



Project onderwijsinnovatie

Kwaliteitsvol evaluatiebeleid in masteropleidingen

2009 - 2010

Promotoren:

Prof. Dr. L. Braeckman

Prof. Dr. T. Defloor

Prof. Dr. P. Gemmel

Prof. Dr. L. Maes

Projectmedewerkers:

L. Bulteel

J. Van Damme

INHOUDSOPGAVE

Inhoudsopgave	1
Executive summary.....	1
Woord Vooraf	4
Inleiding.....	5
Kwaliteitsvol evalueren.....	7
Deel 1: Evaluatie op mesoniveau.....	12
1.1 Methodologie mesoniveau	12
1.2 Evaluatie-en examenvormen	15
1.2.1 Resultaten per opleiding	15
1.2.2 De betrouwbaarheid van de evaluaties.....	32
1.2.3 Transparantie en communicatie naar studenten.....	34
1.2.4 Fraudebestrijding	35
1.2.5 Evalueren en studenten met een functiebeperking	35
1.2.6 Feedback.....	37
1.3 Discussie.....	38
Deel 2: Evaluatie op microniveau	42
2.1 Methodologie	42
2.2 Master in de GezondheidsVoorlichting en Bevordering	43
2.2.1 Praktijksituatie	43
2.2.2 Analyse	44
2.2.3 Toegepaste evaluatievormen	46
2.2.4 Samengevat	94
2.3 Master in de arbeidsgeneeskunde.....	96
2.3.1 Praktijksituatie	96
2.3.2 Analyse	97
2.3.3 Toegepaste evaluatievormen	100

2.4 Master in de verpleegkunde en vroedkunde.....	112
2.4.1 Praktijksituatie	112
2.4.2 Analyse	113
2.4.3 Toegepaste evaluatievormen	114
Referentielijst	125
Bijlagen.....	132

Lijst van tabellen

Tabel 1: Periodegebonden en niet-periodegebonden evaluaties per opleiding.....	16
Tabel 2: Evaluatievormen per opleiding (per jaar).....	17
Tabel 3: Didactische werkvormen per opleiding (per jaar)	18
Tabel 4: Aantal evaluatievormen/ didactische werkvormen per opleiding.....	26
Tabel 5: Schematisch retrograad denkproces Master in de GezondheidsVoorlichting en Bevordering	45
Tabel 6: Beantwoordingstijd per open vraagtype (van Berkel & Bax, 2006)	49
Tabel 7: Voorbeeld van een toetsmatrijs (Clement & Laga, 2005).....	51
Tabel 8: Schematisch retrograad denkproces Master in de arbeidsgeneeskunde.....	98
Tabel 9: Schematisch retrograad denkproces Master in de verpleegkunde en vroedkunde	114

Lijst van figuren

Figuur 1: Analytische rubric (Van Petegem & Vanhoof, 2002).....	60
Figuur 2: Organisatie van het vak 'planning en ontwikkeling van interventies' in relatie tot de evaluatievormen.....	87
Figuur 3: Reflectiemodel (Koole, S.).....	89
Figuur 4: Checklist voor de beoordeling van het reflectieverslag.	92
Figuur 5: Reflectiemodel (Koole, S.).....	121

Executive summary and overview of the content (English)

Introduction

The main objective of this project is providing in a handy methodology to improve the quality of student evaluations. In this English summary the following question will be answered: “what do we learn from this project?”

Concepts described in the next chapters will be placed in a broader perspective to make this document also usable for courses that were not involved in this project.

In this episode the problem definition and the most important objectives will be summarized, just like the most important conclusions, the points of particular interest and the discussed assessments techniques (besides the courses that use them).

Problem, objectives and lay-out

Problem:

Ghent University pays a lot of attention on the aspect ‘examination and evaluation’ to get an in depth picture of the current situation and to support improvement where necessary. A few reports from 2007-2008 on this matter confirmed the need to further optimize this facet in different educational programmes.

In this project the aspect examination and evaluation will be assessed for a few educational programmes of the Faculty of Medicine and Health Sciences. If necessary, suggestions for improvement will be formulated. The educational programmes included in this assignment are Master of Occupational Medicine, Master of Insurance Medicine and Medico-legal Expertise, Master of Health Education and Health Promotion, Master of Nursing and Midwifery and Master of Health Care Management and Policy.

Objectives:

Beside analyzing and optimizing the quality of the evaluations, one of the major aims of this project is framing a practical guide useful in different educational programmes. In other words, this document has to be usable faculty wide.

Through the project the conviction grew that this report may not become the umpteenth enumeration of points of particular interest per assessment technique. This document has to approach evaluation in his totality and has to draw a realistic picture of the complexity and multidimensional aspect of evaluating students.

Lay-out:

As reader of this report you will distinguish two major parts in this document that illustrate the multidimensional nature of evaluation. The 13 first pages of this paper consists in an explanation of the most important concepts used. Part one deals with evaluations on meso level (course level). To structure this section, a checklist (see later) is used. This checklist is developed by the Department of Educational Affairs of Ghent University and is used for the first time in this project.

The second part is situated on the micro level. In this section a few courses of the above mentioned educational programmes are assessed using a specific methodology (see later). Because of this methodology this section is structured per educational programme instead of per assessment technique.

This way of arranging also gives the opportunity to fit the proposed suggestions in with the unique context of each course, a very important conclusion of this project (see later). To prevent that readers lose all track of the situation in this chapter a fixed structure, namely description, advantages and disadvantages, quality requirements and particular points of interest, is used per discussed assessment technique.

General conclusions

Quality requirements for evaluation:

There are three important quality requirements for evaluation that has been the connecting thread through this report, namely validity, reliability and transparency. These requirements are a good starting point to improve the quality of evaluations, but are not the only one.

When an evaluation is valid, reliable and transparent this means that when a student passes such an exam he/she really obtained the presupposed objectives and did not succeed by chance. Additionally all factors that can influence the results are reduced to the minimum and students are informed well about what is expected.

Nevertheless practice and literature learns that there are more requirements useful to mention. Examples are durability, feasibility... Through the project these additional requirements were taken in account as much as possible. This is accomplished by frequently consulting the responsible teachers and by the individualized approach of each course. The individualized approach means that despite similarities between the analyzed courses, each course was analyzed in his unique context, like number of students, number of lessons, number of instructors...

The importance of a methodology and the context on micro level:

In the second part of this report (micro level) a methodology is introduced and applied which was presented at a seminary for teachers by Van de Mosselaer. It concerns a retrograde procedure to tune the evaluations to the competences a teacher wants to test. The first step in the protocol is listing the competences a teacher wants the students to achieve. When this number is too large it is recommended to split up the competences in a few major categories to improve the workability. Once this overview is ready the accent (knowledge, insight, skills...) of the competence has to be defined after which it is recommended to classify the competences (-categories) using a competence model, like the one Miller developed. By doing this it will be much easier to select a suitable assessment technique for a certain competence (-category). The last action in this methodology is selecting the teaching methods depending on the evaluation methods. Like shown clearly this methodology differs fundamentally from the protocol often used in the educational practice nowadays. In this protocol it is customary that after determining the competences a teacher selects first a teaching method and secondly an assessment technique that fits this teaching method. The problem with this procedure is that the evaluation techniques are most of the time not completely

tuned to the assumed competences. As consequence students are able to pass evaluations without actually accomplishing the competences.

An important remark to this methodology is the following: despite the fact that this protocol is largely standardized, it remains important to approach each course as a unique piece. Like some examples in this report show clearly, it is possible, by using the retrograde protocol, that some courses have a similar evaluation method as proposed outcome. Concluding by this that the practical elaboration also will be the same would be wrong, because mostly each course has his unique number of students, number of lessons...

A checklist as methodology at meso level:

Just like in the section on micro level, a specific methodology was used for the analyses on meso level, namely a “checklist for evaluations” developed by the Department of Educational Affairs of Ghent University. This checklist is used for the first time in practice in this project and will be optimized as a result of this. The lay-out of this section is completely analogous to the structure of this checklist. The outcome of this checklist goes beyond the educational programme, which means that this checklist is broadly usable within the faculty and outside. Additionally, it is a very useful instrument to explore to what extent educational programmes evaluate in a good way without forgetting important aspects. Furthermore the checklist is a very useful guide for the self evaluation report each course has to write periodically.

Discussed evaluation methods

Beside the explanation and illustration of a few methodologies, this report contains also a theoretical overview with practical tips of some common used evaluation methods. In the report all the discussed assessment techniques are structured according to the course that uses these techniques, this within a unique context. For this reason it can be difficult for outsiders of the project to get quickly an overview of the reviewed evaluation methods. On the other hand, by providing the reader with file cards of each assessment technique discussed there is a risk that readers miss the context of it all, exactly a very important conclusion of this report. In fact one of the major objectives of this project was not to give an as complete as possible overview of the techniques that can be used, but to provide non-pedagogic people with a clear and easy to read tool to improve the quality of

evaluation in higher education. For these reasons the choice has been made not to draw up file cards, but just to give a short overview below of the discussed evaluation methods structured by the methods themselves instead to meet the problem of indistinctness for outsiders.

The assessment techniques discussed in this report are the following:

- Written examination (in a context with a medium number of students)
- Oral examination (in a context with a small number of students)
- Group assignment (in a context with a lot of students and a small number of lessons as well as a context with less students and a larger number of lessons)
- Peer-assessment and feedback (in a context with a lot of students and a small number of lessons as well as a context with less students and a larger number of lessons)
- Self-assessment report (in a context with a lot of students and a small number of lessons as well as a context with less students and a larger number of lessons)
- Oral presentation (in a context with a lot of students and a small number of lessons as well as a context with less students and a larger number of lessons)

Executive summary (Nederlands)

Inleiding

Het hoofddoel van dit project ligt voornamelijk in het aanbieden van een zo bruikbaar mogelijke methodiek om de kwaliteit van evaluatievormen te optimaliseren. In dit samenvattend hoofdstuk zal een antwoord geformuleerd worden op de vraag “wat kan nu geleerd worden uit dit onderwijsinnovatieproject?”

Hierbij zullen de concepten, die uitgebreid beschreven worden in volgende hoofdstukken, in een breder kader geplaatst worden, waardoor dit document ook bruikbaar wordt voor opleidingen die niet geanalyseerd werden binnen dit project. Het kan namelijk een uitdaging betekenen voor mensen die niet betrokken zijn bij de besproken opleidingen om snel een (bruikbaar) overzicht te krijgen van de belangrijkste elementen die beschreven worden. Daarom werd er gekozen om nog een samenvattend deel toe te voegen aan dit document.

In dit deel zullen de probleemdefiniëring en de belangrijkste doelstellingen beknopt worden weergegeven. Ook de belangrijkste conclusies en aandachtspunten van dit project zullen besproken worden alsook een kort overzicht van de behandelde evaluatievormen, los van het opleidingsonderdeel waarin ze gebruikt worden. Hierbij zal ook verwezen worden naar de pagina's waar de evaluatievormen uitgebreid beschreven staan.

Probleemdefiniëring, doelen en indeling

Probleemdefiniëring:

Aan de Universiteit Gent worden er verschillende initiatieven genomen om het facet “*toetsing en beoordeling*” in kaart te brengen en te optimaliseren. Enkele rapporten uit 2007-2008 (o.a. visitatierapporten, zelfevaluatierapporten en rapporten naar aanleiding van facultaire evaluaties) bevestigen de nood aan een verdere optimalisatie voor verschillende opleidingen.

Binnen dit project wordt het aspect toetsing en beoordeling voor een aantal opleidingen uit de faculteit Geneeskunde en Gezondheidswetenschappen geëvalueerd en waar nodig worden er verbetervoorstellen gedaan. Het betreft de opleidingen Master in de Gezondheidsvoorlichting en – bevordering, Master in de Verpleegkunde en Vroedkunde, Master in het management en beleid van de gezondheidszorg, Master in de Arbeidsgeneeskunde en Master in de Verzekeringsgeneeskunde.

Doel:

Een van de hoofddoelstellingen van dit project is, naast het analyseren en optimaliseren van de kwaliteit van evaluaties, een praktische gids te maken die bruikbaar is voor de verschillende opleidingen, d.w.z. faculteitsbreed en opleidingsoverschrijdend.

Doorheen dit project groeide de overtuiging dat dit rapport niet de zoveelste opsomming mag worden van aandachtspunten per evaluatievorm. Dit rapport moet een leidraad worden die het evalueren in zijn totaliteit benaderd. Het moet een realistisch beeld geven van de complexiteit en multidimensionaliteit die gepaard gaat met het evalueren van studenten en daarbij een duidelijke en bruikbare methodiek aanbieden die ruim inzetbaar is.

‘Evalueren’ en meer bepaald ‘kwaliteitsvol evalueren’ zijn namelijk concepten die van elementair belang zijn in het opleiden van studenten tot waardevolle deelnemers op het arbeidsveld. Het zijn concepten die mee aan de basis liggen van de waarde van een diploma en het accrediteren van opleidingen. Het zijn begrippen die heel veel toepassing vinden in de praktijk en die niet zelden gevoelig zijn voor discussies. Daarom is het belangrijk dat het evalueren van studenten met voldoende kennis van zaken en met voldoende inzicht wordt benaderd en wordt toegepast in de praktijk.

Indeling:

Na dit samenvattend hoofdstuk is er een inleidend hoofdstuk waarin de belangrijkste begrippen worden toegelicht. Verder is dit rapport opgebouwd uit twee grote ‘delen’ waarmee duidelijk het multidimensionele karakter van evalueren geïllustreerd wordt. Het eerste deel is een beschrijvend stuk dat de kwaliteit van evalueren op **mesoniveau** (opleidingsniveau) schetst. Om dit hoofdstuk te structureren en zo volledig mogelijk te benaderen werd gebruik gemaakt van een checklist die ontwikkeld werd door de Directie onderwijsaanlegenheden. Deze checklist werd binnen dit project voor het eerst in de praktijk gebruikt (zie “algemene conclusies”).

Het tweede deel situeert zich op **microniveau**. Hierbij worden specifieke opleidingsonderdelen uit enkele van de bovenvernoemde opleidingen uitgewerkt volgens een bepaalde methodiek (zie “algemene conclusies”). Dit hoofdstuk werd gestructureerd per vak in plaats van per evaluatievorm, omdat hierdoor de voorgestelde methodiek duidelijk geïllustreerd wordt en de gedane voorstellen heel goed gekaderd kunnen worden binnen de unieke context van een opleidingsonderdeel (een element dat zeer belangrijk is, zoals verder beschreven). Om in deel twee het overzicht te bewaren

werd per besproken evaluatievorm een vaste structuur gehanteerd, namelijk omschrijving, belangrijkste voor- en nadelen, kwaliteitseisen en aandachtspunten.

Algemene conclusies

De kwaliteitseisen bij evalueren:

Zoals duidelijk naar voor komt in de eerste delen van dit rapport, zijn er drie belangrijke kwaliteitseisen die een rode draad vormen doorheen dit project. Validiteit, betrouwbaarheid en transparantie vormen een goede vertrekbasis om de kwaliteit van examens te verbeteren. Slagen voor een examen dat valide en betrouwbaar is betekent namelijk dat de student in kwestie de vooropgestelde doelstellingen echt gehaald heeft en dat de kans dat een student door toeval (bijvoorbeeld door een gelukkige combinatie van vragen) meer dan 10 op 20 scoort sterk verkleint. Hierbij worden ook alle factoren die afhankelijk zijn van het moment en dus een invloed hebben op de resultaten van het examen tot een minimum beperkt. Door vervolgens ook voldoende transparant te zijn naar de studenten toe, krijgen ze ook een duidelijk beeld van wat er juist van hen verwacht wordt.

Zoals echter blijkt uit de literatuur (zie ook p. 7) en de praktijk zijn deze drie kwaliteitseisen geen exclusiviteit. Naast validiteit, betrouwbaarheid en transparantie zijn er namelijk nog een aantal belangrijke kwaliteitseisen die vaak overschaduwd worden door dit drietal. Denk hierbij aan duurzaamheid, haalbaarheid... Deze eisen leveren eveneens een belangrijke bijdrage in het verbeteren van de kwaliteit van evalueren.

Doorheen dit project werd bij het formuleren van de voorstellen zo veel mogelijk rekening gehouden met deze additionele kwaliteitseisen. Dit werd onder andere gedaan door geregeld te overleggen met de verantwoordelijke lesgevers van de vakken die onder de loep werden genomen en door de individuele benadering van elk vak. Met dit laatste wordt bedoeld dat ondanks een aantal gelijkenissen tussen de geanalyseerde opleidingsonderdelen elk vak binnen zijn unieke context werd bekeken. Zo werd er onder andere rekening gehouden met het aantal studenten, het aantal begeleiders, het aantal lesmomenten, de tijdsinvestering die gepaard gaat met de voorstellen, de update tijd van de voorstellen...

Het belang van een methodiek en de context op microniveau:

Het voorgaande brengt ons naadloos bij het volgende punt, namelijk het belang van een methodiek om een opleidingsonderdeel te benaderen, dit zowel bij het verbeteren van de kwaliteit van evalueren, als bij het belang van de context van een opleidingsonderdeel.

In het tweede deel van dit rapport (microniveau) wordt een methodiek voorgesteld en toegepast die gepresenteerd werd door Van de Mosselaer (2010) op een seminarie onderwijskunde voor lesgevers hoger onderwijs. Het betreft een retrograde werkwijze om de evaluatievormen af te stemmen op de te toetsen competenties (zie ook p. 42). Bij dit protocol wordt in eerste instantie een oplistijng gemaakt van de competenties die een lesgever wil nastreven met zijn/haar vak. Wanneer dit een groot aantal betreft kan er geprobeerd worden om alle competenties onder te verdelen in een beperkt aantal overkoepelende categorieën, dit om de werkbaarheid te verhogen. Eenmaal dit overzicht voor handen, is het de bedoeling dat er gedefinieerd wordt wat het accent van de competentie is (kennis, inzicht, toepassing, vaardigheid...). Vervolgens wordt er aangeraden om de competentie(s)(-categorieën) in te delen volgens een competentiemodel, bijvoorbeeld het competentiemodel van Miller (bijlage 22). Hierdoor wordt het namelijk makkelijker om een passende evaluatievorm te selecteren bij een na te streven competentie(categorie). Wanneer dit alles vastligt, wordt tot slot de didactische werkvorm geselecteerd in functie van de gekozen evaluatievorm. Zoals duidelijk blijkt, verschilt deze werkwijze fundamenteel van de werkwijze die tegenwoordig vaak gebruikt wordt binnen de huidige onderwijspraktijk. Hierin wordt namelijk, na het vastleggen van de competenties of de doelstellingen, eerst gekeken naar een werkbare didactische werkvorm en vervolgens naar een evaluatievorm die bij deze werkvorm past. Het probleem met deze werkwijze is echter dat de kans bestaat dat op dergelijke manier evaluaties worden gecreëerd die niet ten volle afgestemd zijn op de vooropgestelde competenties. Hierdoor zijn studenten soms in staat om voor een examen te slagen zonder dat ze alle competenties bereikt hebben.

Een uitgebreide illustratie van bovenstaande werkwijze is terug te vinden in deel twee van dit rapport (zie p. 42, 44, 97 & 113).

