd zijn bijgevoegd (of link DLWO) en toegelicht, zoals aanvraagformulier eindassessment, model stageovereenkomst, contract afstudeeropdracht en protocol afstudeeropdracht.

4.2 DLWO VERSTERKT BEGELEIDING

De begeleiding kan worden versterkt door webcolleges over kritische aspecten en veel voorkomende misconcepties en struikelpunten bij afstudeeronderdelen. Goede voorbeelden van beoordeelde eindwerken kunnen studenten helpen om zich tijdig te oriënteren op hoe hoog de lat ligt bij de afstudeeropdracht en bij het eindassessment, door voorbeelden van acceptabel bewijsmateriaal van competenties op eindniveau. Deze kunnen via de DLWO beschikbaar worden gesteld, met een toelichting van beoordelaars of afgestudeerden. Ook kan de docent bij de aanvang van het afstudeeronderdeel met een groep studenten voorbeelden bespreken van al beoordeeld werk.

4.3 PRAKTIJKBEGELEIDER

De praktijkbegeleider begeleidt de student bij de uitvoering van de afstudeerstage, werkperiode, en/of het onderzoek naar een beroepsvraagstuk. Hij doet dit vanuit de rol van opdrachtgever en/of praktijkbegeleider. De eisen aan zijn inhoudelijke expertise en bekwaamheid hangen samen met het doel en de aard van de opdracht en zijn rol in de beoordeling. Hij heeft door zijn positie in de organisatie zicht op de eisen die de praktijk stelt aan een startbekwame hbo-professional, op de actuele ontwikkelingen in het beroep en op verbetervraagstukken van sector en organisatie. Hij heeft oog voor het leren van de student en is tenminste op bachelorniveau opgeleid. Hij heeft voldoende tijd beschikbaar voor begeleiding of overleg en regelmatige feedback aan de student en voor overleg met de opleidingsbegeleider. De opleiding draagt er zorg voor dat de praktijkbegeleider bekend is met het beoordelingskader.

4.4 DOCENTBEGELEIDER

De begeleiding is individueel of groepsgewijs. De verschillende deskundigheden met bijbehorende begeleidingsrollen, zoals coach, expert in inhoud en in onderzoek, kunnen verenigd zijn in één persoon of verdeeld zijn over meer personen. Een afstudeerbegeleider die expertise op deze drie gebieden combineert is deskundig op de inhoud, de onderzoeksmethoden van de opleiding en in het systematisch begeleiden van hbo-studenten bij afstudeeronderzoek. Hij is gericht op het resultaat en op het leerproces dat de student doormaakt en hij kan inhoudelijk en procesmatig feedback geven. Hij is bekend met de eindkwalificaties, het niveau van studenten op relevante inhoud en vaardigheden en met de kwaliteitseisen voor onderzoek in het hbo. Hij maakt deel uit van de community van onderwijs, onderzoek en praktijk van de opleiding en hij kan studenten zo nodig doorverwijzen naar kennisdragers of –instituten.

Begeleiders in alle rollen zijn bekwaam in het hanteren van het beoordelingsmodel. Zij stemmen hierover regelmatig onderling af, zodat zij samen de studenten consequent aansturen. Ook

stemmen zij af met de examinatoren over de interpretatie van de criteria, aan de hand van de resultaten van eerder beoordeeld werk.

Situationeel begeleiden

Een effectieve afstudeerbegeleider is duidelijk en betrokken (De Kleijn, 2012). De begeleiding is situationeel; dat wil zeggen dat de begeleider zijn strategie aanpast op basis van wat de student nodig heeft om te leren en om verder te komen. Daartoe is er sprake van formatieve beoordeling op basis van de criteria, met doelgerichte feedback en feed forward op de taak, de aanpak en de monitoring en evaluatie van het leerproces (Hattie & Timperley 2007). De feedback is constructief en positief onderbouwd, met aandacht voor wat goed gaat en wat de student nog kan verbeteren.

De begeleider coacht studenten bij het maken van passende en verantwoorde keuzes voor (internationale) vakliteratuur en voor een bepaald type onderzoek. Hij stimuleert de student om het vraagstuk en de context vanuit meerdere invalshoeken te bekijken en om zich breder te oriënteren op bronnen en methoden. Een goede begeleider beheerst de kunst van het vragen stellen. Door het stellen van kritische en problematiserende vragen stimuleert hij de student tot een open en kritische houding, voortgaande analyse en reflectie en verantwoording en onderbouwing van keuzes. Wanneer dat nodig is stelt hij structurerende vragen die de student helpen om te focussen op aanpak en resultaten. Hij signaleert en adviseert tijdig over de voortgang van inhoud en proces.

Terugkoppelingseffect

De begeleider stuurt vanuit de criteria en resultaten. Daardoor is er tijdens de begeleiding sprake van tussentijdse beoordeling en feedback. Dit gebeurt aan de hand van het beoordelingsinstrument. Begeleiders moeten daarbij alert zijn op mogelijke ongewenste effecten op het leergedrag van studenten. Als een student niet tijdig, of onduidelijke of onvoldoende feedback krijgt, dan kan dit zijn motivatie negatief beïnvloeden. De inhoud en vorm van de feedback moet passen bij het doel van de opdracht en in verhouding staan tot de inspanning van de student.

Het ontwerp van het beoordelingsinstrument kan hierbij een rol spelen. Feedback aan de hand van een gedetailleerde checklist wekt verwachtingen over wat nodig is om een voldoende te behalen en roept conformerend gedrag op. Dit kan leiden tot minder reflectie, diepgaand begrip en zelfstandigheid (Van Berkel et al, 2014).

Uitdagingen voor afstudeerbegeleiders

- Führen oder wachsen lassen?

De afstudeeropdracht wordt vaak uitgevoerd in een nieuwe context of een nieuw onderwerp dat de student motiveert. Dit kan valkuilen meebrengen voor de student, zoals onvoldoende voorkennis of een vooringenomen beeld. De begeleider moet een evenwicht vinden tussen de begeleiding van het leerproces en sturing op procedure, protocol, criteria en deadlines. Juist waar fricties optreden kunnen zich belangrijke leermomenten voordoen.

- Ambassadeur en bewaker van het eindniveau

De afstudeerbegeleider heeft aandacht voor de invloed van de opdrachtgever of praktijkbegeleider op de kwaliteit van het proces en de resultaten. Hij stemt op belangrijke momenten tijdens de uitvoering af. Hij doet dit vanuit het doel van de opdracht, de leerervaring van de student en de criteria voor het eindniveau.

- Zelfsturing vs grensbepaling

Ook al heeft de student de regie over het proces, de begeleider is medeverantwoordelijk. Hij heeft invloed op het eindresultaat en de manier waarop dit tot stand komt, doordat tijdens de uitvoering gezamenlijke beslissingen worden genomen (Van Berkel et al, 2014). Tijdens de begeleiding vindt een onderhandelingsproces plaats, waarbij de beschikbare hulpbronnen van student en docent zoals tijd, geld, menskracht en ruimte een belangrijke factor zijn (Milius et al 2001).

Door het belang van de opdracht en de duur van de uitvoering is een goed resultaat belangrijk voor student en begeleider. Daarom is grensbepaling van belang. Duidelijke afspraken over waar de grenzen van de begeleiding liggen en aansprekende voorbeelden kunnen begeleiders helpen om deze dilemma's en uitdagingen passend te hanteren.

- Expliciteren van perceptieverschillen

Uit onderzoek (De Klein et al, 2013) blijkt dat begeleiders en studenten onderwijsdoelen en persoonlijke doelen nastreven, maar dat de invulling vaak verschilt. Studenten zijn vaker gericht op het ontwikkelen van kennis, begeleiders op het toepassen ervan. Persoonlijke doelen van de student kunnen te maken hebben met de transitie van student naar professional. Ze kunnen tijdens de uitvoering van de opdracht veranderen. Begeleiders herkennen persoonlijke doelen minder goed dan onderwijsdoelen. Verschillen in de perceptie van student en begeleider over de doelen van de afstudeeropdracht kunnen leiden tot misverstanden en miscommunicatie, met een negatieve invloed op de effectiviteit van de begeleiding en feedback. Daarom verdient het aanbeveling om de doelen regelmatig te bespreken.

4.5 GROEPSGEWIJZE BEGELEIDING

Als de begeleiding in een kleine groep gebeurt, dan vervullen de studenten naar elkaar toe vaak de rol van 'critical friend'. De begeleider is attent op de groepsdynamiek en de fasen in het groepsproces.

Afstudeerkring

Dit is een groep van vijf tot vijftien afstudeerders die wordt begeleid door een of meer docenten. Afhankelijk van de visie op het eindniveau is de sturing in handen van de studenten, de begeleiders of gedeeld. Als de regie bij de studenten ligt, dan organiseren en leiden zij de bijeenkomsten. Dit kan bijdragen aan hun zelfstandigheid. Wanneer de kring wordt ingezet om de kwaliteit en doelmatigheid van de begeleiding te verbeteren en de kwaliteit van de afstudeerwerken te verbeteren, dan hebben de begeleiders een actievere rol.

De kring stimuleert samenwerkend leren en versterkt de leerfunctie doordat studenten regelmatige feedback krijgen op hun opdracht. Zij krijgen hierdoor beter inzicht in de criteria en de toepassing ervan. De kring stimuleert ook de voortgang, doordat studenten hun inspanningen afstemmen op de bijeenkomsten. Door gezamenlijk optrekken, leren van elkaar en uitwisseling van ervaringen kan de kring motiverend werken en uitstelgedrag verminderen.

Voor een goede gang van zaken zijn er duidelijke afspraken over de voorbereiding, actieve aanwezigheid en de gang van zaken tijdens de bijeenkomsten. Medestudenten uit de kring kunnen in een adviserende rol deelnemen aan de eindbeoordeling. In dat geval is hun inbreng helder beschreven in een handleiding en er is een duidelijke beoordelingsprocedure. Randvoorwaarde voor studenten om een dergelijke rol te kunnen vervullen is dat ze hiervoor voldoende kennis en inzicht hebben (NVAO, 2011), bijvoorbeeld door een voldoende kennisbasis en door eerdere ervaring met het doen van (leer)onderzoek.

Praktische tips

- Leg de afspraken tussen begeleider(s) en student(en) vast in een protocol.
- Het protocol 'begeleiding afstudeeropdracht' bevat in ieder geval de tussentijdse verplichtingen en go/no go momenten en hoe om zal worden gegaan met eventuele knelpunten en wordt ondertekend door student en begeleider.
- Zorg dat de student zijn plan van aanpak afstemt op het protocol.
- Bespreek aan de hand van kritische incidenten hoe valkuilen in de begeleiding van onderdelen van de afstudeerfase kunnen worden voorkomen.

- Doe dit jaarlijks in het kader van kwaliteitsborging door afstemming, evaluatie en/of professionalisering (intervisie, training nieuwe begeleiders).
- Pas in overleg met examencommissie en examinatoren zo nodig de begeleidingsprocedure en/of -protocollen aan.
- Borg de zelfstandigheid door kwaliteitseisen te stellen aan het begeleidingsproces en de voortgang van de opdracht, gekoppeld aan een go/no go beslissing op een kritisch moment, zoals de goedkeuring van het plan van aanpak, onderzoeksplan of de aanvraag van het eindassessment.

5. EINDNIVEAU EN PROGRAMMABENADERING

Een effectief onderwijs- en toetsprogramma is zo ingericht, dat de ontwikkeling van de eindkwalificaties van start- tot en met eindniveau gericht kan worden gestuurd, beoordeeld en bewaakt. Hiertoe kan een opleiding tussenniveaus hanteren, die herkenbaar zijn afgeleid van het eindniveau. Dit past het principe toe van constructive alignment op het niveau van curriculum, periode en vak (Leidraad Toetsen en Beoordelen). De toepassing van dit principe in de praktijk vereist dat er regelmatig afstemming is tussen alle betrokkenen over de betekenis van het eindniveau voor hun vak en hun onderwijsrol(len). Het eindniveau wordt geborgd met een sluitend toetsprogramma, waarin de prestatie-eisen herkenbaar zijn afgeleid van het eindniveau. Dit helpt bij het managen van verwachtingen over hoe hoog de lat ligt. Dit begint al voor de poort.

5.1 EINDNIVEAU EN TUSSENNIVEAUS

De uitwerking van de **eindkwalificaties** (zie hoofdstuk 1) wordt afgezet tegen het startniveau van instromende studenten. Op basis hiervan wordt een beperkt aantal tussenniveaus uitgewerkt, die voor onderwijs en toetsing de functie hebben van mijlpalen, om de afstand tussen start- en eindniveau te overbruggen. De kritische aspecten van de startbekwame professional zijn herkenbaar in de praktische uitwerking van het eindniveau en de tussenniveaus. Daardoor zijn de niveaus behulpzaam voor het gericht **sturen en monitoren** van start- naar eindniveau in het onderwijs en in de toetsing. Ook kan er hiermee worden ingespeeld op niveaoverschillen tussen studenten.