Er dient echter een belangrijke kanttekening gemaakt te worden bij de voorgestelde werkwijze. Ondanks het feit dat hier een relatief gestandaardiseerde methodiek voorgesteld wordt, blijft het belangrijk om alle vakken, die via deze aanpak benaderd worden, afzonderlijk te bekijken. Zoals duidelijk blijkt uit de voorbeelden die in dit rapport werden uitgewerkt, kan het voorkomen dat de retrograde werkwijze op theoretisch vlak een gelijkaardige uitkomst biedt. Verkeerdelijk zou dan geconcludeerd kunnen worden dat de praktische uitwerking van de evaluatievormen ook dezelfde is voor al deze vakken. Dit is niet juist aangezien de context (aantal lesgevers, aantal studenten, aantal

lesuren...) waarin een vak plaatsvindt soms sterk kan verschillen per opleidingsonderdeel. Dit laatste heeft ook belangrijke implicaties naar de haalbaarheid van voorstellen toe. Een illustratie van dit euvel en hoe ermee kan omgegaan worden is terug te vinden vanaf p. 44 en p. 113 van dit rapport. Op deze pagina's worden twee vakken besproken met een gelijkaardige theoretische uitkomst, maar met een verschillende context en dus een verschillende praktische uitwerking. Hierbij dient opgemerkt te worden dat het vaak niet de aandachtspunten (die geformuleerd worden bij elke evaluatievorm) zijn die contextafhankelijk zijn, maar wel de praktische uitwerking ervan.

Zoals blijkt uit het bovenstaande is de context van een vak dus een zeer belangrijk aspect in het optimaliseren van de kwaliteit van evalueren. Dit was dan ook een belangrijke reden om aan deel twee de structuur te geven die het gekregen heeft. Verder is dit ook een sterk argument tegen het samenvatten van alle behandelde evaluatievormen onder de vorm van steekkaarten in dit hoofdstuk.

Een checklist als methodiek op mesoniveau:

Net zoals in het deel op microniveau (deel 2), werd bij de analyses op mesoniveau (deel 1) een specifieke werkwijze gevolgd die gebaseerd is op de "checklist voor evaluaties" (bijlage 1), ontwikkeld door de Directie Onderwijsaangelegenheden van Universiteit Gent. Deze checklist vond zijn eerste praktische toepassing binnen dit project en wordt naar aanleiding hiervan nog verder geoptimaliseerd. De opbouw van het eerste deel is volledig analoog met de structuur van deze checklist, die zowel aandacht besteedt aan algemeenheden over evalueren en evaluatievormen (welke, hoe vaak, variatie, ondersteuning voor docenten om kwalitatief te evalueren, deliberatieregels, fraudebestrijding...) als aan de eerder vernoemde kwaliteitseisen (p. 7). De bevindingen die hieruit naar voor komen zijn vakoverschrijdend en dus opleidingsbreed, wat er voor zorgt dat deze checklist ook bruikbaar is binnen andere opleidingen van de faculteit en daarbuiten.

Het is dan ook een zeer goed hulpmiddel om na te gaan in welke mate opleidingen kwaliteitsvol evalueren. Dit is wel een oefening die door en voor elke opleiding apart dient te gebeuren.

Een belangrijke opmerking die naar voor kwam bij de praktische testing van de checklist is de aanwezigheid van een aantal vragen waarop het antwoord voor alle opleidingen van Universiteit Gent in principe gelijk is. Dit is te verklaren door het feit dat deze vragen betrekking hebben op punten die ofwel centraal georganiseerd worden ofwel vastliggen in het onderwijs- en examenreglement. Omdat het niet de bedoeling is opleidingen via deze checklist dubbel werk te bezorgen en aangezien het antwoord op deze vragen vaak knip- en plakwerk is, zal dit punt zeker meegenomen worden in de verdere optimalisatie van dit instrument.

Een belangrijk voordeel van het gebruik van deze checklist is het eindresultaat dat ermee verkregen wordt. Dit vormt namelijk een zeer nuttige aanzet en leidraad voor de ZER-rapporten die elke opleiding periodiek dient te schrijven, aangezien de resultaten en de bevindingen perfect opgenomen kunnen worden in deze rapporten. Verder laat het ook toe een totaalbeeld te schetsen/te krijgen van het 'evalueren' op zich zonder dat belangrijke elementen uit het oog verloren worden, eveneens een sterk argument voor het gebruik van deze checklist binnen dit onderwijsinnovatieproject.

De besproken evaluatievormen

Om tegemoet te komen aan het feit dat het voor geïnteresseerden van dit project, zonder leidraad, misschien geen evidente zaak is om snel iets terug te vinden over een specifieke evaluatievorm zal hieronder een kort overzicht gegeven worden van de behandelde evaluatievormen binnen hun specifieke context. Hierbij zal telkens verwezen worden naar de pagina's in dit rapport waar veel meer informatie terug te vinden is over deze evaluatievormen.

Alvorens over te gaan tot het eigenlijke overzicht, dient de nadruk er toch nogmaals op gelegd te worden dat deze oplist met de nodige voorzichtigheid moet worden gelezen: enerzijds is het een belangrijke doelstelling van dit project geweest dat elke lezer van dit rapport, een duidelijk beeld krijgt van hoe de kwaliteit van evalueren binnen zijn/haar opleiding geoptimaliseerd kan worden. Dit rapport werd dan ook vanuit die optiek geschreven dat lesgevers, die dit lezen, geen onderwijskundigen hoeven te zijn om met de inhoud van dit rapport aan de slag te kunnen. Anderzijds is een belangrijke conclusie van dit rapport wel dat er pas aan kwaliteitsverbetering kan gedaan worden als er voldoende rekening gehouden wordt met de context waarbinnen een opleidingsonderdeel wordt georganiseerd. Onderstaand overzicht mag dus alleen maar gezien worden als leidraad voor mensen die niet betrokken waren bij dit project, opdat zij sneller de informatie zouden terugvinden die ze zoeken, en niet als samenvatting van dit rapport. Hierdoor zouden namelijk de hele filosofie van het retrograde denkproces en het belang van de context, twee peilers binnen dit project, verloren gaan.

❖ Schriftelijk examen

Context: binnen dit project wordt enkel voor het opleidingsonderdeel Planning en ontwikkeling van interventies van de opleiding Master in de Gezondheidsvoorlichting en – bevordering een schriftelijk examen als evaluatievorm geadviseerd. De keuze voor deze evaluatievorm ligt voornamelijk in het feit dat deze toetsvorm er zich bijzonder goed toe leent om kennis en inzicht te examineren, zeker wanneer een groot aantal studenten bevroegd dient te worden.

Hoewel het aantal studenten die in bovenvernoemde opleiding voor dit vak zijn ingeschreven niet zo groot is (40 tot 50 studenten), blijft het schriftelijk examen toch een belangrijk deel uitmaken van de evaluaties, aangezien de studenten in dit vak een methodiek aanleren die ze moeten kennen, begrijpen en kunnen toepassen.

Gebruik: afhankelijk van de doelstellingen, middelen en het aantal studenten zijn er verschillende types schriftelijk examen te onderscheiden. Zo zijn er de examens met open vragen, gesloten vragen of een combinatie van beiden. Meer informatie over wat hier juist mee bedoeld wordt; wat de voor- en nadelen zijn... is terug te vinden vanaf p. 46.

Enkele concrete tips: een van de belangrijkste tips om een schriftelijk examen zo **valide** mogelijk te maken is door gebruik te maken van een toetsmatrijs (tabel 7, p. 51). Een toetsmatrijs is een instrument waarin de doelstellingen van een opleidingsonderdeel gekruist worden met de leerstofonderdelen van datzelfde opleidingsonderdeel. Door van een dergelijk instrument gebruik te maken wordt een lesgever in staat gesteld om enerzijds examens op te stellen die nauw aansluiten bij de leerstof en anderzijds verschillende examenversies van eenzelfde niveau op te stellen (vb.: eerste- en tweedezit examens). Met betrekking tot **betrouwbaarheid** zijn er een aantal elementen waar rekening mee kan gehouden worden: het aantal vragen; logistieke zaken (locatie, voorziene examentijd...); beoordelaargebonden fenomenen die zich kunnen voordoen bij het verbeteren... (p. 52). Om de **transparantie** te verhogen is het belangrijk dat studenten goed geïnformeerd worden, zodanig dat ze op voorhand goed weten wat er van hen verwacht wordt op het examen. Hoe je dit het best aanpakt kan je lezen vanaf pagina 53.

❖ Mondeling examen

Context: in de opleiding Master in de arbeidsgeneeskunde is de keuze gegaan naar een mondeling examen. Naast de bevindingen uit de retrograde methodiek, die tot deze evaluatievorm leiden, zijn het ook de studentenaantallen, de aard van de studenten en de organisatie van de lessen (blokkensysteem) die doen kiezen voor het mondeling examen. Deze evaluatievorm leent er zich echter niet toe om grotere studentengroepen te evalueren. Dit heeft vooral te maken met het tijdsaspect. Het mondeling examen neemt veel tijd in beslag. Daarom is het aan te raden om bij grotere studentenaantallen een schriftelijk examen te gebruiken. Zijn er echter bepaalde aspecten die alleen maar in een mondeling examen kunnen worden bevroegd, is de combinatie van beide mogelijk. Een mondeling examen, met daaraan voorafgaand een schriftelijk component kan een oplossing betekenen. Als er enkel feitenkennis te bevragen valt, is het beter exclusief te opteren voor het schriftelijk examen.

Gebruik: de mondelinge examenvorm, wordt vooral gebruikt door de meerwaarde die het heeft wat betreft het toetsen van andere bekwaamheden; het persoonlijk contact tussen examinerator en student en de mogelijkheid tot doorvragen. Voor andere voordelen wordt er verwezen naar (p. 101). Wat heel belangrijk is, is om na te denken over de nadelen die achter deze examenvorm schuilen. Naast het eerder aangehaalde tijds kader, zijn ook de onbewuste vooroordelen die kunnen spelen ten opzichte van de studenten en de betrouwbaarheid een belangrijk aspect om rekening mee te houden. Aanbevelingen om deze nadelen te omzeilen of te reduceren kan u op p. 106 terugvinden. De belangrijkste tips die kaderen in het optimaliseren van de kwaliteitseisen, zullen hieronder wel beknopt worden aangehaald.

Enkele concrete tips: in het kader van de **betrouwbaarheid** is het belangrijk om aandacht te besteden aan een aantal elementen. Het eerste is de structuur. Een gestructureerd examen is te verkiezen boven een ongestructureerd mondeling examen, omdat het belangrijke (positieve) implicaties heeft voor de betrouwbaarheid. Daarbij aansluitend is het ook aan te raden om de vragen voor alle studenten zoveel mogelijk te standaardiseren. Het tweede element zijn de examinatoren. Het nut van dubbel examineren is niet bewezen, daarom volstaat één examinerator bij een mondeling examen. Indien er voldoende personeel is, kan een tweede examinerator ingeschakeld worden. De functie van deze tweede beoordelaar is vrij in te vullen. Zo kan deze, bijvoorbeeld, notuleren, extra vragen stellen of het examen louter bij wonen als getuige voor moesten er juridische geschillen verwacht worden. Verder is het ook belangrijk dat er zoveel mogelijk vragen gesteld worden, wat wel impliceert dat het aantal vragen en de toetslengte verhogen. Met betrekking tot het beoordelen van

de studenten zelf kan geopteerd worden om gebruik te maken van rubrics, criteria of descriptoren. Ook het uitschrijven van een antwoordmodel is aan te bevelen. Het scoren zelf gebeurt best per vraag. Het is ook aan te raden om notities te nemen, om nadien te consulteren. Dit kan een geheugensteun voor de examinerator betekenen. Tot slot is het ook aan te raden om geregeld de betrouwbaarheid van het examen te controleren. Zo zouden op geregelde tijdstippen twee examinatoren het examen kunnen beoordelen, waarop dan de inter-beoordelaars betrouwbaarheid kan beoordeeld worden. De resultaten die hieruit voortvloeien, moeten toelaten om de examenvorm bij te schaven met het oog op het verhogen van de betrouwbaarheid.

Met betrekking tot de **validiteit** kan aangeraden worden om overleg te plegen (eventueel d.m.v. een Delphi-panel) over de inhoud van de vragen. Dit kan eventueel met collega's, assistenten...

Zoals ook bij andere examenvormen het geval is (zie schriftelijk examen) is het ook steeds aan te raden om een toetsmatrijs (p. 51) op te stellen. Voor de methodiek en de aandachtspunten wordt verwezen naar het deel over het schriftelijk examen (p.46). Verder is het ook belangrijk om een aantal zaken op voorhand vast te leggen: de tijd die per vraag kan besteed worden, het aantal vragen die gesteld zullen worden... Tot slot om het probleem van standaardisatie op te vangen kunnen er steekkaarten opgesteld worden waarin de vragen worden uitgeschreven (p. 110).

De tips met betrekking tot de **transparantie** van deze examenvorm hebben vooral betrekking op de communicatie naar de studenten toe. Zo kan bijvoorbeeld het doel van de schriftelijke voorbereiding toegelicht worden alsook het verloop van het examen, de scoringsprocedure, de beoordelingscriteria, de vraagvormen...

❖ Werkstuk (groepswerk)

Context: in dit project zijn er twee vakken waarvoor een werkstuk als goede evaluatievorm wordt aanbevolen. Het betreft enerzijds het vak Planning en ontwikkeling van interventies uit de Master GVO/GB en anderzijds het vak Methodologie van het wetenschappelijk onderzoek partim 2 uit de Master verpleegkunde en vroedkunde. De context van beide vakken is verschillend in die zin dat het eerste vak een opleidingsonderdeel is met veel contacturen en een relatief klein studentenaantal (40 tot 50 studenten) en het tweede vak weinig contacturen heeft en een relatief groot studentenaantal (140-150 studenten) kent. Zoals ook duidelijk naar voor komt in het rapport vanaf p. 61 en p. 114 is de praktische uitwerking voor beide vakken dan ook totaal verschillend.

Gebruik: een werkstuk of paper is een schriftelijke verhandeling die gebruikt wordt om zowel lagere als hogere cognitieve vaardigheden te ontwikkelen en te toetsen en waaraan studenten individueel of in groep kunnen werken. Studenten die in groep aan een bepaalde opdracht moeten werken ondervinden een aantal specifieke voordelen ten opzichte van studenten die een individueel paper moeten schrijven. Zo worden deze studenten, bijvoorbeeld, gestimuleerd om (opgedane) kennis te reflecteren, te synthetiseren en te verbaliseren doordat deze kennis moet worden uitgelegd en teruggekoppeld naar de groep. Naast cognitieve vaardigheden draagt een groepswerk ook bij tot de ontwikkeling van een aantal sociale vaardigheden (p. 61). Nadelen verbonden aan het gebruik van een groepswerk als evaluatievorm zijn de motivationele problemen, zoals free-riding en social loafing. Een definitie en suggestie tot oplossing voor deze problemen zijn samen met nog een aantal andere aspecten van het groepswerk terug te vinden op p. 66 en p.69 tot 70.

Enkele concrete tips: naar **validiteit** en **transparantie** toe is het voornamelijk belangrijk dat een opdracht in die mate geconstrueerd en gecommuniceerd wordt dat er een duidelijke *congruentie* bestaat met de doelstellingen van het groepswerk (p. 67). Om de **betrouwbaarheid** te optimaliseren kan er overwogen worden om te werken met *rubrics*. Dit zijn een soort checklisten met criteria op basis waarvan er beoordeeld wordt (p. 68). Wanneer deze rubrics ook gecommuniceerd worden naar de studenten toe, dan wordt hier ook extra aan de transparantie gewerkt.

Naast het goed formuleren van de opdracht en het gebruik van rubrics zijn er nog een aantal andere factoren die de werkbaarheid en de kwaliteit van het groepswerk sterk kunnen beïnvloeden. Denk hierbij aan: de *groeps grootte*, het organiseren van een *introdunctieles*, een *rolverdeling* voorzien... (p. 69-70).

❖ Peer-assessment en feedback

Context: theoretisch gezien lijken peer-assesment en feedback beiden te passen binnen twee vakken die geanalyseerd worden, namelijk Planning en ontwikkeling van interventies uit de master GVO/GB en Methodologie van het wetenschappelijk onderzoek partim 2 uit de master verpleegkunde en vroedkunde. Wordt er echter naar de context van deze twee opleidingsonderdelen gekeken dan kan er geconcludeerd worden dat deze twee evaluatievormen voor het vak MWO 2 toch een hele andere invulling vereisen. Belangrijke beïnvloedende factoren hierin zijn het aantal contacturen, het aantal begeleiders en het aantal studenten waarvoor deze vakken georganiseerd dienen te worden. Voor meer informatie zie vanaf p.71 en p.117.

Gebruik: peer-assessment en feedback kunnen beiden een zeer nuttige bijdrage leveren in het in kaart brengen van een groepsproces, waardoor dit een leerrijke ervaring kan worden voor studenten. Verder heeft feedback ook een zeer belangrijke invloed op het eindproduct van, bijvoorbeeld, een werkstuk en wordt door het invoeren van beiden een tegenactie geboden tegen mogelijke motivationele problemen. Tot slot is het ook nog te vermelden waard dat een eindbeoordeling niet exclusief mag gebaseerd zijn op peer-assessment en dat peer-assessment en feedback vaak hand in hand gaan met elkaar. Zo is het belangrijk dat er naar de studenten toe steeds iets gedaan wordt met de resultaten van de peer-assessment. Voor meer informatie en de voor- en nadelen van feedback en peer-assessment zie vanaf p.74.

Enkele concrete tips: met betrekking tot **validiteit** en **betrouwbaarheid** worden er door lesgevers en studenten vaak vraagtekens geplaatst bij peer-assessment als evaluatievorm. Toch worden er in de literatuur een aantal argumenten aangehaald die dit weerleggen (p. 75). Uiteraard zijn er ook nog een aantal elementen waar best rekening mee gehouden wordt in het kader van betrouwbaarheid en validiteit. Voorbeelden hiervan zijn de *groeps grootte*, *anonimiteit*, *gewicht* van peer-assessment, de *vertrouwdheid* van studenten met het beoordelen van anderen... In verband met **transparantie** is het belangrijk dat studenten *goed begeleid* worden en een *duidelijk beeld* hebben over de procedure en de doelstellingen (p. 77). Tot slot wordt in dit rapport ook het gebruik van het **Peer-Assessment Scoring Instrument** van Dochy, Beijer, Gielen en Struyven (2003) (PASI) besproken. Dit is een instrument dat peer-assessment voor studenten en lesgevers kan vereenvoudigen (p. 77).

❖ Zelfreflectieverslag

Context: in dit rapport wordt het zelfreflectieverslag toegepast in verschillende contexten. Zo kenmerkt de ene opleiding (p. 79) zich door ruimere mogelijkheden inzake contactmomenten maar kleinere studentenaantallen. De andere opleiding (p. 119) heeft vooral met grotere studentenaantallen te maken, maar weinig contacturen.

Gebruik: de uitwerking van de zelfreflectieopdracht bij beide opleidingen kan een voorbeeld zijn om deze opdracht in twee totaal verschillende contexten te gebruiken. Er dient wel nog altijd rekening gehouden te worden met de retrograde methodiek, die dergelijke opdracht in voldoende mate moet kunnen verantwoorden. Voor beide opleidingen blijkt de reflectieopdracht de meest geschikte oplossing om de wetenschappelijke attitude te toetsen. De nadruk die op de opdracht gelegd wordt is afhankelijk van hetgeen de lesgever voor ogen heeft. Zo kan de focus van de reflectie

bij het vak uit opleiding Master in de GVO liggen op de groepswerking en/of het individueel functioneren. Bij de het vak uit de opleiding Master in de verpleegkunde en vroedkunde ligt de focus meer op het individueel functioneren. Hoewel, als de lesgever dit wenst, de groepswerking ook deel kan uitmaken van de reflectie.

In beide opleidingen wordt er gekozen om de studenten hun reflecties te laten neerpennen in een beknopt verslag. Er zijn echter nog andere mogelijkheden die worden aangehaald op p. 81. In beide opleidingen, wordt het verslag toegepast uit praktische overwegingen. Het verslag kan zowel schriftelijk of elektronisch gebeuren.