De indeling in niveaus en de programmering ervan in onderwijs en toetsing moet ook passen bij het model en de **opbouw van het curriculum**. Het kan handig zijn als de indeling in niveaus samen valt met de overgang naar een nieuwe fase in de opleiding.

5.1.1 Standaard en niveaus

Hierna volgt een toelichting van de wijze waarop de elementen van de hbo bachelor standaard kunnen worden uitgewerkt in het eindniveau en de tussenniveaus.

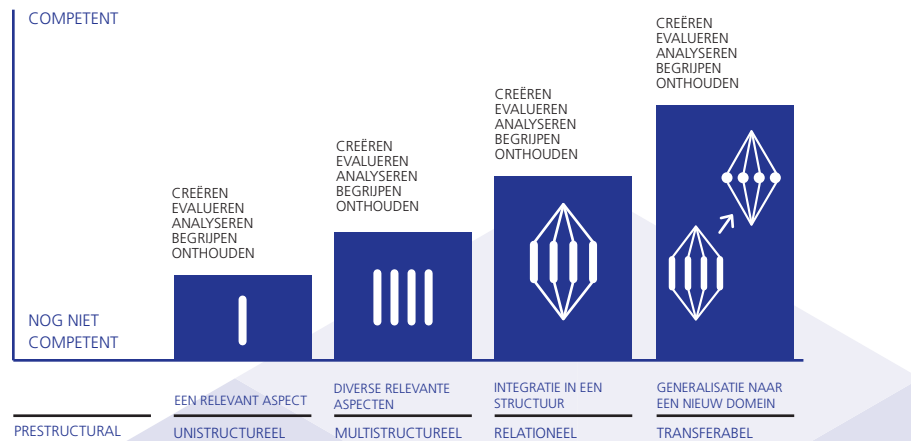
Gedegen theoretische basis

Voor het uitwerken van de toenemende complexiteit van de kennis en vaardigheden, die worden toegepast in de beroepssituaties, zijn diverse modellen en taxonomieën voor handen. Sommige



nemen het type **cognitieve vaardigheden** als uitgangspunt, zoals de herziene taxonomie van Bloom (Anderson & Krathwohl, 2001). Deze moet in samenhang worden gezien met een uitwerking van de kennisdimensie in verschillende soorten kennis, die een bepaald niveau veronderstellen. Het **kennisniveau** is uitgewerkt van concreet naar abstract: **feitelijke kennis, conceptuele kennis, procedurele kennis en metacognitieve kennis**¹³ (Van de Kamp, 2012; Krathwohl, 2002) of van eenvoudige naar complexe toepassing van kennis: reproductief en productief (Romiszowski, 1984). De Structure of Observed Learning Outcomes (SOLO) taxonomie (Biggs & Tang, 2007) is gericht op het niveau van kennisontwikkeling in de context van hoger onderwijs. Gezien deze verschillen in het doel van taxonomieën en modellen, is het van belang om bij de uitwerking van de niveaus een passende combinatie van te kiezen.

Een voorbeeld is de combinatie van de herziene taxonomie van Bloom (Anderson & Krathwohl 2001) gecombineerd met de SOLO taxonomie (afbeelding 2). De hoogste twee niveaus zijn typerend voor de kennisbasis van de hbo-professional en voor zijn professionele vakmanschap, waarbij hij kennis toepast in de beroepspraktijk. Uitgangspunt voor onderwijs en toetsing is dat een hoger kennisniveau vooraf gaat aan een hoger niveau van professioneel handelen (bewust bekwaam).



Verloop van de kennisontwikkeling en de opbouw van de kennisbasis van de hbo-professional (bewerking van de SOLO-taxonomie van biggs 2014 in de samenhang met de herziene taxonomie van Bloom, Krathwohl 2002)

Afbeelding 2 Opbouw van kennisbasis en professioneel vakmanschap van de hbo-professional (naar Biggs 2014)

13 Een zeer bruikbare uitwerking van de herziene taxonomie van Bloom naar soorten kennis en denkvaardigheden is te vinden op: www.expertisecentrum-kunsttheorie.nl/cms_data/bloom.pdf

Op de Score website zijn de SOLO-niveaus uitgewerkt naar de kennisbasis en het professioneel vakmanschap van de hbo bachelor.¹⁴

Onderzoekend vermogen

De opleidingsvisie op het onderzoekend vermogen en de uitwerking ervan in de eindkwalificaties (1.3) geven richting aan de leerdoelen en de beoordelingscriteria van de afstudeeronderdelen.

De leerdoelen en criteria van de vakken van de onderzoekslijn en de toepassing van onderzoeksvaardigheden in beroepstaken op tussenniveaus zijn hiervan afgeleid.

Uit onderzoek blijkt dat het doen van praktijkgericht onderzoek een krachtig didactisch middel is om het eindniveau bij studenten te ontwikkelen. Het draagt bij aan de ontwikkeling van het onderzoekend vermogen (Elen & Verburgh, 2008; Harinck, 2007; Harinck, 2013). Een doorlopende onderzoekslijn kan helpen om te waarborgen (NVAO, 2013) dat studenten een kritische en onderzoekende houding en onderzoeks (gerelateerde) beroepsvaardigheden op het beoogde eindniveau ontwikkelen. Hiervoor is het gewenst dat onderzoeksvaardigheden zijn geïntegreerd in het curriculum en op verschillende niveaus worden toegepast bij het methodisch aanpakken van beroepsvraagstukken (Willems, 2013). Wanneer studenten in eerdere fasen van de opleiding ervaring opdoen met praktijkgericht onderzoek, dan zijn ze in de afstudeerfase bekwaam om dit zelfstandig te doen. De HvA-handreiking 'Onderzoek in het onderwijs' (Wortman & Griffioen, 2012)¹⁵ bevat een model, waarmee opleidingen het eindniveau en de tussenniveaus kunnen uitwerken in samenhang met het onderzoekend vermogen.

Professioneel vakmanschap

Er is van meet af aan aandacht voor de toepassing van kennis en onderzoekend en reflectief vermogen op steeds complexere, kennisintensieve beroepsvraagstukken, die representatief zijn voor het beroep. Zo leren studenten in het licht van hun toekomstige beroep kennis toe te passen en up to date te houden. Het leren in de beroepspraktijk is onontbeerlijk voor de ontwikkeling van het professionele vakmanschap. Om kennis, vaardigheden en houdingsaspecten te kunnen integreren en af te stemmen op de eigen persoonlijkheid moeten studenten ook op tussenniveaus beroepstaken uitvoeren in realistische en authentieke praktijksituaties (Milius, 2001), waarin zich vraagstukken en dilemma's voordoen. Voorbeelden zijn projecten, werkperiodes, stages en praktijkopdrachten. Hierbij is regelmatige ontwikkelingsgerichte feedback nodig door docenten en praktijkbegeleiders (Van Lunsen et al, 1993).