Enkele concrete tips: wanneer er voor gekozen wordt om een reflectieverslag te gebruiken worden volgende zaken aangeraden: het organiseren van een *introdunctieles* (met eventueel een informatiebundel), het gebruik van een *reflectiemodel* (figuur 3, p.89) met een of meerdere vragen gekoppeld aan elke stap van het model (zodat alle stappen van het model doorlopen worden), een beoordelingsmethode waarin de stappen van reflectiemodel terugkeren... Deze ingrepen bieden zowel structuur aan de student als aan de lesgever. Ongeacht de context, worden al deze stappen aangeraden. Op de p. 86 en 119 wordt hier dieper op ingegaan.

NB: één van de meerwaarden van het zelfreflectieverslag voor studenten, is het verlenen van feedback hierop. Zo worden in het vak met de meerdere contacturen en kleinere studentenaantallen twee feedbackmomenten ingebouwd. Dit creëert namelijk de mogelijkheid voor studenten om hun handelen aan te passen na het eerste feedbackmoment, waardoor er een groeiproces kan plaatsvinden (vanaf p. 86).

In het vak met de grotere studentaantallen en minder contacturen is het implementeren van één of meerdere feedbackmomenten praktisch minder haalbaar. De contactmomenten dienen namelijk volledig benut te worden voor de begeleiding van de inhoudelijke aspecten. Voor vakken die in een dergelijke situatie verkeren, kan het echter wel zinvol zijn om een feedbackmoment in te lassen, maar dan enkel voor de groepen waarin er problemen opduiken.

Als er zelfevaluatie aan de reflectieopdracht gekoppeld wordt (zelfevaluatie is verschillend van zelfreflectie zie p.83), kan het ook interessant om de resultaten van de zelfevaluatie (als dit aan de reflectie gekoppeld wordt) uit te zetten ten opzichte van de bevindingen van peer-assessment. Praktisch gezien, kan dit gebeuren aan de hand van een 'spinnenweb': de scores van de zelfevaluatie worden dan per criterium uitgezet in een grafiek. Ditzelfde gebeurt voor de peer-assessment scores, waarna beiden op elkaar gelegd worden. Een student is zich namelijk niet altijd bewust van de eigen

sterke en zwakke punten en kan door deze methode hierover wel een duidelijk beeld krijgen, wat dan opnieuw leermomenten voor de student creëert.

❖ Mondelinge presentatie

Context: de evaluatievorm mondelinge presentatie wordt aanbevolen in twee opleidingsonderdelen die geanalyseerd worden, namelijk Planning en ontwikkeling van interventies uit de Master GVO/GB en MWO 2 uit de master verpleegkunde en vroedkunde. Terug dient rekening gehouden te worden met de verschillende context van beide vakken (zie hoger).

Gebruik: in eerste instantie dient er aandacht te zijn voor het verduidelijken van de doelstelling van de presentatie. Deze kunnen namelijk vak per vak (of opleiding per opleiding) verschillen. Als de hoofddoelstelling van de presentatie, bijvoorbeeld “leren presenteren” is, kan dit proces best in verschillende stappen gebeuren. Indien haalbaar, gebeurt de presentatie dan best twee keer, zodanig dat de mogelijkheid bestaat om te evalueren. Naast de voorbereiding, zijn ook feedback en evaluatie belangrijke punten bij de presentatie als evaluatievorm (p. 55).

Enkele concrete tips: zoals ook aan bod zal komen in het deel op microniveau, is het wenselijk om groepen te vormen van 4 à 5 personen. Bij grotere groepen dient er voor gezorgd te worden dat zoveel mogelijk mensen aan het woord kunnen komen. Bij de presentatieopdracht kan er ook een taakverdeling gebeuren. Verder kan het ook interessant zijn om de rol van beoordelaar en begeleider te splitsen, dit om te voorkomen dat de begeleider zijn eigen proces evalueert. Onafhankelijk van de vooropgestelde doelstelling, dienen de studenten ook voldoende informatie te krijgen m.b.t. het presenteren zelf. Dit kan onder de vorm van een introductieles, een informatiebundel, keuzevakken... Daarbij is het ook belangrijk dat de beoordelingscriteria, de beoordelaars (wie, aantal, functie...), de scoringsprocedure (individueel of groepspunt...) meegedeeld worden (vanaf p. 55).

Discussie

Heel even werd de idee geopperd om een overzicht te geven per evaluatievorm onder de vorm van steekkaarten, met een duidelijk overzicht van de verschillende aandachtspunten, voor- en nadelen... per besproken evaluatievorm. Het gevaar bestaat hierbij echter dat de lezer enkel deze “overzichtjes” meeneemt uit dit rapport, waardoor de hele context waarbinnen de gedane voorstellen geplaatst moeten worden, verloren dreigt te gaan. Anderzijds zijn er in de literatuur al meerdere werken beschikbaar die gelijkaardige overzichten aanbieden met een veel ruimere selectie aan evaluatievormen dan diegene die in dit rapport besproken worden (Clement & Laga, 2005). Dit komt omdat de insteek van deze werken anders is. De nadruk van deze bundelingen ligt namelijk voornamelijk op het geven van de (kwaliteits-)aandachtspunten voor een zo ruim mogelijk selectie van actuele evaluatievormen. Binnen dit project worden dus verschillende extra elementen meegenomen, waaronder de competenties en doelstellingen van het vak, het aantal studenten waarvoor een opleidingsonderdeel moet georganiseerd worden... Het overzicht met aandachtspunten dat hierbij per evaluatievorm wordt gegeven is met andere woorden slechts een deel van een groter geheel.

Dit project is tot stand gekomen dankzij de hulp van velen. Eerst en vooral wensen we de initiatiefnemers van dit project te bedanken. Want zonder hen was dit project niet tot stand gekomen. Oprechte dank gaat dan ook uit naar Prof. Braeckman , Prof. Defloor, Prof. Gemmel en Prof. Maes voor hun bijsturingen en advies.

Er werd beroep gedaan op de expertise van verschillende personen en diensten om op de hoogte te zijn van de initiatieven inzake kwaliteitsvol onderwijs en de praktische implementatie ervan en dat zowel binnen als buiten de universiteit. Binnen de universiteit, wensen we mevrouw Elien Sabbe van de directie onderwijsaangelegenheden en Bas Koole van de logistieke dienst onderwijs Geneeskunde te bedanken voor de vele raadgevingen en feedback, alsook de leden van de associatieonderzoeksgroep (AOG), voorgezeten door Prof. Derese, die door het uitwisselen van meningen en ideeën een bron van inspiratie betekende. Verder willen we ook een woordje van dank richten aan dr. Sofie Timmers van de faculteit farmaceutische wetenschappen en mevrouw Fanny Buysschaert (faculteit Economie en Bedrijfskunde) voor de praktische tips en het delen van hun ervaringen. Ook wensen we dr. Sofie Verhaeghe, dr. Katrien Vanderwee, dr. Ann Van Hecke en mevrouw Liesbet Demarré te danken voor de suggesties en het nalezen van teksten.

Tot slot hadden de seminaries en de studiedagen, zoals de onderwijskundige seminaries (Associatie Universiteit Gent), de dag van de onderwijsinnovatie (Universiteit Gent)... ook een grote meerwaarde voor ons. Heel wat sprekers wisten ons namelijk te boeien met een brede waaier aan interessante onderwerpen en best-practices die aansloten bij de thematiek van dit project.

Kwaliteitsvol onderwijs en kwaliteitsvol evalueren zijn 'hot items' binnen het onderwijskundig veld en het onderwijs in het algemeen. Zo worden er momenteel aan de Universiteit Gent veel inspanningen geleverd om kwaliteitsvol onderwijs te bieden en dit voortdurend te evalueren. Kwaliteitsvol evalueren krijgt veel aandacht bij de visitatiecommissies en heeft ook een niet onbelangrijke invloed op de accreditatie van de opleidingen. Enkele gepubliceerde rapporten uit 2007-2008 (o.a. visitatierapporten, zelfevaluatie rapporten en rapporten naar aanleiding van facultaire evaluaties) bevestigen immers de nood aan verdere optimalisatie. Meerbepaald verdient het facet "*toetsing en beoordeling*" van de opleidingen binnen de faculteit en binnen andere opleidingen van de Universiteit Gent de nodige aandacht. Naar aanleiding van deze bevindingen is dit project ontstaan en worden er initiatieven genomen om het aspect toetsing en beoordeling verder te optimaliseren voor 5 opleidingen uit de faculteit Geneeskunde en Gezondheidswetenschappen namelijk: Master in de Gezondheidsvoorlichting en – bevordering, Master in de Verpleegkunde en Vroedkunde, Master in het management en beleid van de gezondheidszorg, Master in de Arbeidsgeneeskunde en Master in de Verzekeringsgeneeskunde.

Evaluatie moet gezien worden als een multidimensioneel en complex begrip dat in relatie staat tot een aantal belangrijke concepten, waaronder de verschillende aggregatieniveaus zijnde het micro-, meso- en macroniveau (Valke, M. 2000). Vooral het evaluatiekader en de interne kwaliteitszorg dat zich op het meso –en microniveau situeren zijn onvoldoende uitgewerkt binnen de vernoemde opleidingen. Op het eerste zicht lijkt het een logische en eenvoudige stap dat in het kader van kwaliteitsvol onderwijs de evaluaties op een kwaliteitsvolle manier gebeuren. De praktijk leert ons echter dat het begrip "kwaliteitsvol evalueren" niet zo gemakkelijk te verwezenlijken is.

Na een samenvattend hoofdstuk (executive summary), dat een extrapolatie mogelijk maakt naar andere opleidingen volgt er een eerste **inleidend hoofdstuk** 'kwaliteitsvol evalueren'. Bij wijze van introductie zullen er hier een aantal begrippen, gerelateerd aan dit onderwerp, verduidelijkt worden. Daarnaast zijn er nog twee grote delen te onderscheiden in dit rapport. Het **eerste deel** is beschrijvend en schetst de kwaliteit van evalueren op opleidingsniveau (mesoniveau). Een **tweede deel** neemt de evaluaties van een aantal specifieke vakken onder de loep (microniveau). In dit deel worden per geselecteerd vak de huidige evaluatievormen en didactische werkvormen van naderbij bekeken en, waar mogelijk, geoptimaliseerd. Verder worden er best practices gezocht en wordt de congruentie tussen de competenties en de verschillende examen- en werkvormen bekeken. Dit moet uiteindelijk resulteren in een praktische gids die ook bruikbaar is voor lesgevers van andere opleidingsonderdelen of andere opleidingen.

In dit stuk zullen een aantal begrippen, gerelateerd aan kwaliteitsvol evalueren, nader worden toegelicht. Om te starten zal het concept zelf uitgelegd worden door een beschrijving te geven van wat verstaan kan worden onder kwaliteit en evaluatie.

- **Evaluatie**

In het boek onderwijskunde als ontwerpwetenschap geeft Valcke (2007) een vrije vertaling van de omschrijving die Thorpe in 1988 gaf aan het begrip evaluatie: *“Evaluatie is het totale proces van het verzamelen, analyseren en interpreteren van informatie over elk mogelijk aspect van een instructieactiviteit met als doel een uitspraak te doen over de effectiviteit, de efficiëntie en/of andere impact.”*

Het is een multidimensioneel concept dat in relatie staat tot een aantal belangrijke aspecten, zoals het aggregatieniveau waarop de evaluatie gebeurt, de functie van de evaluatie, de persoon die de evaluatie uitvoert, het type leerdoel waarop de evaluatie is gericht, het tijdstip waarop de evaluatie wordt opgezet en de techniek die wordt aangewend (Valcke, 2007).

Het is een proces dat uit vier stappen bestaat, namelijk meten, waarderen, beslissen en feedback geven aan de betrokkene (Ceulemans, 2003).

Met betrekking tot het aggregatieniveau kunnen drie niveaus onderscheiden worden. Onderaan de ladder staat het microniveau dat zich in de praktijk voornamelijk richt op de mate waarin leerdoelen zijn bereikt. Verder komen hier ook variabelen aan bod zoals de lerende, de instructieverantwoordelijke, de instructieactiviteit... Vervolgens is er het mesoniveau dat meestal gekaderd wordt in een stelsel van kwaliteitszorg. Hierbij wordt de instructie op instellingsniveau en op het niveau van de verschillende vakken en cursussen bekeken. Het is dus duidelijk een vorm van institutionele zelfevaluatie. Tot slot is er dan nog het macroniveau dat draait om het bepalen van de kwaliteit van complete instructiesystemen en dit op gemeenschaps- of nationaal niveau. Hierbij zijn een theoretisch goed onderbouwde aanpak en een organisatorisch goed uitgewerkte structuur van belang (Valcke, 2007).

In het kader van dit project zal enkel gewerkt worden rond evaluaties op micro- en mesoniveau.

In verband met de functie van een evaluatie kunnen verschillende redenen aangehaald worden waarom er geëvalueerd wordt. Zo kan evaluatie gebruikt worden om het instapniveau van kennis en vaardigheden van studenten te bepalen, de voortgang inzake kennis en vaardigheden van studenten te bepalen, studenten te vergelijken en te motiveren, cursussen te evalueren... (Ceulemans, 2003). Verder dient er ook een belangrijk onderscheid gemaakt te worden tussen formatieve en

summatieve evaluatie. Bij formatieve evaluatie gaat het over meten en wegen. Het doel ervan is niet zozeer bepalen of iemand geslaagd is of niet, maar wel het verwerven van inzicht in het eigen leerproces door de student. De student leert dus welke onderdelen hij goed en welke hij minder goed beheerst en krijgt dan de kans om zijn leertraject aan te passen. De focus ligt dus voornamelijk op het verbeteren van het leren van de student (Clement & Laga, 2005; Cohen-Schotanus, 2003; Valcke, 2007; Xiao & Lucking, 2008). Bij summatieve evaluatie ligt de klemtoon eerder op meten, wegen en beslissen, waardoor er een beslissing wordt uitgesproken over de prestatie met gevolgen voor de studievoortgang of het behalen van een diploma, certificaat... Bij summatieve evaluatie ligt de nadruk dus voornamelijk op het eindproduct en het al dan niet behalen van vooropgestelde doelen. Het levert ook gegevens voor gebruik in externe contexten zoals examencommissies, het beroepsveld... (Cohen-Schotanus, 2003; Valcke, 2007; Xiao & Lucking, 2008). Hierbij dient ook opgemerkt te worden dat in de praktijk ook combinaties van beiden kunnen voorkomen (Cohen-Schotanus, 2003).

Tot slot kunnen toetsen strategisch aangewend worden om gewenste leereffecten te bewerkstelligen. Evalueren stuurt namelijk het leren van de student. Zo bepaalt het vooruitzicht op een bepaalde evaluatie sterk de manier waarop studenten studeren en zich voorbereiden op een examen. Een lesgever kan studenten dus op het goede spoor zetten met betrekking tot hun studeergedrag door de keuze van evaluatievorm en door voldoende communicatie met de studenten rond evaluatie (Cohen-Schotanus, 2003; Liagre, Malfait, Sabbe, & Van de Poele, 2009-2010).

In volgende alinea zal iets dieper worden ingegaan op de persoon die de evaluatie uitvoert. De hoofdrol hierin wordt de laatste jaren niet enkel meer gespeeld door de instructieverantwoordelijke of lesgever. Zo heeft er zich namelijk recent een tendens doorgezet om ook de studenten bij het evaluatieproces te betrekken. Concepten zoals 'self-assessment' (zelfevaluatie) en 'peer-assessment' (evaluatie door peers) zijn in het huidige onderwijskundige klimaat dan ook in volle ontwikkeling. Verder is er ook een evolutie merkbaar in de richting van experts, evaluatieafdelingen op instellingsniveau en zelfs externe organisaties die de evaluatieverantwoordelijkheid krijgen in plaats van de lesgever. De keuze hierbij is sterk afhankelijk van het doel van de evaluatie en het aggregatieniveau waarop de evaluatie dient te gebeuren (Valcke, 2007).

Met betrekking tot het type leerdoel kan kort gezegd worden dat er duidelijk een verschil is in benadering van evaluatie in relatie tot het leerdoel dat vooropgesteld is. Zo zal de vorm van evalueren anders zijn wanneer men zich richt op het verwerven van kennis in vergelijking met het verwerven van bijvoorbeeld een vaardigheid. In dezelfde context verdient ook een andere vorm van leerdoelen de nodige aandacht, namelijk competenties, maar hierover later meer (Valcke, 2007; Van de Mosselaer, 2008).

Tot slot zijn er dan nog het tijdstip waarop geëvalueerd kan worden en de techniek die hiervoor kan aangewend worden. Qua tijdstip kan men voor, tijdens of na het leerproces evalueren. De eerste mogelijkheid hangt nauw samen met het evalueren van het instapniveau. De laatste twee mogelijkheden hangen nauw samen met concepten zoals formatief of summatief evalueren (Valcke, 2007).

Wat de techniek van evalueren betreft hangt de keuze onder andere nauw samen met een aantal aspecten die hiervoor reeds besproken werden, maar ook dit komt later aan bod.

- **Kwaliteit**

Evaluaties moeten aan enkele kwaliteitseisen voldoen (Valcke, 2007). Zo zijn validiteit, betrouwbaarheid en transparantie zowaar de belangrijkste, doch niet de enige, concepten die de kwaliteit van een evaluatievorm bepalen en dus ook een belangrijke rol zullen spelen in de keuze van een evaluatievorm. Verder zijn er ook bruikbaarheid, authenticiteit... die een rol spelen (Ceulemans, 2003; Cohen-Schotanus, 2003; Jaspers & Heijmen-Versteegen, 2005; Liagre et al., 2009-2010; Van de Mosselaer, 2008; Van Zutven, Polderdijk & de Volder, 2004; Valcke, 2007).

- Validiteit

Volgens Van Zutven et al. (2004) is de *validiteit* het belangrijkste aspect waaraan de evaluatie moet voldoen. Met de validiteit wordt nagegaan in welke mate de evaluatie meet wat men bedoelt te meten. Hierbij kan zowel de inhoudsvaliditeit en predictieve validiteit nagegaan worden. De *inhoudsvaliditeit* is retrospectief en gaat na of de het niveau en de inhoud van de competenties adequaat vertegenwoordigd zijn in de toetsing. De nadruk bij de prospectieve manier van evalueren (*predictieve validiteit*) ligt op het voorspellen van prestaties in de toekomst in de beroepscontext. Er wordt gesuggereerd dat het gebruik van verschillende evaluatievormen de validiteit doet toenemen.

- Betrouwbaarheid

Bij deze kwaliteitseis speelt 'consistentie' een belangrijke rol. Als er gelijkaardige scores behaald worden na een herhaalde afname van de toets in vergelijkbare situaties, wordt de evaluatie betrouwbaarder (Jaspers & Heijmen-Versteegen, 2005; Van Zutven et al., 2004). Betrouwbaarheid slaat dus op de precisie van de meting.

Factoren zoals inhoudspecificiteit van de toets, toetslengte, verschillen tussen beoordelaars (degenen die meten), verschillen tussen examinatoren (degenen die waarden/beslissen), scoresystemen en eventueel (simulatie) patiënten kunnen de betrouwbaarheid beïnvloeden. Daarnaast is het ook belangrijk dat de beslissingen betreffende de studievoortgang gebaseerd zijn op

meerdere metingen in plaats van op van 1 enkele meting, dit ook om de betrouwbaarheid te verhogen (Cohen-Schotanus, 2003). Belangrijke hulpmiddelen ter bevordering van de betrouwbaarheid zijn onder andere het beroep doen op meerdere beoordelaars, het gebruik van beoordelingscriteria...