14 Zie: <https://score.hva.nl/Bronnen/Solotaxonomie.pdf>

15 Zie: <https://score.hva.nl/Bronnen/Onderzoek%20in%20het%20onderwijs%20HvA.pdf>

Kritische beroepsvaardigheden, die cruciaal zijn voor het eindniveau moeten worden aangeboden en getoetst. Andere vaardigheden moeten tijdig en regelmatig aan de orde komen in opdrachten, zodat studenten er feedback op krijgen en er gericht mee aan de slag gaan (Millius et al, 2001). De student kan afspraken vastleggen in een persoonlijk ontwikkelingsplan (POP), zijn voortgang bijhouden in zijn portfolio en laten zien in assessments.

Beroepsethiek en maatschappelijke oriëntatie

Een hbo-opleiding heeft een opvoedende taak als het gaat om de ontwikkeling van de beroepshouding die past bij het opleidingsprofiel. Gedurende de opleiding maakt de student zich de cultuur eigen van de opleiding als community van onderwijs, onderzoek en praktijk. De opleiding kan hier actief richting aan geven, bijvoorbeeld door een beoordelingscultuur waarin een kritische dialoog en feedback centraal staan (Sluijsmans, 2013).

5.2 EINDNIVEAU ALS KOMPAS

Elke hbo-opleiding moet kunnen aantonen dat het eindniveau adequaat wordt getoetst, dat wil zeggen dat elke afgestudeerde alle eindkwalificaties op het bachelorniveau beheerst. Dit gebeurt aan de hand van de afstudeeropdracht en de andere toets(en) in het afstudeerprogramma. In de fasen daarvoor moeten studenten de eindkwalificaties op een zodanig niveau ontwikkelen, dat ze voldoende toegerust zijn om te starten met het afstudeerprogramma. Daarom is de kwaliteit van het onderwijs- en toetsprogramma in **alle studie jaren** belangrijk; ze moeten een goede afspiegeling zijn van de eindkwalificaties. Het belang van de kwaliteit van het examenprogramma als geheel komt tot uitdrukking in de **programmabenedering** (Leidraad Toetsen en Beoordelen). Een voorbeeld is het principe van 'constructive alignment' (Biggs & Tang, 2007), waarbij het eindniveau wordt 'ingebouwd' in het onderwijs- en toetsprogramma.

Belangrijk in deze benadering is het **management van verwachtingen** van studenten. Zij komen naar de opleiding met beelden over onderwijsdoelen en met leerstrategieën op basis van eerder onderwijs (Presser en Trigwell, 2001). Deze passen niet altijd bij het hogere niveau van het hbo dat tot uitdrukking komt in zelfstandig leren, de manier van omgaan met kennis en de wijze van beoordelen. Daarom is een voorgaande explicitering en dialoog gewenst. Tijdens de opleiding ontwikkelt de student zich van scholier via student naar startbekwame professional¹⁶. Hij wordt daartoe ingevoerd in het zelfverantwoordelijk leren en professioneel beoordelen (Sluijsmans, 2013).

16 Dit geldt uiteraard niet voor deeltijd studenten; zij ontwikkelen zich van mbo-beroepsbeoefenaar naar hbo professional of van hbo bachelor naar hbo master.

Miniversies toetsen afstudeerfase

In het kader van de programmabenedering zijn de kenmerken en kritische aspecten van de toetsen op eindniveau herkenbaar in eerdere toetsen, inclusief 'miniversies' van de afstudeeronderdelen. Zo kunnen studenten ervaring opdoen met de toepassing van relevante kennis en vaardigheden en daardoor steeds beter zicht krijgen op het eindniveau. Belangrijk is dat zij voortgaande feedback ontvangen op basis van criteria die aangeven hoe hun prestaties zich verhouden tot het eindniveau. Uit onderzoek blijkt dat studenten hun prestaties slecht kunnen inschatten (Regehr & Eva, 2006). Een mogelijke verklaring is het 'better than average effect', waarbij iemand zijn prestatie overschat (Myers, in: Sluijsmans 2013). Dit heeft te maken met gebrek aan inzicht in de beoordelingscriteria (Dunning, 2005).

Team alignment

In de programmabenedering is toetsing en beoordeling van start- naar eindniveau altijd teamwork. Dit geldt niet alleen voor een vak of leerlijn, maar voor het hele programma. Het is noodzakelijk om regelmatig af te stemmen met het hele docententeam over de 'gemeenschappelijke norm' voor het eindniveau. Door het delen van normen, percepties en ervaringen kan 'alignment' ontstaan tussen begeleiders en beoordelaars. In de ideale situatie richten alle docenten zich op de beoogde leerresultaten. Zij zijn zich bewust van het belang van goed beoordelen en van de invloed van percepties over leren en beoordelen op de kwaliteit van beoordelen (Presser & Trigwell, 2001). Uit onderzoek blijkt dat er frequente en langdurige aandacht en interactie nodig is, voordat de kwaliteit van toetsing en eindniveau bij iedereen tussen de oren zit (Kempen, Keizer, & Van den Berg, 2012).

Docent en eindniveau

Elke docent die een of meer vakken verzorgt, draagt er aan bij dat studenten hun competenties steeds verder ontwikkelen richting het eindniveau. Elk studieonderdeel heeft een plaats in de opbouw van het curriculum naar het eindniveau. Dit komt tot uitdrukking in de toenemende complexiteit van onderwijs en toetsing van vakken en in leerlijnen. Daarom is het belangrijk dat docenten goed op de hoogte zijn van wat de niveau-uitwerking betekent voor zijn onderwijs en de toetsing ervan. Ook kan hij er didactisch goed mee uit de voeten en in gesprek met studenten, collega's en werkveld. Een docent weet voor elk onderdeel dat hij verzorgt, hoe de inhoud en het niveau van de toetsing en beoordeling zich verhouden tot die van de andere vakken in de periode en de leerlijn, zowel de voorgaande als opvolgende vakken. Ook weet hij wat en hoe de leerlijn en het vak bijdragen aan de eindkwalificaties. Hiertoe organiseert de opleiding regelmatig gesprekken in deelteams en met het gehele team over de ontwikkeling en toetsing van het eindniveau.