- **Transparantie**

Transparantie betekent dat studenten vòòr de toetsing duidelijk gemaakt wordt hoe en waarop zij beoordeeld zullen worden. Zaken zoals doelstellingen, aspecten waar de nadruk op liggen, niveau van beheersing... moeten dus op voorhand duidelijk gecommuniceerd worden (Van Zutven et al., 2004). Studenten kunnen zich namelijk pas goed voorbereiden op een examen als ze precies weten wat de spelregels zijn (Liagre et al., 2009-2010). Een van de hulpmiddelen hiertoe is het Onderwijs- en Examenreglement (OER), waarin alle regels en procedures bekend gemaakt moeten worden aan alle betrokken partijen (Jaspers & Heijmen-Versteegen, 2005). Een ander communicatiekanaal is bijvoorbeeld de studiegids (Liagre et al., 2009-2010).

- **Andere**

Er bestaan ook nog andere kwaliteitseisen voor de evaluaties. Voorbeelden hiervan zijn bruikbaarheid, authenticiteit, aanvaardbaarheid... Met *bruikbaarheid* wordt de hanteerbaarheid van een toetsvorm in het onderwijsleertraject en de organiseerbaarheid van een evaluatievorm zowel financieel, lokaaltechnisch als qua inzet van personeel bedoeld. *Authenticiteit* slaat op de context van de evaluatie (hoe authentiek is de toetsituatie?), de plaats van de evaluatie (waar ergens in het leertraject heeft de toetsing plaats?) en de terugkoppeling van de evaluatie (ervaart de lerende de terugkoppeling als zinvol voor zijn leerproces) (Jaspers & Heijmen-Versteegen, 2005). Met *aanvaardbaarheid* wordt bedoeld dat de toetsresultaten voor alle betrokkenen acceptabel moeten zijn. Dit hangt nauw samen met de consequenties die aan de resultaten verbonden zijn (Ceulemans, 2003).

- **Competenties**

In de literatuur en praktijk bestaat er geen eenduidigheid over het begrip competentie. Ondanks dit gegeven is het echter wel belangrijk om een eenduidige en werkbare definitie van het begrip te hanteren om op opleidingsniveau instrumenten te kunnen ontwikkelen voor het oefenen, begeleiden en beoordelen van competenties (Jaspers & Heijmen-Versteegen, 2005; Van Zutven et al., 2004). Hierna volgt een overzicht van een aantal "definities" die aan het begrip worden toegeschreven. Een eerste definitie die gebruikt wordt op de Fontys Hogescholen luidt: "*een competentie is een*

cluster van verwante kennis, vaardigheden en houding die van invloed is op een belangrijk deel van iemands taak, die samengaat met de prestatie op de taak, die kan worden gemeten en getoetst aan aanvaarde normen en die kan worden verbeterd via training en ontwikkeling. De meerwaarde van competentie-denken is dat er sprake is van integratie van kennis, vaardigheden en attitude in een beroepsgerichte context” (Jaspers & Heijmen-Versteegen, 2005).

Binnen Universiteit Antwerpen ziet men competenties als een scharnier tussen praktijk en onderwijs. De activiteiten binnen een authentieke professionele werksetting worden qua inhoud en context gereduceerd tot een competentie, waarna een creatieproces plaatsvindt dat opnieuw context, inhoud en een didactisch protocol toevoegt ter ontwikkeling van taken binnen een onderwijssetting. Uiteindelijk is het dan de bedoeling dat op basis van die taken, activiteiten uit de professionele werksetting kunnen worden uitgevoerd (Stes, 2009).

Volgens Van Zutven et al. (2004) is een competentie een interne bekwaamheid om extern gedrag te vertonen dat voldoet aan externe normen. Het is een onzichtbare persoonseigenschap die zichtbaar wordt vanuit competent gedrag. Aangezien alle gedrag een integratie is van cognitieve, emotionele en motorische elementen, geldt dit ook voor competent gedrag. Alleen de mix van elementen is per gedrag verschillend.

Volgens Ceulemans (2003) is een competentie een multidimensionaal concept bestaande uit kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes, dat in allerlei contexten en zowel formeel als informeel, bewust en onbewust verworven kan worden. Het is vereist om adequaat te kunnen antwoorden op de vereisten van een bepaalde situatie of taak en het is een noodzakelijke, maar onvoldoende voorwaarde om te allen tijde efficiënt te kunnen handelen of reageren. Het gaat hem dus om handelingsbekwaamheid.

Universiteit Gent volgt hierin in grote mate de Europese academische definiëring die de nadruk legt op het verwerven en toepassen van zowel kennis als vaardigheden en attitudes in vooral complexe theoretische en/of concrete situaties. Het maakt hierbij een onderscheid tussen cognitieve competenties (die het gebruik van theorie en concepten omvat, alsook de informele impliciete kennis die door ervaring wordt opgedaan), functionele competenties (vaardigheden of knowhow, dingen die mensen zouden moeten kunnen als ze in een bepaalde werkomgeving, leeromgeving of sociale activiteit actief zijn), persoonlijke competenties (o.a. weten hoe men zich in een bepaalde situatie moet gedragen) en ethische competenties (o.a. beheersing van een aantal persoonlijke en professionele waarden) (De Cock, no date).

Een item dat steeds terugkeert in veel van de bovenstaande definities is de multidimensionele karakter van competenties. Zo worden competenties vaak gedefinieerd als een mix van kennis (cognitief), vaardigheden (motorisch) en attitude (emotioneel).

DEEL 1: EVALUATIE OP MESONIVEAU

1.1 METHODOLOGIE MESONIVEAU

Om de kwaliteit van het evalueren op mesoniveau te evalueren werd volgende methodiek gehanteerd:

Eerst werd op basis van de studiefiches een overzicht gemaakt van alle evaluatievormen en didactische werkvormen die gebruikt worden binnen de opleidingsonderdelen van de verschillende opleidingen. Dit werd voor elke opleiding afzonderlijk gedaan en binnen elke opleiding voor de verschillende jaren waaruit deze opleiding bestaat. Als leidraad voor de gebruikte terminologie in de studiefiches werd gebruik gemaakt van 'het glossarium evaluatievormen' en 'het glossarium didactische werkvormen' dat terug te vinden is in het examen- en onderwijsreglement. Termen die verschillend waren van deze in de glossaria werden in de mate van het mogelijke gelijkgesteld met termen die er wel in voorkwamen. De gevallen waarbij dit niet mogelijk was, werden afzonderlijk opgenomen in het overzicht. De conformiteit met de praktijk werd zoveel mogelijk gecontroleerd. Verder werd er ook een overzicht gemaakt van de verhoudingen tussen periodegebonden en niet-periodegebonden evaluaties voor de verschillende opleidingsjaren.

Met betrekking tot de analyse van de huidige situatie werd binnen elke opleiding gekeken hoeveel opleidingsonderdelen er gebruik maken van de specifieke evaluatievormen en didactische werkvormen. Om dit opleidingsoverschrijdend te kunnen vergelijken werd op basis van het totaal aantal opleidingsonderdelen, binnen een opleidingsjaar, een percentage berekend. Tot slot van deze analyse werden een aantal kruistabellen gemaakt, waarin weergegeven werd hoeveel opleidingsonderdelen er gebruik maken van specifieke combinaties van evaluatievormen met didactische werkvormen. Deze matrices konden, gezien het beperkte tijdsbestek, echter enkel gegenereerd worden op basis van de algemene gegevens die beschikbaar zijn in de studiefiches. Deze gegevens waren echter niet gedetailleerd genoeg om een exacte weergave te geven van de koppeling tussen de gebruikte examenvormen en didactische werkvormen. Dit gaf voornamelijk problemen bij opleidingsonderdelen die gebruik maken van meerdere didactische werkvormen en

meerdere evaluatievormen om deze te evalueren. Bij deze opleidingsonderdelen was het namelijk onmogelijk om te zeggen welke evaluatievorm, uit de lijst van gebruikte evaluatievormen, nu juist aangewend wordt om een specifieke didactische werkvorm te evalueren. Hierdoor bestond het risico dat de matrices verkeerd geïnterpreteerd werden. Om die reden werden deze tabellen dan ook niet in dit rapport opgenomen.

Om bovenstaand probleem te verhelpen, zou een bevraging bij de betrokken lesgevers georganiseerd moeten worden. Gezien het beperkte tijdbestek van dit project werd er echter voor gekozen dit te doen voor een selectie van vakken in de analyse op microniveau.

Een gelijkaardig probleem stelde zich bij het opstellen van een kruistabel waarin weergegeven werd hoeveel opleidingsonderdelen er gebruik maken van een bepaalde didactische werkvorm en een bepaalde evaluatievorm om een bepaalde competentie na te streven en te evalueren. Een oplossing voor dit euvel is gelijkaardig aan het voorgaande waardoor er ook voor gekozen werd dit te doen voor een selectie van vakken in de analyse op microniveau.

Wel werden een aantal matrices overgenomen uit de zelfevaluatie (ZER) rapporten van de masteropleidingen Master in de Gezondheidsvoorlichting en –Bevordering, Master in de Verpleegkunde en Vroedkunde en de Master in het Management en Beleid van de Gezondheidszorg die weergeven welke competenties in welke opleidingsonderdelen aan bod komen.

Om bovenstaande bevindingen op een gestructureerde manier weer te geven en om te voorkomen dat belangrijke aspecten niet aan bod zouden komen, werd er voor gekozen gebruik te maken van een checklist (**bijlage 1**). Deze checklist werd opgesteld door de afdeling Onderwijskwaliteitszorg van de Universiteit Gent. Het vormde slechts een vertrekbasis en werd in de loop van het traject, in functie van de praktische haalbaarheid en de focus van dit project, aangepast aan de prioriteiten die in dit project gelegd werden. Zo werden bepaalde punten in deze checklist niet behandeld en werden andere punten aangevuld.

Om die punten in de checklist te behandelen waarvoor de reeds verzamelde gegevens niet volstonden, werd gebruik gemaakt van informatie die beschikbaar was via de website van de Universiteit Gent en van informatie die terug te vinden was in het onderwijs- en examenreglement.

Volgende vragen zullen voor de verschillende opleidingen in de loop van dit rapport beantwoord worden. De onderlijnde vragen, zijn vragen met betrekking tot het gebruik van didactische werkvormen die extra aan de checklist werden toegevoegd. Deze keuze werd gemaakt omdat evaluatievormen en didactische werkvormen binnen de onderwijspraktijk met elkaar samengaan.

Evaluatie- en examenvormen

1. Hoe verhouden de aantallen periodegebonden en niet-periode gebonden evaluaties zich tegenover elkaar?
2. Welke examenvormen komen voor in de opleiding?
3. Welke didactische werkvormen komen voor in de opleiding?
4. Hoe vaak komen verschillende evaluatievormen voor?
5. Hoe vaak komen verschillende didactische werkvormen voor?
6. Is er voldoende variatie in examenvormen gegarandeerd?
7. Is er voldoende variatie in didactische werkvormen gegarandeerd?
8. Op welke manier worden docenten ondersteund in het opzetten van kwalitatieve evaluaties?
9. Op welke manier worden studenten begeleid in het afleggen van evaluaties?
10. Is iemand verantwoordelijk voor de afstemming, kwaliteitsbewaking en ondersteuning van de evaluaties binnen de opleiding?

De betrouwbaarheid van de evaluaties

11. Wordt er in de opleiding op aangedrongen dat er eenduidige en toetsbare evaluatiecriteria geëxpliciteerd worden?
12. Zijn de deliberatieregels geëxpliciteerd?
13. Welke maatregelen of afspraken op opleidingsniveau zijn er met betrekking tot het minimale aantal examenvragen, tijd voor studenten om het examen af te leggen?

Transparantie en communicatie naar studenten

14. Welke informatie over de evaluatievorm, -procedures en scoringsregels wordt minimaal in alle opleidingsonderdelen aan studenten meegegeven?

Fraudebestrijding

15. Welke maatregelen worden genomen om fraude door de studenten bij de evaluaties te vermijden (bv. Plagiat, spieken, meeliftgedrag)?

Evalueren en studenten met een functiebeperking

16. Welke initiatieven worden er genomen voor studenten met een speciaal statuut?
17. Welke initiatieven worden er genomen voor studenten met functiebeperkingen?

Feedback

18. Is er mogelijkheid tot feedback voorzien en hoe is dit dan georganiseerd?

Het evalueren op mesoniveau¹ kadert meestal binnen kwaliteitszorg (Valcke, 2007). De huidige situatie betreffende het evaluatiebeleid van de 5 masteropleidingen wordt hieronder in kaart gebracht.

1.2 EVALUATIE-EN EXAMENVORMEN

1.2.1 RESULTATEN PER OPLEIDING

Hoe verhouden de aantallen periodegebonden en niet-periode gebonden evaluaties zich tegenover elkaar?

Onderstaande tabel (tabel 1) geeft een overzicht van het aantal opleidingsonderdelen die gebruik maken van periodegebonden en niet periodegebonden evaluaties. Hierbij dient opgemerkt te worden dat sommige opleidingsonderdelen zowel van periodegebonden als van niet-periodegebonden evaluaties gebruik maken. Hierdoor kan de som van het aantal opleidingsonderdelen die gebruik maakt van periodegebonden evaluaties met het aantal opleidingsonderdelen die gebruik maakt van niet periodegebonden evaluaties verschillen van het totaal aantal opleidingsonderdelen. De cijfers worden weergegeven voor elk jaar per opleiding afzonderlijk.

¹ Mesoniveau: doelt op grotere organisatie-eenheden zoals een school, een instelling, een universiteit... (Valcke, 2008).

Tabel 1: Periodegebonden en niet-periodegebonden evaluaties per opleiding.

		Aantal opleidingsonderdelen	Periodegebonden evaluaties	Niet-periodegebonden evaluaties
Master in de verpleegkunde en vroedkunde	Schakelprogramma	11	11	1
	Masterjaar	10	9	1
Master in de gezondheidsvoorlichting en -bevordering	Schakelprogramma	12	10	3
	Masterjaar	9	9	3
Master management en beleid van de gezondheidszorg	Schakelprogramma	9	9	3
	Masterjaar	8	8	2
Master in de arbeidsgeneeskunde	Eerste Masterjaar	12	10	3
	Tweede Masterjaar	12	10	10
Master in de verzekeringsgeneeskunde en expertise	Eerste Masterjaar	14	13	5
	Tweede Masterjaar	12	11	3

Welke **examenvormen** komen voor in de opleiding?

In tabel 2 wordt een overzicht gegeven van de verschillende evaluatievormen per opleiding (per jaar). Uit deze tabel kan afgeleid worden dat er gebruik gemaakt wordt van een ruime variatie aan evaluatievormen. Meer informatie over de variatie wordt later in het rapport beschreven.

Welke **didactische werkvormen** voor?

In tabel 3 worden de didactische werkvormen weergegeven die de opleidingen toepassen. Deze tabel geeft weer dat er verschillende didactische werkvormen gebruikt worden teneinde voldoende variatie te creëren in de werkvormen in de verschillende opleidingen.

De evaluatievormen per opleiding per jaar.																								
		Schriftelijk examens (niet gespecificeerd - mengvormen)	Werkstuk	Mondeling examens (schriftelijke voorbereiding)	Participatie - aanwezigheid	Mondeling examens - presentatie	Mondeling examens - evaluatiegesprek	Schriftelijk examens - meerkeuzevragen	Schriftelijk examens – open vragen	Mondeling examens – niet gespecificeerd	Schriftelijk examens - oefeningen	Verslag	Portfolio	Stationsproef	Demonstratie	Openboekexamens	Gedragsevaluatie op de werkvloer	Participatie - inzet	Participatie- inhoudelijke inbreng	Theoretisch en praktisch gedeelte	Theoretische ondervraging – niet gespecificeerd	Schriftelijk examens-beschrijven topics	Evaluatie via e-learning	
Totaal aantal opleidingsonderdelen – opleidingsoverschrijdend		37	31	18	15	14	11	11	11	10	7	5	5	3	3	2	2	1	1	1	1	1	1	
Master in de verpleegkunde en vroedkunde	<i>Schakelprogramma</i>	x	x			x	x	x	x	x	x		x	x										
	<i>Masterjaar</i>	x	x			x		x	x			x												
Master in de gezondheidsvoorlichting – en bevordering	<i>Schakelprogramma</i>	x	x	x	x	x		x	x		x		x	x				x	x					
	<i>Masterjaar</i>	x	x		x	x	x				x	x		x										
Master in het management en beleid van de gezondheidszorg	<i>Schakelprogramma</i>	x	x	x	x	x		x	x		x		x	x		x				x				
	<i>Masterjaar</i>	x	x	x	x				x															
Master in de arbeidsgeneeskunde	<i>Eerste Masterjaar</i>	x	x	x	x		x	x					x				x							
	<i>Tweede Masterjaar</i>		x	x	x	x	x						x			x	x							x
Master in de verzekeringsgeneeskunde en medische expertise	<i>Eerste Masterjaar</i>	x	x	x	x	x	x	x	x	x											x			
	<i>Tweede Masterjaar</i>			x	x	x	x	x		x												x		

Tabel 2: Evaluatievormen per opleiding (per jaar).

De didactische werkvormen per opleiding per jaar.																							
		Hoorcollege	Begeleide zelfstudie	Interactief hoorcollege – interactief college	Werkcollege	Werkcollege - Klinisch werkcollege	Groepswerk	Masterproef	Excursie	Practicum	Hoorcollege – Plenaire oefeningen	Lezingen/ debatten	Stage	PGO -tutorial	Seminaries (ook interactieve seminars, open seminars)	Groepsbespreking	Werkcollege – PC klasoefeningen	Demonstraties	Werkcollege – Geleide oefeningen	Discussiecollege	Zelfstandig werk	Studium Generale	College: niet gespecificeerd
Totaal aantal opleidingsonderdelen – opleidingsoverschrijdend		63	25	21	20	20	18	12	11	10	10	8	10	8	6	6	5	4	5	4	3	2	2
Master in de verpleegkunde en vroedkunde	<i>Schakelprogramma</i>	x	x		x		x				x	x	x		x	x	x	x		x	x		x
	<i>Masterjaar</i>	x	x	x	x		x	x				x	x			x			x	x			x
Master in de gezondheidsvoorlichting – en bevordering	<i>Schakelprogramma</i>	x	x				x			x	x	x	x			x	x	x	x			x	
	<i>Masterjaar</i>	x			x		x	x				x		x		x	x	x	x				
Master in het management en beleid van de gezondheidszorg	<i>Schakelprogramma</i>	x	x		x		x			x	x	x	x			x	x	x				x	
	<i>Masterjaar</i>	x	x			x	x	x															
Master in de arbeidsgeneeskunde	<i>Eerste Masterjaar</i>	x	x	x	x	x			x	x		x	x		x						x		
	<i>Tweede Masterjaar</i>	x	x	x	x		x		x	x		x	x		x						x		
Master in de verzekeringsgeneeskunde en medische expertise	<i>Eerste Masterjaar</i>	x	x		x	x		x	x	x			X		x		x						
	<i>Tweede Masterjaar</i>	x				x		x	x				x		x								

Tabel 3: Didactische werkvormen per opleiding (per jaar) .

		Interdisciplinaire (discussie)	Terugkomdagen	Trainingen	Hoorcollege - klinisch hoorcollege	Discussie	Website met meerkeuzevragen	Actualiteit o.b.v. congresrapporten	Project	Interactief onderwijs	Responscollege	Groepsoefeningen	Gastcolleges	Gevallenstudies	Paper	Overzichtsnota's	Gebruik van teksten	Praktijksessie	Diverse interactieve werkvormen	Discussie met diensten in de onderneming en de sociale partners	E-learning	Integratieseminarie	
Totaal aantal opleidingsonderdelen - opleidingsoverschrijdend		2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Master in de verpleegkunde en vroedkunde	<i>Schakelprogramma</i>								X	X	X		X										X
	<i>Masterjaar</i>							X					X	X									
Master in de gezondheidsvoorlichting - en bevordering	<i>Schakelprogramma</i>					X																	
	<i>Masterjaar</i>																						
Master in het management en beleid van de gezondheidszorg	<i>Schakelprogramma</i>						X																
	<i>Masterjaar</i>							X															
Master in de arbeidsgeneeskunde	<i>Eerste Masterjaar</i>		X	X														X	X	X			
	<i>Tweede Masterjaar</i>		X	X	X																	X	
Master in de verzekeringsgeneeskunde en medische expertise	<i>Eerste Masterjaar</i>	X																					
	<i>Tweede Masterjaar</i>															X	X						

Hoe vaak komen verschillende **examenvormen** voor?