5.3 INSTROOM EN EINDNIVEAU

De instroomeisen die de opleiding stelt aan de inhoud en het niveau van kennis en vaardigheden zijn gebaseerd op de haalbaarheid van het eindniveau in de nominale studietijd (Schuring & van der Lei, 2013). Recent zijn de mogelijkheden hiervoor verruimd door de Wet Kwaliteit in Verscheidenheid Hoger Onderwijs (2013)¹⁷. De wet stimuleert hoger onderwijs instellingen om maatregelen te nemen, gericht op verbetering van studiesucces en beter inspelen op de behoeften van studenten en arbeidsmarkt. Voorbeelden in de context van het hbo zijn de invoering van de studiekeuzecheck vanaf studiejaar 2014-2015, de verhoging van de instroomeisen van Pabo's en mogelijkheden om extra eisen te stellen aan niet-verwante mbo-doorstromers, beide met ingang van studiejaar 2015-2016.

5.4 PROPEDEUSE EN EINDNIVEAU

Voor de wet kent een hbo-opleiding twee fasen, de propedeuse en de hoofdfase, die beide uitmonden in een **examen**. In de propedeuse selecteert de opleiding of de student geschikt is voor de opleiding of voor een van haar afstudeerrichtingen en voor het beroep (WHW Art 7.24). Het uitgangspunt is dat elke student die de propedeuse goed doorloopt, in principe in staat is om de hoofdfase nominaal te doorlopen en in drie jaar de eindkwalificaties op het eindniveau te bereiken. Het succesvol afronden van het propedeutische examen is een bewijs dat de student zich heeft gekwalificeerd voor de hoofdfase. Naarmate er meer aandacht is voor de kwaliteit van het eindniveau, neemt ook de aandacht toe voor de selectieve functie van de propedeuse en van de moeilijkheidsgraad van de toetsen waaruit het propedeutische examen bestaat. Dit blijkt uit de verhoging van de HvA-norm voor het bindend afwijzend studieadvies (BAS). De examencommissie bewaakt de kwaliteit van het examen in het kader van haar borgingstaak (zie Leidraad Examencommissies).

De propedeuse heeft een oriënterende, selecterende en verwijzende functie. Dit betekent dat de onderwijsinhouden, niveau, leerdoelen, toetsvormen en beoordelingscriteria **representatief** moeten zijn voor de opleiding en het niveau (Oomens et al., 2009). Dat wil zeggen dat ze een duidelijke relatie hebben met de kern van het beroep, het kennisdomein en de eindkwalificaties. Het onderwijs en de toetsing zijn **voldoende complex**, zodat daadwerkelijk beoordeeld kan worden of de student geschikt is voor het succesvol doorlopen van een hoger beroepsopleiding (Woelders et al, 2013).

17 Voor een samenvatting van de maatregelen in hbo en wo en de wetstekst zie www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/hoger-onderwijs/studiekeuze-en-toelating

Dit houdt onder meer in dat een curriculum met doorlopende **leerlijnen**, die de kritische aspecten van het eindniveau 'aanvliegen', deze vanaf de propedeuse bevat. Dit draagt bij aan het managen van de verwachtingen over het eindniveau in relatie tot het beroep. Voorbeelden zijn beroepshouding, onderzoeksvaardigheden en het gebruik van internationale vakliteratuur.

Uit onderzoek blijkt dat de **toetsing en beoordeling** het meest krachtig werkt bij het managen van verwachtingen over het (eind)niveau in relatie tot studiesucces (Biggs & Tang, 2007; Gibbs, 2007) en bij het tot stand brengen van een ambitieuze studiecultuur (Sluijsmans, 2013). In succesvolle praktijken doen studenten tijdig ervaring op met praktijkgerichte toetsvormen, waarmee hogere cognitieve vaardigheden en een complex kennisniveau kunnen worden beoordeeld (zie 5.1). Voorbeelden zijn authentieke opdrachten, essay, casustoets of projectopdracht, zie www.score.hva.nl.

Praktische tips

- Zorg bij de studiekeuzecheck voor (miniversies van) selecterende toetsen uit het toetsprogramma van de propedeuse.
- Zorg dat het aanbod van oriëntatie en matching past bij de routes die de opleiding aanbiedt, zoals vwo-routes en afstudeerrichtingen.
- Zorg dat duidelijk is hoe de leeruitkomsten van de excellentieprogramma's zich verhouden tot die van de reguliere route(s). Werk dit uit in de toetsing (bijvoorbeeld extra of complexere leerdoelen en extra (deel)toets) en in de beoordeling (bijvoorbeeld uitwerking van de kwaliteit van excellente prestatie als schaalpunt van een rubric). Zie voorbeelden op www.score.hva.nl.
- Zorg dat docenten en examinatoren bekend zijn met de hbo bachelor of master standaard en hoe die in de beoordeling van het eindniveau en de tussenniveaus tot uitdrukking komt.
- Organiseer regelmatig gesprekken binnen het team over de opbouw van het programma naar het eindniveau van de opleiding.

6. EXTERNE VERANTWOORDING EN VALIDERING EINDNIVEAU

6.1 INLEIDING

Elke opleiding zal zich extern moeten verantwoorden over het gerealiseerde eindniveau. Dit gebeurt verplicht eenmaal in de zes jaar bij een accreditatie (par. 6.2). Niet alleen de examencommissie, maar het gehele opleidingsteam wordt dan aangesproken op de kwaliteit van het eindniveau. Accreditatie is een belangrijke (en verplichte) vorm van externe validering van de kwaliteit van de opleiding. Daarnaast is er na het verschijnen van het rapport 'Vreemde ogen dwingen' (HBO-raad, 2012) steeds meer aandacht voor andere vormen van externe validering om de kwaliteit van het eindniveau te verbeteren. Verantwoording is dan niet het primaire doel (zoals bij accreditatie), maar het gaat om het verder ontwikkelen van de kwaliteit in samenwerking met andere hbo-instellingen en het werkveld. Externe validering kan verschillende vormen aannemen (par. 6.3).

6.2 EXTERNE VERANTWOORDING

Bij de accreditatie wordt een oordeel geveld over het gerealiseerde eindniveau aan de hand van (1) de beoordeling van het afstudeerprogramma en (2) een herbeoordeling van bewijsmateriaal van 15 studenten.

1. De beoordeling van het afstudeerprogramma. Hierin wordt duidelijk dat:

- de toetsing en beoordeling in het afstudeerprogramma geschikt zijn voor het adequaat beoordelen van alle eindkwalificaties, en dus representatief zijn voor de startbekwaamheid van het beroep en voor het domein en niveau van de opleiding;
- de wijze van beoordeling onderbouwd is vanuit actuele kennis over beoordelingsprocessen m.b.t. betrouwbaarheid en validiteit;
- er voldoende waarborgen zijn dat examinatoren tot een gemeenschappelijke interpretatie van criteria, normering en cesuur komen;
- de procedure en de beoordelingsformulieren in de praktijk werkbaar zijn.

Het toetsplan en de afstudeerhandleiding zijn (naast het befragen van het docententeam) de belangrijkste bronnen waarop een visitatiepanel zich m.b.t. bovenstaande informatie baseert. Zie paragraaf 4.1 voor een overzicht wat minimaal is opgenomen in de afstudeerhandleiding.

Het is raadzaam om de informatie in zowel het toetsplan als de afstudeerhandleiding compact te houden en jargon zoveel mogelijk te vermijden. Hoe ingewikkelder bovenstaande punten op papier zijn uitgewerkt, hoe lastiger het te volgen is voor derden, hoe meer vragen het bovendien oproept en hoe groter de twijfels over de uitvoerbaarheid.

De examencommissie en de toetscommissie spelen een belangrijke rol in de kwaliteitsborging van toetsplan en afstudeerprogramma (Leidraad examencommissies HvA). Het 'protocol afstuderen' van de Vereniging Hogescholen (2014)¹⁸ is een goed hulpmiddel voor deze commissies om de kwaliteit te monitoren.

Hoewel de examencommissie het eerste aanspreekpunt is van een auditcommissie als het om de borging van het eindniveau gaat, is de verantwoording van het eindniveau uiteindelijk een teamverantwoordelijkheid. Openheid in de uitvoering wordt bevorderd als alle leden van het opleidingsteam bekend zijn met de uitgangspunten en opzet van het afstudeerprogramma en hier achter staan.

2. Een herbeoordeling van bewijsmateriaal van 15 studenten (van alle varianten van de opleiding). Dat betekent dat:

- de opleiding van elke student een dossier kan overhandigen waarin producten (fysiek of digitaal) zitten die met elkaar een representatief beeld geven van het gerealiseerde eindniveau van de student. Het betreft dus één of meer beroepsproducten, inclusief verantwoording, of een portfolio. Het kan ook gaan om een representatie van een product, bijvoorbeeld als het beroepsproduct een technisch apparaat is of vluchtig van aard zoals een modeshow (HBO-raad, 2012b). Een geluids- en/of beeldopname is dan beschikbaar.
- de beoordelingen in dit dossier voor derden inzichtelijk zijn. Het is voor het auditpanel duidelijk wat het oordeel is over de prestatie(s) van de student, waarom dit oordeel is toegekend en hoe dit tot stand is gekomen. Alle beoordelingsformulieren, van eindprestaties en van tussenproducten zoals een plan van aanpak en eventuele adviezen van begeleider en opdrachtgever c.q. praktijkbegeleider, zijn opgenomen in het dossier van de student. Alle formulieren zijn volledig ingevuld, voorzien van onderbouwing en handtekeningen. In geval van een gedragsassessment worden ook de observatieformulieren opgenomen in het dossier van de student.

18 Zie: <https://score.hva.nl/Bronnen/vereniging%20Hogescholen%20-%20Eindrapportage%20Expertgroep%20Protocol.pdf>

Kijk op de Score website voor de selectielijst die de Vereniging Hogescholen heeft opgesteld met afspraken over archivering en dossiervorming¹⁹.

Volgens auditoren is veelal onduidelijk op basis van welke argumenten een prestatie (net) voldoende is of waarom deze het predicaat goed of excellent verdient. De onderbouwing van het eindoordeel ontbreekt, is onvolledig, of de examinatoren hanteren verschillende argumenten en normen. Naarmate de criteria opener verwoord zijn, is de behoefte aan een toelichting op de beoordeling des te groter. Aandachtspunt voor examinatoren is dat zij hun oordelen goed onderbouwen op het beoordelingsformulier (waarbij de relatie met de criteria duidelijk is) en in de toelichting zowel meenemen wat goed is als wat verbetering behoeft. Op veel beoordelingsformulieren beschrijven examinatoren namelijk vaak alleen wat niet deugt, waardoor dit soms de vraag oproept waarom er dan toch sprake was van een voldoende. Een onderbouwing is vanzelfsprekend altijd van belang voor de student (zeker als deze een onvoldoende heeft gescoord), maar in geval van externe verantwoording is het van belang extra aandacht te besteden aan de onderbouwing in de volgende situaties: (1) als een prestatie met een krappe voldoende wordt beoordeeld, (2) als het oordeel excellent is, (3) als beide examinatoren in eerste instantie (sterk) verschillen in hun oordelen, (4) als de prestatie van de student niet of moeilijk te controleren is door een auditcommissie (gedrag, presentatie of een prototype van een apparaat waar alleen een representatie van voorhanden is).

De examencommissie neemt periodiek een steekproef om de kwaliteit en de volledigheid van de dossiers te controleren. Dit kan bijvoorbeeld elke drie jaar ter voorbereiding op de interne of externe audit.

6.3 EXTERNE VALIDERING

De Vereniging Hogescholen heeft op basis van het rapport 'Vreemde ogen dwingen' (HBO-raad, 2012a) enkele projecten gedefinieerd waar hogescholen de komende jaren samen in het kader van externe validering aan werken. In relatie tot het eindniveau zijn de volgende twee van belang:

1. het vergroten van de toetskwaliteit van examinatoren door landelijke afspraken over certificering. Daartoe heeft een werkgroep profielen voor de basis kwalificering examinering (BKE) en senior kwalificering examinering (SKE) ontwikkeld (Vereniging Hogescholen, 2013). Op termijn zullen alle HvA docenten BKE en/of SKE gecertificeerd zijn.

19 <https://beleid-mijnhva.nl/nl/beleidsdocumenten/selectielijst-administratie-neerslag-etc-hogescholen-met-bladwijzers-copyright-HBO-raad-februari-2-13.pdf>

2. het ontwikkelen van een gezamenlijk protocol voor de beoordeling van eindwerkstukken.

Het protocol betreft niet een beoordelingsmodel voor werkstukken van studenten – daarvoor is de beroepspraktijk van opleidingen te divers-, maar een protocol om de kwaliteit van een afstudeerprogramma te evalueren. Onderdeel daarvan is dat een opleiding invulling geeft aan het principe van 'vreemde ogen' om de kwaliteit van het afstudeerprogramma aantoonbaar te bevorderen.

Er zijn verschillende mogelijkheden om dit te doen. De eerste vraag is wie je als 'vreemde ogen' wilt betrekken: docenten van verwante opleidingen binnen de HvA, van dezelfde opleidingen bij andere hogescholen, professionals in de beroepspraktijk en/of interne of externe deskundigen (bijvoorbeeld toetsexperts). De tweede vraag is op welke onderwerpen 'vreemde ogen' zinvol is: de eindkwalificaties, het gehele afstudeerprogramma, op onderdelen hiervan of op de resultaten die het oplevert (de prestaties van de studenten). Per onderwerp kan de 'wie'-vraag verschillen. En de derde vraag is welke vormen 'vreemde ogen' kan aannemen: peer reviews met enkele opleidingen van andere hogescholen, het inzetten van waarnemers ('gecommiteerde') of van examinatoren bij afstudeerpresentaties en/of het samen ontwikkelen van het afstudeerprogramma of onderdelen daarvan.