❖ **Master in de verpleegkunde en vroedkunde**

Schakelprogramma

Zoals duidelijk op te maken is uit bijlage 2 maakt zo'n 10 van de 11 opleidingsonderdelen gebruik van schriftelijke examens als evaluatievorm. Een kleiner gedeelte gebruikt een werkstuk (36%). Vijf van de 11 opleidingsonderdelen (45%) passen een mondeling examen toe. Het portfolio en de stationsproef komen voor in één opleidingsonderdeel.

Masterjaar

In het Masterjaar (bijlage 3) worden schriftelijke examens het meeste afgenomen (90%). Daarnaast blijkt dat er ook in de helft van de opleidingsonderdelen gebruik gemaakt wordt van een werkstuk (50%). In 30% van de opleidingsonderdelen dienen de studenten een verslag te schrijven. Bij één opleidingsonderdeel worden de studenten geëvalueerd aan de hand van een mondeling examen (via een presentatie).

❖ **Master in het management en beleid van de gezondheidszorg**

Schakelprogramma

In het schakelprogramma zijn de schriftelijke examens het meest voorkomend (bijlage 4). Alle opleidingsonderdelen maken er, eventueel naast andere evaluatievormen, gebruik van. Weliswaar worden dergelijke examens in diverse vormen opgemaakt (open vragen, meerkeuzevragen, oefeningen...). Het werkstuk, openboek examen, mondelinge examens, portfolio, participatie, stationsproef en theoretisch en praktisch gedeelte worden in mindere mate gebruikt (in minder dan 3 van de 9 opleidingsonderdelen) (zie bijlage 4).

Masterjaar

De helft van de opleidingsonderdelen maakt gebruik van een werkstuk als evaluatievorm (50%). Zes van de 8 opleidingsonderdelen (75%) gebruikt een schriftelijk examen om studenten te evalueren. Deze bestaan ofwel uit open vragen (25%) of zijn niet gespecificeerd (50%). Participatie wordt in één

opleidingsonderdeel gebruikt. In bijlage 5 wordt een overzicht gegeven van alle gebruikte evaluatievormen in het Masterjaar. In tegenstelling tot het schakelprogramma maken niet alle opleidingsonderdelen gebruik van het schriftelijk examen.

❖ **Master in de Gezondheidsvoorlichting en Bevordering**

Schakelprogramma

In bijlage 6 blijkt dat het schriftelijke examen het grootste aandeel heeft in de gebruikte evaluatievormen (92%). Er valt op te merken dat in 4 opleidingsonderdelen op participatie geëvalueerd wordt. Het mondeling examen wordt in 3 opleidingsonderdelen aangewend. Het werkstuk, het portfolio en de stationsproef zijn in mindere mate present, namelijk in één opleidingsonderdeel.

Masterjaar

In het Masterjaar van de opleiding is het schriftelijk examen de meest voorkomende evaluatievorm (bijlage 7). In 78% van de gevallen zijn het mengvormen of worden ze niet gespecificeerd. Zoals in het schakelprogramma komt het mondeling examen in 3 opleidingsonderdelen voor. Hetzelfde aantal opleidingsonderdelen hanteren een werkstuk. Het verslag en de stationsproef worden ook als evaluatievorm benut, weliswaar in mindere mate (zie bijlage 7).

❖ **Master in de verzekeringsgeneeskunde en expertise**

Eerste Masterjaar

Zoals in bijlage 8 duidelijk wordt, valt op te merken dat het mondeling examen veel toegepast wordt als evaluatievorm in vergelijking met de andere opleidingen (in 10 opleidingsonderdelen). De te toetsen competenties lenen zich meer tot een mondelinge evaluatie. Daarenboven zijn er kleinere studentenaantallen. Hoewel het in de andere opleidingen frequent gebruikt wordt, komt het schriftelijk examen minder voor (21%). Dit blijkt het geval voor de twee ManaMa's (Master in de verzekeringsgeneeskunde en expertise en Master in de arbeidsgeneeskunde). Andere evaluatievormen zijn: participatie, het werkstuk en de theoretische ondervraging die verder niet

gespecificeerd wordt. Deze vormen worden in minder dan 4 opleidingsonderdelen toegepast (zie bijlage 8).

Tweede Masterjaar

Hetzelfde doet zich voor in het tweede Masterjaar van de opleiding. Het mondeling examen wordt evenveel gebruikt in vergelijking met het eerste Masterjaar. In bijlage 9 valt ook op dat het schriftelijk examen minder voorkomt (25%). In 2 opleidingsonderdelen worden de studenten geëvalueerd op aanwezigheid en/of participatie.

❖ **Master in de arbeidsgeneeskunde**

Eerste Masterjaar

Opnieuw zien we een frequente toepassing van het mondeling examen (66,5%) net zoals in de ManaMa verzekeringsgeneeskunde en expertise (bijlage 10). Het schriftelijk examen komt eveneens minder voor. In deze opleiding lenen de te toetsen competenties zich meer tot een mondelinge evaluatie en zijn er kleinere studentenaantallen in deze opleiding. Naast deze courante evaluatievormen worden het werkstuk, de participatie, de gedragsevaluatie op de werkvloer en het portfolio in minder dan 5 opleidingsonderdelen aangewend.

Tweede Masterjaar

Het mondeling examen kent een frequentere toepassing dan in het eerste Masterjaar van de opleiding (83%). Verder valt uit bijlage 11 ook de afwezigheid van het schriftelijk examen als evaluatievorm op te merken. Dit komt enkel in deze opleiding voor. Het aanbod van evaluatievormen, die in minder dan 6 opleidingsonderdelen voorkomen, wordt bevat het evalueren via een werkstuk, aanwezigheid, het openboek examen, de gedragsevaluatie op de werkvloer, evaluatie via e-learning en het portfolio. Deze laatste evaluatievorm dient bijgehouden te worden gedurende de hele opleiding.

❖ **Master in de verpleegkunde en vroedkunde**

Schakelprogramma

Het schakelprogramma van de opleiding maakt in alle opleidingsonderdelen gebruik van hoorcolleges. In meer dan de helft laat men de student aan begeleide zelfstudie doen (55%). Het groepswerk, het discussiecollege en het werkcollege komen in 2 tot 3 opleidingsonderdelen voor. Volgende evaluatievormen worden in één opleidingsonderdeel toegepast: de stage, het integratieseminarie, het zelfstandig werk, het project, de seminaries, het interactief onderwijs, het college (niet gespecificeerd), het responscollege, de groepsoefeningen, de debatten/lezingen, de groepsbespreking en de demonstratie. Bijlage 12 toont de verschillende didactische werkvormen (19 verschillende vormen in totaal).

Masterjaar

Een kleine meerderheid van de opleidingsonderdelen (60%) passen hoorcolleges toe als didactische werkvorm. De overige vormen worden in 1 tot 2 opleidingsonderdelen gebruikt. Dit zijn: de stage, de begeleide zelfstudie, het discussiecollege, het werkcollege, het groepswerk, de Masterproef, de groepsbespreking, de lezingen en debatten en de (gast)colleges. Bijlage 13 laat de verschillende didactische werkvormen zien. Er worden 12 verschillende vormen gebruikt.

❖ **Master in het management en beleid van de gezondheidszorg**

Schakelprogramma

Uit bijlage 14 blijkt dat het hoorcollege in alle opleidingsonderdelen wordt toegepast. Het groepswerk, practicum, werkcollege, begeleide zelfstudie, stage, studium generale, lezingen en debatten, groepsbespreking en een website met meerkeuzevragen worden in mindere mate aangewend. Meerbepaald in tot 2 van de 8 opleidingsonderdelen.

Masterjaar

Het Masterjaar van de opleiding maakt van verschillende didactische werkvormen gebruik. Hierbij komt het hoorcollege het meest voor (bijlage 15). Naast het hoorcollege maken het werkcollege, de begeleide zelfstudie, het groepswerk, de Masterproef en de congresrapporten (waarbij de actualiteit toegelicht wordt) ook deel uit van het aanbod van didactische werkvormen.

❖ **Master in de Gezondheidsvoorlichting -en Bevordering**

Schakelprogramma

Opnieuw is het hoorcollege het meest voorkomend (bijlage 16). In 3 van de 12 opleidingsonderdelen worden de studenten verwacht om aan begeleide zelfstudie te doen. Het groepswerk, het practicum en het hoorcollege onder de vorm van plenaire oefeningen worden gekozen in 17 % van de opleidingsonderdelen. Andere didactische werkvormen bevorderen de variatie en komen in één opleidingsonderdeel voor: PGO –tutorial, stage, werkcollege (geleide oefeningen; PC klasoefeningen), studium generale, lezingen/debatten, discussie, groepsbespreking en demonstratie.

Masterjaar

Het hoorcollege wordt het vaakst gebruikt (78%) met daaropvolgend het werkcollege onder de vorm van geleide oefeningen (22%), PC klasoefeningen (11%) of een niet gespecificeerde vorm (33%). De PGO-tutorial, groepswerk, lezingen en debatten en groepsbesprekingen worden in 2 van de 9 opleidingsonderdelen gebruikt. Ook demonstraties en de Masterproef maken deel uit van de didactische werkvormen in deze opleiding, weliswaar in mindere mate (11%). Bijlage 17 geeft een overzicht.

❖ **Master in de verzekeringsgeneeskunde en expertise**

Eerste Masterjaar

In het eerste Masterjaar van deze ManaMa is het hoorcollege prominent aanwezig (71%). In bijlage 18 is ook te zien dat in 5 van de 14 opleidingsonderdelen werkcolleges aangeboden worden via PC-klasoefeningen of casussen (of verder niet gespecificeerd). Andere didactische werkvormen komen voor onder de vorm van: interdisciplinaire discussies, begeleide zelfstudie, excursies, de Masterproef,

stage, practica, een paper en seminaria/studiedagen. Alle laatst vernoemde vormen komen in 1 tot 2 opleidingsonderdelen aan bod.

Tweede Masterjaar

Naast het vaak voorkomende hoorcollege (67%) past de opleiding andere didactische werkvormen toe zoals: excursies, de Masterproef, het klinisch werkcollege, stage, overzichtsnota's, teksten en seminaria/studiedagen. Deze komen in minder dan 4 opleidingsonderdelen voor. De tabel in bijlage 19 geeft een overzicht.

❖ **Master in de arbeidsgeneeskunde**

Eerste Masterjaar

Opvallend is dat het interactieve college het vaakst voorkomt (91%) in de opleiding Master in de arbeidsgeneeskunde (bijlage 20). Het hoorcollege wordt minder toegepast (9%) in vergelijking met de andere 4 opleidingen. Anderzijds biedt de opleiding een variatie van verschillende werkvormen aan die in 1 tot 5 opleidingsonderdelen aan bod komen: begeleide zelfstudie, excursie, practicum, werkcollege (algemeen/ klinisch werkcollege), stage, groepswork, praktijk sessie, terugkomdagen, open seminaria, lezingen/debatten, trainingen, diverse interactieve werkvormen, discussie met diensten in de onderneming en de sociale partners en zelfstandig werk.

Tweede Masterjaar

Opnieuw is het interactief college het vaakst voorkomend (zie bijlage 21). Er worden wel meer hoorcolleges gegeven (36%) dan in het eerste jaar. Het aantal opleidingsonderdelen die gebruik maakt van begeleide zelfstudie is ongeveer gelijk aan die in het eerste Masterjaar (36 vs 42%). Daarnaast zorgen andere methoden voor variatie in de didactische werkvormen (in maximum 3 opleidingsonderdelen): excursies, practica, werkcolleges, stage, seminaries, e-learning, lezingen en debatten, trainingen, terugkomdagen, en zelfstandig werk.

Is er voldoende variatie in examenvormen gegarandeerd?

Onderstaande tabel (tabel 4) geeft een overzicht van het aantal evaluatievormen en didactische werkvormen per opleiding (per jaar). Naast het aantal opleidingsonderdelen dat de opleiding telt wordt ook het aantal evaluatie –en didactische werkvormen weergegeven. De cijfers tussen haakjes duiden op het aantal vormen die onder dezelfde categorie samengebracht kunnen worden. Er dient opgemerkt te worden dat niet alle vormen verdere gespecificeerd zijn waardoor het totale aantal vormen een vertekend beeld kan geven in vergelijking met de andere opleidingen.

Tabel 4: Aantal evaluatievormen/ didactische werkvormen per opleiding

		Aantal opleidingsonderdel	Evaluatievormen	Didactische werkvormen
Master in de verpleegkunde en vroedkunde	Schakelprogramma	11	10 (5)	19 (16)
	Masterjaar	10	6 (4)	14 (13)
Master in het management en beleid van de gezondheidszorg	Schakelprogramma	9	12 (8)	13 (11)
	Masterjaar	8	5 (4)	6 (6)
Master in de Gezondheidsvoorlichting en -Bevordering	Schakelprogramma	12	12 (6)	14 (12)
	Masterjaar	9	8 (6)	10 (8)
Master in de verzekeringsgeneeskunde en expertise	Eerste Masterjaar	14	10 (5)	12 (10)
	Tweede Masterjaar	12	7 (3)	7 (7)
Master in de arbeidsgeneeskunde	Eerste Masterjaar	12	8 (6)	16 (15)
	Tweede Masterjaar	12	9 (7)	14 (12)

❖ **Master in de verpleegkunde en vroedkunde**

Schakelprogramma

Het schakelprogramma van de opleiding gebruikt 10 verschillende evaluatievormen.

Masterjaar

Naast het mondeling en schriftelijk examen worden de studenten geëvalueerd aan de hand van een werkstuk en een verslag. De variatie is quasi gelijk in vergelijking met het schakelprogramma van de opleiding. Er worden 6 vormen gebruikt.

❖ **Master in het management en beleid van de gezondheidszorg**

Schakelprogramma

Naast het schriftelijk en mondeling examen zorgen 6 andere evaluatievormen voor variatie in het aanbod. Er is meer variatie in het schakelprogramma dan in het Masterjaar. Er zijn 12 verschillende vormen te onderscheiden.

Masterjaar

In het Masterjaar wordt er minder variatie in evaluatievormen voorzien. Er zijn 5 verschillende vormen.

❖ **Master in de Gezondheidsvoorlichting en Bevordering**

Schakelprogramma

Naast het schriftelijk en mondeling examen past de opleiding nog andere vormen toe. In totaal kunnen er 12 verschillende vormen onderscheiden worden.

Masterjaar

De variatie in evaluatievormen komt overeen met het aanbod in het schakelprogramma. De opleiding maakt gebruik van 8 evaluatievormen.

❖ **Master in de verzekeringsgeneeskunde en expertise**

Eerste Masterjaar

De opleiding past 10 verschillende evaluatievormen toe.

Tweede Masterjaar

In het tweede Masterjaar van de opleiding is de variatie geringer dan in het eerste jaar. Er worden 7 vormen gebruikt.

❖ **Master in de arbeidsgeneeskunde**

Eerste Masterjaar

In het eerste jaar van de opleiding zijn er 8 vormen te onderscheiden.

Tweede Masterjaar

De variatie in het tweede Masterjaar van de opleiding "Master in de arbeidsgeneeskunde" is groter dan in het eerste jaar. Naast alle evaluatievormen die in het eerste jaar voorkomen wordt ook het openboekexamen gebruikt. Er zijn in het totaal 9 verschillende vormen.

Is er voldoende variatie in didactische werkvormen gegarandeerd?
--

❖ **Master in de verpleegkunde en vroedkunde**

Schakelprogramma

In het schakelprogramma zijn er 19 didactische werkvormen te onderscheiden.

Masterjaar

In het Masterjaar worden er 14 verschillende didactische werkvormen aangewend wat de variatie ten goede komt.

❖ **Master in het management en beleid van de gezondheidszorg**

Schakelprogramma

Het schakelprogramma telt 13 didactische werkvormen.

Masterjaar

Het Masterjaar van deze opleiding telt er 6, wat het laagste aantal didactische werkvormen betekent in vergelijking met de andere opleidingen. Dit kan genuanceerd worden daar het Masterjaar van deze opleiding het minst aantal opleidingsonderdelen telt.

❖ **Master in de Gezondheidsvoorlichting -en Bevordering**

Schakelprogramma

Het schakelprogramma past 14 didactische werkvormen toe.

Masterjaar

Het Masterjaar van de opleiding gebruikt 10 vormen.

❖ **Master in de verzekeringsgeneeskunde en expertise**

Eerste Masterjaar

Het eerste jaar past 12 vormen toe.

Tweede Masterjaar

Het tweede jaar van de opleiding gebruikt 7 verschillende didactische werkvormen.

❖ **Master in de arbeidsgeneeskunde**

Eerste Masterjaar

De opleiding zorgt voor veel variatie in didactische werkvormen. Er zijn er 16 in totaal.

Tweede Masterjaar

Hetzelfde wordt gezien in het tweede jaar. Daar zijn er 14 vormen te onderscheiden.

Zoals ook duidelijk zal blijken uit de structuur die gehanteerd wordt om onderstaande vragen te beantwoorden, gaan de volgende vragen over thema's die universiteitsbreed worden georganiseerd en dus niet per opleiding verschillen. De antwoorden zijn bijgevolg relatief algemeen en vaak overgenomen uit het onderwijs- en examenreglement. Hierbij dient de aandacht er nogmaals op gevestigd te worden dat de gehanteerde checklist nog in volle ontwikkeling is en binnen dit project voor het eerst in de praktijk gebruikt werd. Het is dus niet onrealistisch dat er in de finale versie van de checklist nog een aantal vragen kunnen verdwijnen of zullen worden toegevoegd. Voor de volledigheid werd er binnen dit project wel voor gekozen om deze vragen te beantwoorden.

Op welke manier worden docenten ondersteund in het opzetten van kwalitatieve evaluaties?

De afdeling Onderwijskwaliteitszorg van de Universiteit Gent voorziet onderwijskundige trainingen aan het personeel. Trainingen die aan het zelfstandig academisch personeel, doctor-assistenten en doctorwetenschappelijk personeel gegeven worden, noemt men docententrainingen. Assistententrainingen zijn bedoeld voor assisterend academisch personeel. De trainingen bestaan uit basis –en vervolgotrainingen. Specifiek ter ondersteuning van evaluaties wordt er in de docententrainingen een cursus Multiple Choice gegeven.

Bovenstaand aanbod wordt aangevuld met Onderwijskundige Seminars en studiedagen. De seminars worden georganiseerd door de partnerinstellingen van de Associatie Universiteit Gent. Hierbij hebben de deelnemers keuze uit 3 “good practices” parallelsessies, waarna een keynote-lezing of debat volgt. Tijdens de studiedagen komen specifieke thema's en verschillende gastsprekers aan bod.

Op welke manier worden studenten begeleid in het afleggen van evaluaties?

Vòòr de aanvang van de inschrijvingen worden de studenten ingelicht over het evaluatiemoment en de evaluatievorm. De studenten kunnen daarvoor de studiefiches raadplegen die per opleidingsonderdeel beschikbaar zijn in de elektronische studiegids (<http://www.opleidingen.ugent.be/studiegids/2009/INDEX.HTM>). Deze regelingen liggen vast in het examenreglement.

Deze informatie, samen met inlichtingen over de inhoud en de doelstellingen van het opleidingsonderdeel, de examenstof, de wijze waarop het examencijfer tot stand komt, de evaluatiecriteria en het verloop van het examens, wordt ook via andere informatiekanaalen verspreid

(Universiteit Gent, 2006). Deze kanalen zijn onder andere: Minerva² of Zephyr³, het e-mailmatig informeren van studenten, hoorcolleges, brochures en websites van de opleidingen. In sommige opleidingsonderdelen worden ook voorbeeldexamens en/of voorbeeldvragen voorzien.

Het examenrooster wordt door de curriculummanager, in samenspraak met de opleidingscoördinator, docenten en studenten opgemaakt en wordt minstens 21 dagen voor de start van de examens meegedeeld, dit gebeurt via Minerva. Voor de opleiding “Master in de arbeidsgeneeskunde” gebeurt dit aan de hand van Zephyr. De “Master in de verzekeringsgeneeskunde en medische expertise” maakt hiervoor gebruik van de eigen website (www.verzekeringsgeneeskundevlaanderen.be). Bij het plannen van de examens wordt gezorgd voor een redelijke tijdsperiode om de examens voor te bereiden en voor voldoende spreiding van de examens. Daarnaast wordt ook zoveel mogelijk rekening gehouden met werkstudenten.

Studenten met een bijzonder statuut (o.a. functiebeperkingen, uitzonderlijke sociale of individuele omstandigheden) kunnen ondervraagd worden op een andere manier dan de voorgeschreven vorm of op een ander moment (voor, binnen of tussen de examenperiodes) in samenspraak met de examinator. Zie ook puntje 1.2.5 over ‘evalueren en studenten met functiebeperkingen’.

De Universiteit Gent voorziet ook een studie- en studentenbegeleiding. De studie en -trajectbegeleiding wordt vormgegeven door het aanbieden van monitoraten per faculteit voor een opleidingsspecifieke begeleiding. Er zijn ook 2 psychologen beschikbaar die de student kunnen helpen met studieproblemen of met persoonlijke en/of psychologische problemen. Studenten met functiebeperkingen kunnen ook op specifieke ondersteuning rekenen. Bij problemen of klachten kunnen studenten tot slot beroep doen op een ombudspersoon. Dit kan zowel tijdens de examenperiode als na de beraadslaging of proclamatie.

Bovenstaande informatie kent zijn oorsprong uit de zelfevaluatie-rapporten van de opleidingen, het Onderwijs- en examenreglement⁴ (OER) en de examenreglementen voor de interuniversitaire opleidingen (Universiteit Gent, 2006). Er werd geen bevraging gedaan van docenten.

² Minerva is een digitale leeromgeving dat specifiek voor de Universiteit Gent bedoeld is. Dit platform wordt gebruikt voor de opleidingen “Master in het Management en Beleid van de Gezondheidszorg”, “Master in de verpleegkunde en vroedkunde” en de “Master in de Gezondheidsvoorlichting –en Bevordering”.

³ Zephyr is de open digitale leeromgeving van de Universiteit Gent en wordt gebruikt voor cursussen die niet tot de officiële UGent-studieprogramma's behoren, meerbepaald de opleiding “Master in de arbeidsgeneeskunde”.

Is iemand verantwoordelijk voor de afstemming, kwaliteitsbewaking en ondersteuning van de evaluaties binnen de opleiding?

De afstemming, kwaliteitsbewaking en de ondersteuning van de evaluaties is de verantwoordelijkheid van de titularissen van de verschillende opleidingsonderdelen. Zij worden gesteund door de opleidingscommissies en/of stuurgroepen. Deze verlenen feedback aan de docenten en worden onder andere belast met *“het algemeen beleid en de organisatie van het onderwijs van de betrokken opleiding(en). Zij staan in voor het bepalen van de doelstellingen, de vormgeving en de praktische uitwerking van de inhoud van het onderwijs, voor het verloop en de begeleiding van de onderwijsleerprocessen en dragen de verantwoordelijkheid voor de resultaten ervan. Hun taak omvat tevens de voortdurende optimalisering van de kwaliteit van het onderwijs.”* (artikel 34, §2; OER 2009-2010). De opleidingscommissies worden per opleiding of een groep van aanverwante opleidingen opgericht.

Verder vormen de docententrainingen, studiedagen en initiatieven van onderwijsinnovatieprojecten de basis om kennis te nemen van “good practices” en manieren om de kwaliteit van evaluaties te bewaken of te verbeteren. Dit vindt op zijn beurt zijn weg in de onderwijspraktijk.

1.2.2 DE BETROUWBAARHEID VAN DE EVALUATIES

Wordt er in de opleiding op aangedrongen dat er eenduidige en toetsbare evaluatiecriteria geëxpliciteerd worden?

In het begin van het academiejaar worden de docenten aangespoord om de evaluatiecriteria toe te lichten. Er wordt eveneens beklemtoond om de expliciet vermelde evaluatievorm te gebruiken die in de studiefiches vooropgesteld worden.

⁴ Voor de 5 opleidingen wordt het OER van het academiejaar 2009-2010 geraadpleegd. Voor de opleiding “Master in de arbeidsgeneeskunde” en de “Master in de verzekeringsgeneeskunde en medische expertise” worden de examenreglementen geconsulteerd die specifiek zijn aan een interuniversitaire opleiding. Voor de twee ManaMa opleidingen zijn er afzonderlijke aanvullingen op de examenreglementen.

Welke maatregelen of afspraken op opleidingsniveau zijn er met betrekking tot het minimale aantal examenvragen, tijd voor studenten om het examen af te leggen?

De tijd die voorzien wordt voor studenten om een examen af te leggen verschilt per opleidingsonderdeel. De titularis bepaalt de duurtijd van het examen, dat volgens het OER (artikel 54) maximaal vijf uur aan één stuk mag duren. De tijd die voorzien wordt is onder andere ook afhankelijk van het soort evaluatievorm die gekozen wordt. De duurtijd wordt vooraf gecommuniceerd (dat kan via hoorcolleges, e-mail, Minerva, Zephyr, studiefiches, websites). Ook het aantal examenvragen wordt door de titularis bepaald. Afspraken over een minimum aantal examenvragen zijn er niet.

Zijn de deliberatieregels geëxpliciteerd?

De deliberatieregels zijn vastgelegd in het OER. De studenten kunnen dit document inzien via de studiegids van de Universiteit Gent. De studenten van de interuniversitaire opleidingen vinden het specifieke examenreglement (Universiteit Gent, 2006) terug op de website van de opleiding. Een greep uit de deliberatieregels wordt hieronder weergegeven. Deze informatie is gebaseerd op het OER en het examenreglement voor interuniversitaire opleidingen.

In de 5 opleidingen worden punten gegeven van 0 tot 20. De deliberaties vinden twee maal per academiejaar plaats.

In het examenreglement voor interuniversitaire opleidingen (artikel 20) wordt gesteld dat de student slaagt als voor elk opleidingsonderdeel 10 op 20 behaald wordt (indien de opleiding uit verschillende gedeeltes bestaat, is de student geslaagd als hij voor elk opleidingsonderdeel van dat deel 10 op 20 haalt). De examencommissie kan een student evenwel doen slagen op basis van individuele motivering of criteria.

Voor de Masteropleidingen verpleegkunde en vroedkunde, management en beleid van de gezondheidszorg en Gezondheidsvoorlichting en –Bevordering slaagt de student voor een opleiding als hij geslaagd is voor alle deliberatiepakketten van de opleiding of een creditbewijs heeft voor alle opleidingsonderdelen van de opleiding. De student kan pas slagen als hij ingeschreven is via een diplomacontract of een examencontract waarbij het behalen van een diploma beoogd wordt (artikel 71). Studenten dienen de opleidingsonderdelen, die niet behoren tot een deliberatiepakket, over te doen indien ze niet geslaagd zijn (minder dan 10 op 20) (artikel 68, §2). De student slaagt indien hij/zij 10 op 20 behaalt voor de opleidingsonderdelen van een volledig deliberatiepakket (artikel 68, §3, 1°). Er geldt een andere regeling voor studenten die een bacheloropleiding volgen en

ingeschreven zijn voor een volledig deliberatiepakket, daarvoor wordt verwezen naar artikel 68 (§3, 2°).

Voor meer informatie over dit topic wordt verwezen naar het OER en het examenreglement van de interuniversitaire opleidingen.

1.2.3 TRANSPARANTIE EN COMMUNICATIE NAAR STUDENTEN

Over de transparantie en communicatie naar de studenten toe, wordt een antwoord geformuleerd inzake de informatie die met betrekking tot de examens meegegeven worden.

Welke informatie over de evaluatievorm, -procedures en scoringsregels wordt minimaal in alle opleidingsonderdelen aan studenten meegegeven?

De student krijgt enerzijds informatie over het evaluatiemoment dat periode of niet-periodegebonden⁵ kan zijn. Er wordt eveneens aangeven welke examenvorm het desbetreffende opleidingsonderdeel toepast.

De scoringsregels worden door de titularis van het opleidingsonderdeel vastgelegd. Deze informatie kan in het begin en/ of op het einde van een lesperiode meegegeven worden (bijvoorbeeld op het examen zelf of in de hoorcolleges), maar dit gebeurt niet voor alle opleidingen/opleidingsonderdelen. De student wordt ingelicht over het feit dat er één examencijfer (een geheel getal) per opleidingsonderdeel wordt gegeven tussen 0 en 20 (artikel 57 §1 van het OER).

⁵ Volgens het OER zijn **periodegebonden evaluaties** examens (schriftelijke of mondeling) die in de eerste examenperiode afgenomen worden in het overeenkomstig gedeelte van de examenperiode. Er zijn nota bene twee examenperiodes per academiejaar. De evaluaties van de opleidingsonderdelen uit het eerste semester worden in hetzelfde semester geëvalueerd (de evaluaties van de opleidingsonderdelen uit het tweede semester vinden in dit semester plaats). De examens van een tweede examenkans vinden plaats in een tweede examenperiode. **Niet-periodegebonden evaluaties** kunnen binnen of buiten de examenperiode vallen. Voorbeelden zijn: practica, stages, oefeningen, praktische werken... Deze twee evaluatiemomenten kunnen gecombineerd worden om een student te evalueren.

1.2.4 FRAUDEBESTRIJDING

Welke maatregelen worden genomen om fraude door de studenten bij de evaluaties te vermijden (bv. Plagiaat, spieken, meeliftgedrag)?

Om fraude te ontmoedigen zijn een aantal sanctiemaatregelen opgenomen in het Examen- en onderwijs reglement. Deze maatregelen kunnen variëren van het moeten beëindigen van de lopende evaluatie tot het nietig verklaren van resultaten en het uitsluiten van de student die gefraudeerd heeft. Voor meer details wordt verwezen naar het OER, artikel 79.

Met betrekking tot plagiaat wordt er door de examencommissie per opleiding een definitie vastgelegd.

1.2.5 EVALUEREN EN STUDENTEN MET EEN FUNCTIEBEPERKING

Deze paragraaf biedt een antwoord op de initiatieven die genomen (kunnen) worden in de opleidingen voor studenten met een speciaal statuut en studenten met functiebeperingen. Deze vragen zijn een selectie uit de checklist voor evaluaties.

Welke initiatieven worden er genomen voor studenten met een speciaal statuut?

Aan de universiteit bestaat de mogelijkheid dat studenten een bijzonder statuut aanvragen. Dit kan gebeuren op basis van functiebepering, erkende topsport, professionele kunstbeoefening, mandaat in een centraal bestuurs- of adviesorgaan van de UGent, uitzonderlijke sociale en individuele omstandigheden.

In functie van de reden waarom het bijzonder statuut aan de student werd verleend en in onderling akkoord tussen de verantwoordelijke lesgever en de student, kunnen een of meerdere van volgende faciliteiten worden verleend:

* Vrijstelling van onderwijsactiviteiten waarbij de aanwezigheid van de student vereist is, waarbij eventueel een vervangende taak kan worden opgelegd.

* Een of meerdere examens verplaatsen naar een ander tijdstip binnen hetzelfde academiejaar.

* Ondervraagd worden op een andere manier dan volgens de voorgeschreven vorm.

* Een alternatief tijdstip voor feedback vastleggen.

* Andere modaliteiten bekomen met betrekking tot de concrete onderwijsversterking en evaluatie.

Studenten hebben naast het bovenstaande ook nog de mogelijkheid om, onder voorwaarden, het statuut van werkstudent aan te vragen. De faciliteiten die hierbij verleend worden, worden per faculteit vastgelegd.

Voor de faculteit Geneeskunde en Gezondheidswetenschappen geldt dat studenten van de Master Verpleegkunde en vroedkunde, Management en Beleid van gezondheidszorg en Gezondheidsvoorlichting- en bevordering (inclusief het schakeljaar) met het statuut van werkstudent niet verplicht zijn aanwezig te zijn in de lessen van de algemene opleidingsonderdelen, tenzij er permanente evaluatie en/of groepswerk is vermeld in de betreffende studiefiches.

Bovenstaande tekst is gebaseerd op het Onderwijs- en examenreglement van Universiteit Gent en het Facultair onderwijs- en examenreglement van de faculteit Geneeskunde en Gezondheidswetenschappen.

Welke initiatieven worden er genomen voor studenten met functiebeperkingen?

Universiteit Gent beschikt over een aanspreekpunt voor studenten met een functiebeperking, VZW begeleiding studenten met een handicap. Dit aanspreekpunt maakt deel uit van de dienst 'Begeleiding studenten met een handicap' en werkt samen met andere ondersteunende diensten binnen de faculteiten en de universiteit. Studenten kunnen hier terecht voor allerlei informatie en steun. Hierbij organiseert de vzw ook bijeenkomsten met de studenten om ervaringen uit te wisselen, inzichten te krijgen in diverse problemen... en heeft het een adviserende rol in het toekennen van het bijzonder statuut door de rector. (<http://www.ugent.be/nl/onderwijs/aanbod/flexibel/bsh.htm>)

1.2.6 FEEDBACK

Met betrekking tot feedback zijn volgens het OER volgende regels van kracht:

"Na de eerste examenperiode eerste semester, de eerste examenperiode tweede semester en na de tweede examenperiode vindt er feedback plaats, zoals bepaald in artikel 2 (hierin staat de feedback gepland in de academische kalender). De verantwoordelijke lesgever of de door de verantwoordelijke lesgever aangewezen persoon staat hiervoor ter beschikking van de studenten. De student heeft binnen de feedbackperiode na elk(e) (deel van de) examenperiode recht op inzage van de examenkopij.

De student kan aansluitend terecht bij het monitoraat voor een gesprek over studievoortgang en/of studieaanpak.

Kopijen van schriftelijke examens, schriftelijke voorbereidingen op het mondeling examen en taken in het kader van niet-periodegebonden evaluatie worden door de verantwoordelijk lesgever bewaard tot 1 jaar na het einde van het betrokken academiejaar." (Universiteit Gent, 2009)

1.3 DISCUSSIE

In deze analyse wordt een checklist gebruikt (bijlage 1). Dit is een document dat is opgesteld door de afdeling Onderwijskwaliteitszorg van de Universiteit Gent. Met dit project wordt deze checklist voor het eerst gebruikt in de praktijk, waardoor deze (nog) niet als standaard mag gezien worden om de kwaliteit van de evaluaties op opleidingsniveau te evalueren. Verfijning is zeker nog noodzakelijk, maar voorlopig is het een goed instrument om structuur te brengen in het rapport en om een houvast te bieden bij het evalueren van de opleidingen. In het kader van toekomstige visitaties is de verdere ontwikkeling van dit instrument zeker aan te raden.

Na het analyseren van de opleidingen werd er gereflecteerd over de resultaten met de promotoren van het project. Deze reflecties zitten in deze discussies verwerkt.

Een eerste punt dat opvalt bij het analyseren van de verschillende opleidingen is het gebrek aan uniformiteit in de gebruikte termen om de gebruikte evaluatievormen en didactische werkvormen te benoemen in de studiefiches. Zo maken een aantal opleidingsonderdelen gebruik van termen die opgenomen zijn in het OER en andere opleidingsonderdelen doen dit niet. Het grote voordeel van de termen die in het OER staan, is dat deze allemaal gedefinieerd zijn. Hierdoor is het steeds duidelijk wat juist bedoeld wordt met een bepaalde examenvorm of didactische werkvorm die op de studiefiche vermeld staat. Dit laatste is namelijk niet altijd het geval bij het gebruik van termen die niet in het OER zijn opgenomen.

Met betrekking tot de studiefiches valt ook op dat voor een aantal opleidingsonderdelen de gecommuniceerde gegevens met betrekking tot de evaluatievormen en de didactische werkvormen niet altijd up to date waren. Zo komt het een aantal keer voor dat er op vlak van evaluatie of opbouw van de lessen in het laatste jaar een aantal zaken gewijzigd zijn, die niet terug te vinden zijn in de studiefiches. Er kan aanbevolen worden om deze zaken aan te passen.

Verder valt het ook op dat er binnen de verschillende opleidingen voornamelijk gebruik gemaakt wordt van periodegebonden evaluaties. De niet-periodegebonden evaluaties zijn minder vertegenwoordigd. Een mogelijke verklaring hiervoor kan liggen in het feit dat het huidige onderwijssysteem, dat volledig georganiseerd is op basis van semesters, een dergelijke examencultuur stimuleert. Een bijkomende verklaring kan zijn dat het niet voor iedereen duidelijk is welke evaluatievormen deel uitmaken van de niet periode-gebonden evaluaties.

Het aanwenden van (niet-) periodegebonden evaluaties is vaak ook afhankelijk van de organisatie van een vak. Vakken die in blokken gegeven worden (bijv. 1 vak gedurende een periode van 5

weken), kunnen moeilijker de niet-periodegebonden evaluaties aanwenden. Ook lenen een aantal opleidingsonderdelen er zich beter toe om gebruik te maken van periodegebonden evaluaties, enerzijds door de gekozen didactische werkvorm en anderzijds door de aangeboden leerstof. Alhoewel er zich meer en meer een verschuiving voordoet van periodegebonden naar niet-periodegebonden evaluaties, wordt de niet-periodegebonden evaluatie vaak als meer belastend ervaren. Er gaat immers veel voorbereiding aan vooraf. Het inschakelen van deze evaluaties biedt anderzijds wel een aantal voordelen. Zo is er een voorturende monitoring van het proces en de voortgang van studenten (uploaden van documenten op Minerva door de studenten, participatie van de groepsleden,...). Wel kunnen er soms vragen gesteld worden bij de correctheid van het invullen van de evaluatieformulieren door medestudenten/ peers (routinematig, studenten beschermen elkaar?).

Het onderzoeken in welke mate een opleidingsonderdeel verantwoord gebruik maakt van periodegebonden of niet-periodegebonden evaluaties zal aan bod komen in de analyse op microniveau.

Uit de overzichten die gemaakt werden met betrekking tot de gebruikte **evaluatievormen** en didactische werkvormen kan besloten worden dat er een ruime variatie is aan vormen om te evalueren en te doceren. Toch is het bij de masteropleidingen die aansluiten op een professionele bachelor opleiding opvallend dat er veel schriftelijke examens worden gebruikt om studenten te evalueren. Dergelijke examens hebben als belangrijke voordelen dat ze gemakkelijk in te zetten zijn om grotere groepen te examineren, dat de correctie ervan makkelijker in te passen is in de planning van de lesgever en dat voor het corrigeren verschillende mensen inzetbaar zijn. Kortom deze examenvorm wordt als zeer praktisch ervaren.