In het rapport worden verschillende voorbeelden van externe validering genoemd (zie www.score.hva.nl). Een opleiding maakt hieruit een beargumenteerde keuze: met wie, met welk doel, over welke onderwerpen en in welke vorm? Daarbij kan worden uitgegaan van een groei-model, in de loop der jaren zijn meer of andere vormen van externe validering mogelijk. Ook in landelijk verband (bijvoorbeeld in het landelijk opleidingsoverleg) kunnen hierover afspraken worden gemaakt.

Praktische tips

- De examencommissie neemt jaarlijks een steekproef om te beoordelen of de kwaliteit van de beoordeling van de toetsen op eindniveau overeen stemt met het toetsplan.
- Organiseer jaarlijks een bijeenkomst waarin examinatoren van toetsen op eindniveau onderling afstemmen over de toepassing van de beoordelingsprocedure en het beoordelingsmodel.
- Neem periodiek een steekproef om de volledigheid en kwaliteit van afstudeerdossiers van studenten te controleren, bijvoorbeeld elke drie jaar ter voorbereiding op een interne of externe audit.
- Onderbouw beoordelingen evenwichtig, met zowel positieve als negatieve bevindingen.
- Maak een beargumenteerde keuze welke vorm(en) van externe validering de opleiding inzet om de kwaliteit van het eindniveau te bevorderen. Ga daarbij uit van een groei-model.

BRONNEN

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (red.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Boston: Pearson Education Group.
- Andriessen, D. (2014). Presentaties over onderzoek in het hbo. www.onderzoekscoach.nl/category/presentaties/
- Andriessen, D. van, & Weert, T. van (2007). *De praktijk als leeromgeving voor de kenniswerker. Bouwstenen voor hoger onderwijs waarin kennis en praktijk samen gaan*. Jaarboek kennissamenleving.
- Baartman, K.J. (2008). *Assessing the assessment, development and use of quality criteria for Competence Assessment Programmes* (dissertatie). Utrecht: Utrecht University.
- Biggs, J., & Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University*. Maidenhead UK: The Society for research into Higher Education & Open University Press.
- Bologna Working Group on Qualifications Frameworks (2005). *Qualifications. A framework for the Qualifications of The European Higher Education Area*.
- Bruijns, V., & Kok, M. (2013). *Leidraad Toetsen en Beoordelen*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.
- Bulthuis, P. (2013). Het ZelCommodel, grip op competentieniveaus. De samenhang tussen zelfstandigheid en complexiteit. *Examens*, 10 (2), 5–10.
- Cinop (2005). Het voorstel voor een Europees kwalificatieraamwerk in één oogopslag.
- Commissie NLQF-EQF (2011). *Leeswijzer bij het NLQF en de onderliggende matrix. Versie voor consultatie februari-maart 2011*.
- Coonen, H.W.A.M., & Nijssen A.J. (2011). *Wetenschap en vakmanschap: onderwijsonderzoek voor en met de onderwijspraktijk*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, cultuur en wetenschap.
- Dunning, D. (2005). *Self insight: Roadblocks and detours on the path to knowing thyself*. New York: Psychology Press.
- Elen, J., & Verburch, A. (2008). *Bologna in European Research-Intensive Universities. Implications for Bachelor and Master programs*. Antwerpen: Garant.
- Europese Commissie (2008). *Het Europese Kwalificatiekader voor een leven lang leren*.
- Gibbs, G., & Dunbar-Goddet, H. (2007). *The effects of programme assessment environments on student learning*. Oxford: The Higher Education Academy / Oxford Learning Institute University of Oxford.
- Griffioen, D.M.E. (2011). *Onderzoek in het Hoger Beroepsonderwijs: opleiden tot 'Professional*

Scholar'. *TH&MA*, 3, 52-56.

Griffioen, D.M.E., & Wortman, O. (2013). Onderzoek in het onderwijs van de Hogeschool van Amsterdam: op weg naar diversiteit in een uniform model. *Tijdschrift voor hoger onderwijs*, 31(1/2), 16-30.

Gunning, L., & Bussemaker, J. (2012). *Profiel en Prestatieafspraken Hogeschool van Amsterdam* (Intern document).

Harinck, F. (2007). *Praktijkonderzoek op een hogeschool*. Apeldoorn: Garant.

Harinck, F. (2013). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Apeldoorn: Garant.

HBO-raad (2009). *Kwaliteit als Opdracht*. Den Haag.

HBO-raad (2010). *Naar een duurzaam onderzoeksklimaat. Ambities en succesfactoren voor het onderzoek aan hogescholen*. Den Haag.

HBO-raad (2012a). *Vreemde ogen dwingen. Eindrapport Commissie externe validering examenkwaliteit Hoger beroepsonderwijs*. Den Haag.

HBO-raad (2012b). *Selectielijst voor de administratieve neerslag van de openbare gezagstaken en niet-publiekrechtelijke werkprocessen van Nederlandse hogescholen*. Den Haag.

HBO-raad, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2011). *Hoofdlijnenakkoord OCW – HBO-raad*. Verkregen via www.vereniginghogescholen.nl.

Inspectie van het Onderwijs (2011). *Alternatieve Afstudeertrajecten en de bewaking van het eindniveau bij Hogeschool Inholland*. Verkregen via www.onderwijsinspectie.nl.

Inspectie van het Onderwijs (2012). *Alternatieve afstudeertrajecten in het hoger onderwijs: rapportage over de niveau-beoordelingen en de verbetertrajecten*. Verkregen via www.onderwijsinspectie.nl.

Jaspers, M., & Zijl, E. van (2011). *Kwaliteit van toetsing in het Hoger Onderwijs*. Fontys Hogescholen, Dienst Onderwijs en Onderzoek.

Kamp, M.T. van de (2012). *Herziene taxonomie van de leerdoelen van Bloom volgens Andersson en Krathwohl*. Universiteit van Amsterdam, Interfacultaire Lerarenopleidingen.

Kappe, F.R. (2011). *Determinants of success: A longitudinal study in higher professional education*. Proefschrift. Amsterdam: Vrije Universiteit, Faculteit der Psychologie en Pedagogiek.

Kempen, P., Keizer, J., & Van den Berg, B. (2012). *Hbo-waardig afstuderen: hoe te regelen en te verankeren?* *Th&ma* 4, 38-43.