Binnen de ManaMa opleidingen wordt er een andere trend vastgesteld, hier wordt er voornamelijk gekozen voor mondelinge examens en minder voor schriftelijke examens. De reden voor deze keuze is te wijten aan de kleinere studentenaantallen, met artsen-studenten die vaak ook al in de praktijk staan. Daar een mondeling examen het meest geschikt is voor kleinere studentengroepen, is deze keuze te begrijpen. Verder zijn er nog een aantal specifieke voordelen gekoppeld aan het mondeling examen. Zo is deze examenvorm verdiepend; in staat om inzicht te toetsen en een globaal overzicht te geven. Het laat toe om dieper door te vragen en na te gaan wat er nu precies bedoeld wordt met het antwoord (een optie dat het schriftelijk examen niet heeft). De vragen kunnen bij een mondeling examen ook beter gekaderd worden en er is de mogelijkheid om in te gaan op zaken die niet spontaan vermeld werden. Met deze examenvorm kunnen er verder ook specifieke vaardigheden nagegaan worden, zoals het probleemoplossend vermogen bij het oplossen van casussen. Een minpunt van het mondeling examen is dat de studenten achtereenvolgend op elkaar worden

beoordeeld doordat de examens meestal op één dag of opeenvolgende dagen worden afgenomen. Dit kan ervoor zorgen dat dit type beoordeling als zwaarder wordt ervaren door de enige beoordelaar.

Tot slot worden er in de ManaMa opleidingen ook minder werkstukken en verslagen als evaluatievorm aangewend. De redenen hiervoor zijn in eerste instantie de geografische spreiding en in tweede instantie het feit dat de studenten voornamelijk uit artsen bestaan die in de praktijk staan en bij wie men de belasting qua tijd zo minimaal mogelijk wil houden. In verband met de geografische spreiding komen de studenten vaak van verschillende provincies om de lessen te volgen of worden de lessen vaak in verschillende universiteiten georganiseerd. Hierdoor kan de begeleiding niet altijd optimaal gebeuren ondanks de huidige mogelijkheden (e-mail, Minerva,...).

Met betrekking tot de **didactische werkvormen** wordt gezien dat binnen alle masteropleidingen het hoorcollege nog steeds een populaire manier van lesgeven is, hoewel andere werkvormen ook zeker aan bod komen. De beslissing om voor het hoorcollege te kiezen als werkvorm is logisch wanneer het louter de bedoeling is van de lesgever om kennis over te dragen naar de studenten. Verder is het organisatorisch ook voordeliger om het hoorcollege aan te wenden. Zo is er slechts één lesgever nodig voor het leiden van een hoorcollege, in vergelijking met meerdere begeleiders die vaak nodig zijn voor de begeleiding van een groepswerk.

In welke mate de gebruikte evaluatievormen en didactische werkvormen voor een aantal opleidingsonderdelen nog verder kunnen geoptimaliseerd worden, komt aan bod in het volgende deel van dit rapport, namelijk de analyse op microniveau.

Op het vlak van de validiteit, betrouwbaarheid en transparantie van de evaluaties dan valt op dat er door Universiteit Gent al een aantal initiatieven worden genomen ter ondersteuning van het opzetten van kwalitatieve evaluaties. Zo zijn er de docententraining en seminars die door de (associatie) Universiteit Gent aangeboden worden. Op die manier is het mogelijk nieuwe ideeën en inzichten op te doen en in de praktijk te gebruiken.

Door de lesgevers van de besproken opleidingen, wordt er ervaren dat de ondersteuning die er is, zich vooral situeert op het geven van ideeën. De eigenlijke uitwerking blijft echter vaak de verantwoordelijkheid van de lesgever. Ook blijkt de doorstroom van communicatie en ondersteuning voor de lesgevers een knelpunt. De ondersteuning die er is, wordt uiteraard wel ten zeerste geapprecieerd. Een bemerking hierbij is wel dat een maximale ondersteuning nooit mogelijk is doordat een lesgever de invulling van zijn vak en evaluatie altijd zelf dient te verwezenlijken. Een aantal suggesties hierbij zijn onder andere het verlagen van de drempel naar onderwijskundige

initiatieven, het verspreiden van nieuwigheden/ best practices onder de vorm van een nieuwsbrief (bijvoorbeeld ideeën vanuit AOG, best practices uit andere vakgroepen),...

Samengevat zijn er op basis van bovenstaande bevindingen enkele aanbevelingen en adviezen mee te geven. Het is aan te raden om de uni- en conformiteit van de gebruikte terminologie te waarborgen en daarbij de terminologie te gebruiken die in het glossarium van het Onderwijs- en ExamenReglement te vinden is. Een tweede zaak die aan de titularissen meegegeven wordt, is het belang van het updaten van de studiefiches. Ook dient er op toegezien te worden dat er voldoende variatie is en blijft tussen de gebruikte evaluatievormen en didactische werkvormen. Tenslotte is de belangrijkste aanbeveling om de kwaliteitscriteria voortdurend te bewaken. Met deze praktische gids worden er alvast verbeterinitiatieven en nieuwe ideeën aangereikt.

2.1 METHODOLOGIE

Bij een competentiegericht curriculum is het van belang om retrograad tewerk te gaan. Meerbepaald is het belangrijk de competenties als uitgangspunt te nemen en de evaluatievorm daarop af te stemmen. In veel gevallen houden lesgevers er echter een andere werkwijze op na. Zo werken ze vaak de werkvormen uit in functie van de gestelde doelen en koppelen ze hieraan, als laatste dan, een evaluatievorm. Het is echter een misvatting om de evaluatievorm pas in het laatste stadium uit te werken of te selecteren, omdat het hierdoor mogelijk is dat de noodzakelijke band tussen de doelstellingen (competenties) en de evaluatie onvoldoende gelegd wordt. De evaluatie dient namelijk rechtstreeks gekoppeld te worden aan de vooropgestelde doelstellingen van het opleidingsonderdeel. De inspiratie voor deze werkwijze werd opgedaan bij een keynote-lezing tijdens een onderwijskundig seminarie (H. Van de Mosselaer, 2010).

Bovenstaande filosofie heeft dan ook een belangrijke invloed op de uitwerking van de evaluatie op microniveau.

Voor drie opleidingen gebeurt een selectie van 1 vak dat verder uitgewerkt wordt. Per opleidingsonderdeel zullen de beoogde competenties gekaderd worden binnen een competentiemodel (model van Miller, bijlage 22). Dit model is opgebouwd uit 4 niveaus: weten, weten hoe, tonen hoe en doen (Miller, 1990). Afhankelijk van het niveau dat de lesgever wenst te toetsen, wordt de meest geschikte evaluatievorm gekozen. Als de lesgever, bij wijze van voorbeeld, het onderste competentieniveau van de piramide (weten) wenst na te gaan, zou men beter kennistoetsen vooropstellen. Dit kan bijvoorbeeld vorm krijgen door het afnemen van schriftelijke examens (Cohen-Schotanus, 2003).

Het competentiemodel zal het uitgangspunt vormen voor de keuze van de evaluatievorm die hierdoor afgestemd wordt op de doelen. Er wordt niet uitgegaan van de praktijksituatie om te verhinderen dat er voortgebouwd wordt op bestaande vormen of dat er vervallen wordt in oude gewoontes. De huidige organisatie van het opleidingsonderdeel wordt wel toegelicht om de verbetervoorstellen te kaderen. Verder volgt er een bespreking van de gekozen evaluatievormen, waarbij er ook aandacht is voor de kwaliteitseisen. Tot slot worden er ook een aantal aanbevelingen gedaan die praktisch kunnen toegepast worden in de onderwijspraktijk.

2.2.1 PRAKTIJKSITUATIE

Het opleidingsonderdeel 'Planning en ontwikkeling van interventies' van deze opleiding wordt georganiseerd in de opleiding Master in de GezondheidsVoorlichting en Bevordering. Meer informatie over de evaluatievormen en didactische werkvormen van deze opleiding kan teruggevonden worden in bijlage 6, 7, 16 en 17. Het bovenvernoemde opleidingsonderdeel telt 5 studiepunten en wordt gegeven in het masterjaar.

Het vak bestaat uit een aantal hoorcolleges, afgewisseld met een aantal oefensessies, waarin het Intervention Mapping Protocol theoretisch uitgelegd wordt. Tijdens de oefensessies krijgen de studenten de kans om een aantal aspecten van dit protocol in de praktijk toe te passen. Dit gebeurt via een opdracht waarbij de studenten een fictieve interventie moeten ontwikkelen. Hierbij worden de oefensessies als PGO-sessies ⁶ georganiseerd, waarin brainstormmomenten en terugrapportagemomenten een belangrijk onderdeel uitmaken.

Voor de evaluatie wordt in eerste instantie gebruik gemaakt van een schriftelijk examen dat de theoretische kennis van het vak moet toetsen. De studenten krijgen hiervoor een 30-tal vragen op voorhand, waaruit een selectie wordt gemaakt die wordt getoetst. Bij de verbetering van dit examen wordt gebruik gemaakt van een verbeterleutel. De praktische integratie van de theorie wordt geëvalueerd aan de hand van een groepspaper en een presentatie die gevolgd wordt door een discussie met een expert. De studenten worden vooraf ingelicht over de evaluatiecriteria van zowel de paper als de presentatie, door de verspreiding van de beoordelingsformulieren via Minerva. Zowel de paper als de presentatie worden door meerdere beoordelaars geëvalueerd. Zoals reeds vermeld wordt er ook gebruik gemaakt van peer- en self-assessment, dit voornamelijk als onderdeel van de evaluatie van het groepsproces, dat verder ook geobserveerd wordt door de begeleiders van de paper, tijdens de oefensessies. De peer en self-assessment gebeurt via de elektronische leeromgeving Minerva, waar gebruik gemaakt wordt van de portfoliofunctie. Verder krijgen de

⁶ PGO= Probleemgestuurd onderwijs

studenten ook toegang tot de groepsfunctie op Minerva om de onderlinge samenwerking en communicatie te bevorderen.

Met betrekking tot de verdeling van de punten wordt volgende verdeelsleutel gebruikt: met het schriftelijk examen kan 50% van de punten gehaald worden en met het praktisch gedeelte kan de andere 50% verdiend worden. Het praktisch gedeelte wordt op zich nog eens onderverdeeld in 3 delen, namelijk permanente evaluatie (10%), presentatie (20%) en het inhoudelijke deel (70%). De peer- en self-assessment worden meegenomen in het cijfer op de permanente evaluatie waar ook aspecten zoals inzet en stiptheid in aan bod komen. Aan de presentatie en de inhoud van het groepswerk wordt een gezamenlijk punt toegekend voor de hele groep.

2.2.2 ANALYSE

Om de werkwijze te volgen die in de inleiding reeds voorgesteld werd, dringt de vraag zich op welke doelstellingen en competenties dit opleidingsonderdeel voor ogen heeft. Een schematische voorstelling van het verdere denkproces kan teruggevonden worden in tabel 5.

Van Berkel en Bax (2006) stellen dat het toetsen aan de hand van een groepsproduct geschikt is als één van volgende zaken bereikt moet worden: het uitwerken van een taak in groep, kunnen functioneren in groep, schriftelijk kunnen rapporteren van de resultaten en de resultaten presenteren. Deze bevindingen bevestigen de keuze voor een groepsopdracht daar deze elementen de competenties van dit vak dekken (tabel 5).

Voor het beoordelen van de groepsopdracht worden verschillende evaluatie- en assessmentvormen toegepast: het werkstuk, een mondelinge presentatie en peer-assessment. Het mondeling presenteren is belangrijk voor het toekomstig functioneren in het werkveld. Het schriftelijk examen wordt louter aangewend om theoretische kennis te ondervragen. Deze kennis moet de studenten in staat stellen de theorie in de praktijk om te zetten. Dit gebeurt niet individueel maar wel in groep om het samenwerken, dat ook één van de doelen uitmaakt, te bevorderen.

Om het groepswerk in zijn totaliteit te beoordelen, kan de beoordeling onderverdeeld worden in verschillende stappen. Daarbij volgen we de systematiek die van Berkel en Bax (2006) in hun boek hanteren. In de volgende paragrafen zullen de evaluatievormen voor de beoordeling van de groepsopdracht en de verworven theoretische kennis worden besproken.

Tabel 5: Schematisch retrograad denkproces Master in de GezondheidsVoorlichting en Bevordering

Omschrijving (competenties)	Accent van doel	Classificatie volgens Miller	Evaluatievorm	Didactische werkvorm
<i>Hoofdcompetenties</i>				
Intervention Mapping Protocol aanleren	Kennis en inzicht	Weten Weten hoe	Schriftelijk examen	Hoorcollege Zelfstudie
IMP toepassen: Probleem > analyseren > interventie	Inzicht en toepassing	Tonen hoe	Werkstuk Mondelinge presentatie	PGO Groepswork
<i>Randcompetenties</i>				
Attitude-ontwikkeling (wetenschappelijke attitude)	Attitude	(Doen)	reflectieverslag	Zelfstudie adhv een infobundel met richtlijnen
Communicatie (kennis kunnen neerschrijven/ presenteren)	Vaardigheid	(Doen)	Werkstuk Presentatie	Feedback tijdens de lessen en zelfstudie adhv een infobundel over 'hoe presentaties geven?'
Samenwerken	Samenwerken	(Doen)	Peer-assessment	Projectonderwijs

2.2.3.1 Schriftelijk examen

❖ Omschrijving

Om de term schriftelijk examen op een volledige manier te omschrijven is het belangrijk eerst een duidelijk onderscheid te maken tussen het schriftelijk examen met open vragen en het schriftelijk examen met gesloten vragen. In essentie gaat het allebei om een examen waarbij een student zijn antwoorden op papier zet. Het wezenlijke verschil zit echter voornamelijk in de soort vragen die de student krijgt en het soort antwoord dat van de student verwacht wordt.

Een schriftelijk examen met open vragen is een examen waarop een student een zelf geformuleerd antwoord moet geven (Clement & Laga, 2005; van Berkel & Bax, 2006; Universiteit Gent, 2009; Liagre et al., 2009-2010). Afhankelijk van de lengte van het antwoord dat moet gegeven worden en de antwoordtijd die nodig is om de vraag te kunnen beantwoorden, kan men verschillende types open vragen onderscheiden, namelijk "*in- en aanvulvragen*" dit zijn vragen waarbij een opgave moet vervolledigd worden (van Berkel en Bax, 2006). Vragen waarbij de student slechts met enkele woorden, zinnen, een eenvoudige formule of tekening moet antwoorden noemt men "*korte-antwoordvragen*" (van Berkel & Bax, 2006; Universiteit Gent, 2009). Dienen studenten echter een langer antwoord te geven met samenhangende zinnen, een verduidelijking, meer ingewikkelde tekeningen of formules/berekeningen/bewijzen dan spreekt men over een "*lange-antwoordvraag*" (van Berkel & Bax, 2006). Tot slot zijn er dan nog de "*opstelvragen, betoogvragen of essayvragen*" waarbij van de student verwacht wordt dat hij/zij een uitgebreid antwoord kan formuleren met samenhangende tekst, dat eventueel gestructureerd is volgens een inleiding, midden en slot en waarin verschillende inzichten aan elkaar gerelateerd worden, complexe analyses gemaakt worden... (van Berkel & Bax, 2006; Universiteit Gent, 2009).

Bij een schriftelijk examen met gesloten vragen krijgt de student een aantal antwoordmogelijkheden waaruit hij/zij het goede antwoord moet herkennen (Universiteit Gent, 2009; Liagre et al., 2009-2010). Ook hier kunnen een aantal types onderscheiden worden afhankelijk van de vorm van de vragen. Een eerste soort zijn de "*multiple choice vragen*". Deze vragen bestaan uit een stam met een probleemstelling en een aantal antwoordmogelijkheden waarvan één of meerdere juist zijn en een aantal fout, deze laatste noemt men de afleiders (Clement & Laga, 2005; Universiteit Gent, 2009).

Een tweede soort zijn de "*juist/fout vragen*" waarbij een stelling moet beoordeeld worden op zijn juistheid. Een derde soort zijn de "*matching vragen*". Bij deze vragen is het de bedoeling dat een aantal stammen gematched worden met een aantal opgegeven opties. Een vierde soort zijn de "*ordeningsvragen*" waarbij de student een aantal gebeurtenissen, stappenplannen, ontwikkelingen..., die in de realiteit volgens een bepaalde rangschikking voorkomen, in de juiste volgorde moet plaatsen. Hiervoor zijn er meestal een aantal mogelijkheden voorhanden met verschillende ordening, waaruit dan één juist antwoord moet worden gekozen (Universiteit Gent, 2009). Tot slot zijn er dan de vragen waarbij het beste alternatief moet worden gekozen uit een aantal andere alternatieven die, afzonderlijk gezien, ook juist kunnen zijn (van Berkel & Bax, 1993).

Voor de volledigheid kan bovenstaande lijst nog aangevuld worden met een zestal andere types gesloten vragen, die in de praktijk echter weinig gebruikt worden omdat ze vaak "te gemaakt" zijn en daardoor verwarrend kunnen zijn voor studenten: vragen met meer dan één correct alternatief, vragen waarvan de stam moet worden aangevuld met een van de alternatieven, vragen die taalkundig negatief zijn gesteld, vragen waarbij in de stam opzettelijk een fout is gemaakt, vragen waarbij van de alternatieven alleen de eerste letter wordt vermeld, vragen waarbij een combinatie van alternatieven correct is (van Berkel & Bax, 1993).

De keuze voor open of gesloten vragen hangt voornamelijk af van de doelstellingen die de docent wil bereiken. Wil een docent voornamelijk de creativiteit, schrijf- en taalvaardigheid van studenten beoordelen of wil hij/zij eerder kijken in welke mate studenten verklaringen kunnen uiteenzetten, denkprocessen kunnen demonstreren, informatie kunnen aanbrengen, voorbeelden kunnen geven, kunnen argumenteren... dan opteert hij/zij best voor open vragen (Clement & Laga, 2005; van Berkel & Bax, 2006; Liagre et al., 2009-2010). Ligt de prioriteit eerder bij het testen van kennis (feitenkennis, begripkennis en toepassingskennis) en vaardigheden, met inbegrip van hogere competenties zoals het interpreteren van oorzaak- en gevolgverbanden, het interpreteren van grafieken en tabellen, het analyseren van fenomenen, het toepassen van oplossingsprincipes op nieuwe situaties... dan wordt er beter gekozen voor gesloten vragen (van Berkel en Bax, 1993; Clement & Laga, 2005; van Berkel & Bax, 2006; Liagre et al., 2009-2010).

❖ Voordelen

Open vragen:

- Open vragen zijn toetstechnisch makkelijker op te stellen dan gesloten vragen (Clement & Laga, 2005; Liagre et al., 2009-2010).
- De gokkans bij open vragen is quasi nul (Moelands, n.d.; Liagre et al., 2009-2010).
- Het antwoord op een open vraag kan niet worden gevonden op basis van herkenning (Clement & Laga, 2005).
- Studenten moeten expliciet de taal, met inbegrip van vaktermen, gebruiken als communicatiemiddel om te kunnen antwoorden (Clement & Laga, 2005).
- Studenten hebben een grotere vrijheid voor het beantwoorden van de vragen (Clement & Laga, 2005; Moelands, n.d.).
- Het antwoord op een open vraag geeft duidelijker weer hoe goed een student zijn leerstof kent, inclusief waar er zich problemen voordoen (Clement & Laga, 2005; Moelands, n.d.).

Gesloten vragen:

- De verbetering van gesloten vragen kost weinig tijd en kan eventueel geautomatiseerd worden (Clement & Laga, 2005; Moelands, n.d.).
- Het verbeteren van gesloten vragen gebeurt op een objectievere manier dan de verbetering van open vragen (Moelands, n.d., Liagre et al., 2009-2010).
- De invloed van toevallige factoren is beperkt, doordat de antwoordalternatieven voor iedereen gelijk zijn (Clement en Laga, 2005).
- De taal- en schrijfvaardigheid van een student speelt geen rol (Moelands, n.d.) omdat de student slechts een antwoord moet kiezen uit een aantal vooropgestelde antwoorden en dus zelf geen antwoord dient te formuleren.
- Er kan heel veel leerstof, verspreid over heel de cursus, bevraagd worden in een korte tijd (Clement & Laga, 2005; Moelands, n.d.).
- Er kan per antwoordalternatief gerichte feedback voorzien worden (Clement & Laga, 2005).
- Grote groepen zijn gemakkelijker te examineren met gesloten vragen (Clement & Laga, 2005; Liagre et al., 2009-2010).
- Het is eenvoudig om een kwaliteitsanalyse van de gesloten vragen uit te voeren (Clement & Laga, 2005; Liagre et al., 2009-2010).