Kleijn, R.A.M. de, Mainhard, M.T., Meijer P.C., Pilot, A., & Brekelmans, M. (2012). Master's thesis supervision: Relations between perceptions of the supervisor–student relationship, final grade, perceived supervisor contribution to learning and student satisfaction. *Studies in Higher Education* 37 (8), 925-939.

Kleijn, R.A.M. de, Meijer, P.C., Brekelmans M., & Pilot, A (2013). Curricular Goals and Personal

Goals in Master's Thesis Projects: Dutch Student-Supervisor Dyads. *International Journal of Higher Education*, 2 (1), 1-11.

Knight, P. (2002). Summative assessment in higher education: practices in disarray. *Studies in Higher Education*, 27 (3), 275-286.

Kok, M., Rotterdam, M. van, & Feenstra, W. (2012). *Stand van zaken toetskwaliteit en (borging) eindniveau. 0-meting voor de instellingstoets* (intern rapport).

Krathwohl, D.R. (2002). A revision of Bloom's Taxonomy: an overview. *Theory into practice* 41 (4), 212-218.

Losse, M. (2012). *Verbinding tussen onderzoek en onderwijs*. Amersfoort: Presentatie Facta conferentie 11 december 2012.

Milius, J., Oost, H., & Holleman, W. (2001). *Werken aan academische vorming*. Utrecht: Ialos.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap en Nederlands-Vlaamse Accreditatie Organisatie (2010). *Naar transparanter hoger Onderwijs. Het Nederlandse Nationale Kwalificatieraamwerk*. Den Haag.

Nederlandse Taalunie (2008). *Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen: Leren, Onderwijzen, Beoordelen*.

Nederlands-Vlaamse Accreditatie Organisatie (2008). *Kwalificatieraamwerk Hoger Onderwijs. Zelfcertificeringsdocument*. Verkregen via www.nvao.net.

Nederlands-Vlaamse Accreditatie Organisatie (2011a). *Beoordelingskaders Accreditatiestelsel hoger onderwijs. Opleidingsbeoordeling (beperkt)*. Verkregen via www.nvao.net.

Nederlands-Vlaamse Accreditatie Organisatie (2011b). *Rapport van bevindingen NVAO-Commissie Onderzoek Hogeschool Inholland*. Verkregen via www.nvao.net.

Nederlands-Vlaamse Accreditatie Organisatie (2013). *Rapport van bevindingen over bewaking eindniveau hbo-bachelor Media en Entertainment Management Hogeschool Inholland*.

Panelrapport NVAO bevindingen bewaking eindniveau. Verkregen via www.nvao.net.

Oomens, M., Kieft, M., & Kruijer, J. (2009). *Uitdagend en ambitieus onderwijs*. Onderwijsraad. instellingstoets. Hogeschool van Amsterdam O2/Kwaliteit en Accreditatie.

Prosser, M., & Trigwell, K. (2001). *Understanding teaching and learning. The experience in Higher Education*. Buckingham: Open University Press.

Regehr, G., & Eva, K. (2006). Self assessment, self direction and the self regulating professional. *Clinical Orthopaedics and Related Research*, 449, 34-38.

Romiszowski A.J. (1984). *Designing Instructional Systems*. London: Kogan Page.

Schuring, J., & Van der Lie, R. (2013). *Structurele aanpak voor studiesuccesverbetering*. *OnderwijsInnovatie*, 2, 17-25.

Sluismans, D. (2013). *Verankerd in leren. Vijf bouwstenen voor professioneel beoordelen in het*

hoger beroepsonderwijs. Lectorale rede. Hogeschool Zuyd.

Straetmans, G.J.J.M. (2006). *Bekwaam beoordelen en beslissen: beoordelen in competentiegerichte opleidingen*. Lectorale rede. Enschede: Saxion Hogescholen.

Taks, M.M.A. (2003). *Zelfsturing in leerpraktijken*. Proefschrift. Enschede: Universiteit Twente.

Tuning. (2010). *A Guide to formulating Degree Programme Profiles*. Directoraat Generaal Educatie en Cultuur, Nuffic/Tuning Association.

Vereniging Hogescholen (2013). *Verantwoord toetsen en beslissen in het hoger beroepsonderwijs. Een voorstel voor een programma van eisen voor een basis- en seniorkwalificatie examinering*. Den Haag.

Vereniging Hogescholen (2014). *Beoordelen is mensenwerk. Bevindingen over de wenselijkheid en mogelijkheid van een gezamenlijk protocol voor het beoordelen van (kern)werkstukken*. Den Haag.

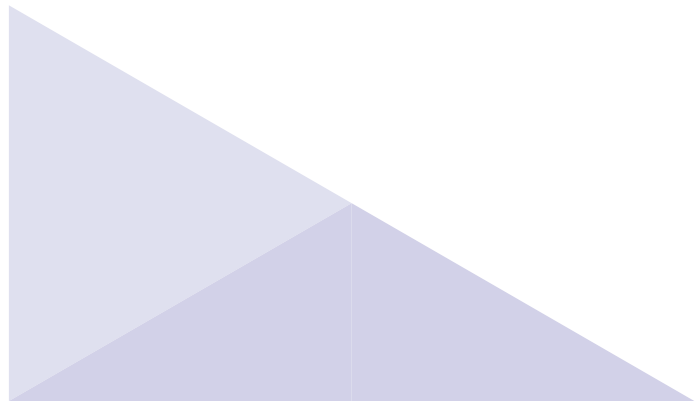
Weggeman, M.C.D.P. (2001). *Kennismanagement*. Schiedam: Scriptum

Willems, J. (2013). Onderzoek in het hbo. *TH&MA*, 5, 38-41

Woelders, L., Visser, W., & Rijksbaron, S. (2013). Bindend studieadvies in relatie tot studieresultaat. *OnderwijsInnovatie*, 2, 26-27.

Wijnen, W.H.F.W. (Commissie Studeerbaarheid), (1992). *Te doen of niet te doen. Advies over de studeerbaarheid van onderwijsprogramma's in het hoger onderwijs*. Den Haag: Ministerie van OC&W.





COLOFON

Auteurs:	Marianne Kok, Lucie te Lintelo
Leescommissie:	Godewijn Aldershoff (DEM) Laurens Campfens (DEM) Jacqueline Kösters (DOO) Annett Huijbregts (DMCI) Fadoua Aouttah (DMR) Simone Terwindt (O2) Didi Griffioen (O2)
Eindredactie:	Marcelle Peeters, Veronica Bruijns
Digitale versie:	www.score.hva.nl
Uitgave:	augustus 2014