❖ Nadelen

Open vragen:

- Het vraagt relatief veel tijd om open vragen te beantwoorden (zie tabel 6) (van Berkel & Bax, 2006; Moelands, n.d.; Liagre et al., 2009-2010).

Tabel 6: Beantwoordingstijd per open vraagtype (van Berkel & Bax, 2006)

Vraagtype	Beantwoordingstijd
open vraag (antw. vergt 1 woord of zin)	1 minuut
open vraag (antw. vergt 1/4 pagina A4)	5 minuten
open vraag (antw. vergt 1/2 pagina A4)	10 minuten
open vraag (antw. vergt 1 pagina A4)	25 minuten
open vraag (antw. vergt 2 pagina's A4)	60 minuten

- Gezien de relatief lange antwoordtijd kan er maar een beperkt aantal vragen gesteld worden wat de representativiteit van de toets nadelig beïnvloedt (Clement & Laga, 2005; Liagre et al., 2009-2010).
- Open vragen zijn minder objectief, aangezien er storende beoordelaareffecten kunnen optreden (Clement & Laga, 2005; Liagre et al., 2009-2010; Moelands, n.d.; van Berkel & Bax, 2006).
- Het verbeteren van open vragen kost meer tijd (van Berkel & Bax, 2006; Moelands, n.d.).
- Studenten met zwakke schrijf- en taalvaardigheden zijn benadeeld bij open vragen (van Berkel & Bax, 2006).
- Het is niet gemakkelijk om open vragen eenduidig te formuleren. Zo kunnen vragen, wanneer ze slecht geformuleerd zijn, op meerdere manieren geïnterpreteerd worden. Dit kan op zijn beurt problemen geven bij de beoordeling van de vragen (Clement & Laga, 2005; van Berkel & Bax, 2006; Moelands, n.d.).
- Bij open vragen is het mogelijk dat studenten naast de vraag antwoorden, wat het antwoord niet makkelijk maakt om te verbeteren (Clement & Laga, 2005; Liagre et al., 2009-2010).
- De antwoorden op open vragen zijn niet altijd even goed leesbaar doordat studenten niet altijd even duidelijk schrijven (Clement & Laga, 2005; Liagre et al., 2009-2010).

Gesloten vragen:

- Gesloten vragen zijn niet geschikt om alle soorten doelen (zoals schrijfvaardigheid, verklaringen uiteenzetten, denkprocessen demonstreren...) te bevragen. Ook dwingt de vorm een vereenvoudiging van het voorgelegde probleem af wat ten koste kan gaan van de vooropgestelde doelstellingen (Moelands, n.d.; Liagre et al., 2009-2010).
- Er is soms meer leesvaardigheid vereist bij gesloten vragen dan bij open vragen, wat nadelig kan zijn voor sommige studenten (Moelands, n.d.; Liagre et al., 2009-2010).
- Gesloten vragen zorgen voor een hoger stressgevoel bij studenten (Liagre et al., 2009-2010).
- Het vooruitzicht op een examen met gesloten vragen zet studenten aan tot een onvoorbereide deelname en leidt vaak tot een oppervlakkige manier van studeren (Liagre et al., 2009-2010).
- Het construeren van gesloten vragen is een moeilijke en zeer tijdsintensieve bezigheid, voornamelijk voor het vinden van goede afleiders en het opstellen van goede toepassings- en inzichtsvragen (Clement & Laga, 2005; Moelands, n.d.; Liagre et al., 2009-2010).
- Bij gesloten vragen kunnen studenten verleid worden om te gokken of te raden. De kans dat door te gokken een juist antwoord wordt aangeduid, verkleint naar mate het aantal antwoordalternatieven stijgt. Gokgedrag kan ook ontmoedigd worden door het voorzien van een giscorrectie (Clement & Laga, 2005; Moelands, n.d.). Met het invoeren van een giscorrectie dient echter wel omzichtig omgesprongen te worden, want het kan gebeuren dat studenten slechter gaan presteren wanneer gokgedrag wordt afgestraft (Betts, Elder, Hartley & Trueman, 2009).
- Het is moeilijk om variatie te brengen in de aard en het niveau van gesloten vragen (Liagre et al., 2009-2010).

❖ Kwaliteitscriteria

⇒ **Validiteit**

Om de validiteit van een schriftelijk examen te verhogen, moet er voor gezorgd worden dat de doelstellingen en/of onderdelen van het opleidingsonderdeel in voldoende mate vertegenwoordigd zijn in het examen (Clement & Laga, 2005). Hiervan hangt namelijk de juistheid van de gevolgtrekking uit de toetsscore af (van Berkel & Bax, 1993). Heeft iemand die geslaagd is voor een examen ook werkelijk de doelstellingen voldoende bereikt? Is het examen representatief genoeg (Liagre et al., 2009-2010)? Dit zijn belangrijke vragen die in het kader van validiteit moeten gesteld worden.

Een manier om de doelstellingen en leerstofonderdelen voldoende aan bod te laten komen in een examen en voldoende evenwichtig te verdelen over een examen is door gebruik te maken van een toetsmatrijs (Clement & Laga, 2005; Liagre et al., 2009-2010). Een toetsmatrijs is een instrument waarin de doelstellingen van een opleidingsonderdeel gekruist worden met de leerstofonderdelen van datzelfde opleidingsonderdeel. Op die manier kan een duidelijk beeld geschetst worden van de mate waarin bepaalde doelstellingen aan bod komen in bepaalde onderdelen van de leerstof. In welke zin bepaalde doelstellingen belangrijker zijn dan andere doelstellingen hangt volledig af van hoe belangrijk de lesgever de ene doelstelling vindt ten opzichte van de andere. In een toetsmatrijs uit zich dit als het percentage van het totaal dat een lesgever toekent aan een bepaalde doelstelling (tabel 7) (Clement & Laga, 2005, Moelands, n.d.).

Tabel 7: Voorbeeld van een toetsmatrijs (Clement & Laga, 2005)

Doelstellingen				
Leerstof	Doelstelling 1	Doelstelling 2	Doelstelling 3	Totaal
Hoofdstuk 1	%	%	%	%
Hoofdstuk 2	%	%	%	%
Hoofdstuk 3	%	%	%	%
Hoofdstuk 4	%	%	%	%
Hoofdstuk 5	%	%	%	%
Totaal	%	%	%	%

Bij het opstellen van het examen kan dan aan de hand van de toetsmatrijs gekeken worden hoeveel vragen van een bepaald niveau effectief in het examen moeten voorkomen, wil het examen representatief zijn. Indien nodig kan een toetsmatrijs ook dienst doen om een tweede, vergelijkbaar examen te construeren voor, bijvoorbeeld, een tweede zitting (Liaigre et al., 2009-2010).

⇒ **Betrouwbaarheid**

Om te begrijpen hoe de betrouwbaarheid of nauwkeurigheid van een examen kan verhoogd worden, moet er eerst een beeld geschetst worden van de belangrijkste factoren die de betrouwbaarheid kunnen beïnvloeden.

In eerste instantie is het belangrijk te benadrukken dat validiteit en transparantie nauw samenhangen met de betrouwbaarheid van een toets. Zo speelt bij een examen met te weinig vragen, wat naar validiteit zeker niet aan te raden is (zie vorige), pech of geluk een te grote rol, waardoor ook de betrouwbaarheid in het gedrang komt. Worden studenten verder ook nog eens te weinig geïnformeerd over de evaluatie dan heeft dit ook zijn invloed op de betrouwbaarheid van het examen (Liagre et al., 2009-2010). Het voorgaande is dus een goede illustratie waarom de drie peilers validiteit, betrouwbaarheid en transparantie in het kader van kwalitatieve evaluatievormen vaak in één adem genoemd worden.

Naast validiteit en transparantie hebben ook factoren zoals de vraagconstructie, de locatie waarin het examen wordt afgenomen (te warm, luidruchtig...), de examentijd die voorzien is en studentspecifieke kenmerken (faalangst, stress...) een belangrijke invloed op de betrouwbaarheid.

Een laatste en zeker niet minder belangrijk element dat van heel grote invloed is, is de beoordelaar zelf (van Berkel & Bax, 2006; Liagre et al., 2009-2010). Tijdens het verbeteren van een examen kunnen er zich namelijk verschillende fenomenen voordoen die de betrouwbaarheid van een examen in belangrijke mate kunnen beïnvloeden. In eerste instantie is er de "*normverschuiving*". Hiermee wordt het milder worden van de beoordelaar in de loop van het beoordelingsproces bedoeld. Het "*sequentie effect*" is een tweede fenomeen dat aangeeft dat beoordelaars soms vervallen in het over- of onderwaarderen van een matige prestatie na een hele reeks respectievelijk zeer slechte of zeer goede prestaties. Het "*contaminatie-effect*" is een volgend fenomeen waarmee bedoeld wordt dat sommige docenten de resultaten van de studenten te veel gaan zien als een weergave van de kwaliteit van hun onderwijs wat dan op zijn beurt weer een invloed heeft op de beoordeling van de studenten. In vierde instantie is er het "*halo-effect*" dat zich voordoet wanneer een docent zich laat beïnvloeden door het beeld dat hij of zij heeft van een student (vb.: slim en vriendelijk t.o.v. middelmatig en afstandelijk). Een laatste fenomeen is het "*signifisch effect*" waarbij, bij meerdere beoordelaars, sommige streng verbeteren en andere soepel, voornamelijk omdat ze gebruik maken van verschillende beoordelingscriteria (van Berkel en Bax, 2006; Liagre et al., 2009-2010).

Sommige van bovenstaande factoren zijn moeilijk te verhelpen, andere al iets makkelijker. Door rekening te houden met onderstaande tips wordt al een groot deel van bovenstaande fenomenen overwonnen:

- Voorzie in een duidelijk antwoordmodel en duidelijke beoordelingscriteria bij het opstellen van het examen. Dit zorgt voor een betere inter- en intra- betrouwbaarheid van het verbeterde examen doordat steeds dezelfde verbetercriteria gebruikt worden (van Berkel en Bax, 2006; Liagre et al., 2009-2010). Volgens van Berkel en Bax (2006) bevat een goed antwoordmodel naast de juiste antwoorden ook gedeeltelijk juiste en onjuiste antwoorden. Verder wordt ook best de maximumscore en de verdeling ervan in deelscores mee opgenomen in de verbeterleutel.
- Haal regelmatig de antwoordvellen door elkaar, hierdoor wordt voorkomen dat studenten het slachtoffer worden van normverschuiving of het sequentie-effect (van Berkel en Bax, 2006).
- Verbeter de antwoorden per vraag in plaats van per student, hierdoor wordt het sequentie-effect ingedijkt (van Berkel en Bax, 2006).
- Laat, indien mogelijk, de antwoorden door iemand anders verbeteren dan de docent, hierdoor wordt tegemoet gekomen aan het contaminatie- en halo-effect (van Berkel en Bax, 2006).
- Verbeter de antwoorden anoniem (laat studenten enkel hun studentnummer vermelden op het examen), hierdoor wordt het halo-effect vermeden (van Berkel en Bax, 2006).
- Voorzie een rustige omgeving (Liagre et al., 2009-2010)
- Zorg voor een goede validiteit (zie vorige) (Liagre et al., 2009-2010).
- Besteed voldoende aandacht aan de vraagconstructie (zie later) (Liagre et al., 2009-2010).

⇒ **Transparantie**

Om de transparantie van een examen te verhogen is het belangrijk dat de studenten zo goed mogelijk geïnformeerd worden over het examen. Op die manier kunnen studenten zich volgens van Berkel en Starren zo goed mogelijk voorbereiden op het examen en kunnen ze een zo goed mogelijke antwoordstrategie aanwenden (van Berkel & Bax, 2006).

Ook relevant binnen deze context en reeds aangehaald in het vorige stuk, rond betrouwbaarheid, is de manier waarop vragen geconstrueerd worden. In principe zou dit onderwerp bij betrouwbaarheid aan bod kunnen komen, maar aangezien transparantie ook betrekking heeft op de mate waarin informatie studenten bereikt, wordt het hier behandeld:

- Formuleer eerst het antwoord en pas daarna de vraag. Hierdoor wordt al een eerste stap gezet om te voorkomen dat er meerdere antwoorden op één vraag mogelijk zijn (van Berkel en Bax, 2006).
- Voeg eventueel antwoordrestricties toe. Op die manier wordt vermeden dat studenten te veel of te weinig antwoorden (van Berkel en Bax, 2006).
- Vermeldt de te verdienen punten bij iedere vraag. Zo kunnen studenten de belangrijkheid van een vraag beter inschatten, waardoor ze niet te veel tijd besteden aan “minder belangrijke” vragen (van Berkel & Bax, 2006).
- Maak indien nodig een duidelijk onderscheid tussen het vraaggedeelte en het informatiegedeelte (van Berkel & Bax, 2006).
- Probeer zo concreet mogelijke opdrachten te geven (van Berkel en Bax, 2006).
- Stel zo eenduidig mogelijke vragen met aandacht voor het taalkundig begrip van de studenten (moeilijke woorden, beeldspraken, dubbele negaties... vermijden) (van Berkel & Bax, 2006).

Een bijkomende methode om de transparantie te verhogen is het geven van een aantal vragen op voorhand. Hieruit wordt dan een selectie op het examen bevestigd. Hierdoor krijgen de studenten een duidelijk beeld van hoe het examen er gaat uitzien en hebben ze een idee van de aspecten die de docent belangrijk vindt. Er is echter wel een belangrijke voorwaarde bij deze methodiek, namelijk dat de gegeven vragen voldoende de leerstof dekken. Hiervoor kan eventueel gebruik gemaakt worden van een toetsmatrix.

❖ Aanbevelingen/ best practices

Al het voorgaande indachtig wordt voor het opleidingsonderdeel Planning en ontwikkeling van interventies met betrekking tot schriftelijke examens volgende aanbeveling gedaan:

“Gesloten boek examen met een combinatie van open en gesloten vragen waarbij de open vragen op voorhand worden gegeven”

Zoals eerder aangehaald, kan het verspreiden van de vragen op voorhand de transparantie van het examen bevorderen, dit terwijl de studenten de belangrijkste aspecten van de cursus bestuderen. Om te voorkomen dat studenten toch uitsluitend zouden reproduceren wordt er voorgesteld om de open vragen te combineren met meerkeuzevragen over de leerstof die aan bod komt in de open vragen. Hierdoor kan getest worden of de studenten ook werkelijk

begrijpen wat ze antwoorden op de open vragen. De open vragen worden voorgesteld omdat ook schrijfvaardigheid een van de belangrijke doelstelling is van dit vak.

Tot slot wordt er ook aangeraden om een toetsmatrijs op te stellen. Zo kan gecontroleerd worden of de gegeven vragen de leerstof voldoende dekken. Verder is het ook belangrijk dat de huidige vragen, met betrekking tot constructie, gecontroleerd worden op de punten opgenomen in het stuk rond transparantie.

2.2.3.2 Mondeling examen (presentatie)

❖ Omschrijving

Bij de uitwerking van deze evaluatievorm wordt de presentatie als variant op het mondeling examen beschouwd. Informatie over het mondeling examen op zich bevindt zich later in het rapport (opleiding Master in de arbeidsgeneeskunde).

Bij deze evaluatievorm bestaat het opzet uit het mondeling presenteren van de voortgang of resultaten van een project of opdracht, al dan niet in groep uitgevoerd (Baert, Beunens & Dekeyser, 2002; van Berkel & Bax, 2006). De presentatie kan als doel hebben om na te gaan of de doelstellingen van het vak door de studenten verwezenlijkt zijn (Clement & Laga, 2005). Bij het leren presenteren krijgt het uitvoeren van twee presentaties de voorkeur (Baert et al., 2002; Clement & Laga, 2005). Dit leerproces gebeurt best in verschillende stappen, waarbij het voorbereiden, het presenteren, feedback verlenen en evalueren deel uitmaken. Na de eindpresentatie kan feedback en evaluatie volgen (Baert et al., 2002). Ook na de eerste presentatie kan er feedback volgen. Er kunnen na de eerste presentatie al dan niet punten worden gegeven en meegenomen worden in het eindtotaal.

Met betrekking tot de *manier* van beoordelen dient de procedure en de criteria vooraf gekend te zijn bij de studenten (van Berkel & Bax, 2006). Er kan gewerkt worden met evaluatielijsten (lijst van criteria) en rubrics als beoordelingsinstrumenten (Van Petegem & Vanhoof, 2002). Er wordt geadviseerd om te werken met rubrics omdat elk criterium per niveau (bijvoorbeeld: zeer goed, goed, slecht en zeer slecht) gedefinieerd wordt.

Van Petegem en Vanhoof (2002) hanteren de definitie van Wiggins (1996) waarbij een rubric omschreven wordt als "*een geschreven geheel van richtlijnen dat het mogelijk maakt prestaties en*

producten van verschillende kwaliteiten te onderscheiden. Een rubric omvat beschrijvingen die aangeven waarnaar men moet kijken bij elk kwaliteitsniveau. Ze maken duidelijk wat een kwaliteitsniveau kenmerkt.” Er bestaan verschillende soorten rubrics, maar voor het opzet van dit opleidingsonderdeel kan de analytische rubric⁷ gebruikt worden. Deze vorm heeft als voordeel dat er consistente scores bekomen worden en kan als feedbackinstrument dienen. De tijdsinvestering wordt als nadeel beschouwd (Van Petegem & Vanhoof, 2002). Een voorbeeld van een dergelijke rubric is terug te vinden onder aanbevelingen/best practices (figuur 1). Indien er twee presentaties plaatsvinden worden bij voorkeur dezelfde criteria gebruikt voor het geven van feedback bij de eerste en de eindpresentatie (Clement & Laga, 2005). Dit is ook het geval bij de evaluatie van de presentaties.

De feedback kan gegeven worden aan groepen studenten of aan elk individu apart. Collectieve feedback heeft als voordeel dat studenten kunnen reflecteren en leren van elkaar (Clement & Laga, 2005). Daarnaast kan feedback gegeven worden op elk groepslid of aan de groep samen. Daarbij wordt het individueel of groepsfunctioneren becommentarieerd (Baert et al., 2002; Clement & Laga, 2005).

Inhoudelijk kunnen naast de te bereiken doelstellingen van het opleidingsonderdeel ook andere criteria gehanteerd worden die gericht zijn op: samenwerken, het mondeling overbrengen van de resultaten, inzicht hebben en toepassen van kennis,... (Clement & Laga, 2005).

Bij de beoordeling zelf kunnen verschillende personen betrokken worden zoals de studenten, de lesgever of andere beoordelaars (Baert et al., 2002; Clement & Laga, 2005).

❖ Voordelen

Doordat studenten de resultaten mondeling weergeven kan er nagegaan worden of de beoogde doelstellingen gerealiseerd werden. Er kan effectief nagegaan worden of de studenten in staat zijn die resultaten mondeling over te brengen. Ze kunnen daarbij ook aantonen dat ze inzicht hebben in een onderwerp, in staat zijn wetenschappelijk te rapporteren, literatuur kunnen hanteren, en een

⁷ Van Petegem & Vanhoof (2002) bespreken 4 soorten rubriektypes. De taakgebonden, de algemene, de analytische en de holistische rubric. De analytische rubric wordt voornamelijk aangeraden als de studenten zichzelf moeten evalueren, als er gedetailleerde feedback nodig is en er complexe vaardigheden dienen geëvalueerd te worden. Deze rubric geeft ook een sterkte-zwakke analyse.

oplossing en opinie kunnen formuleren en toelichten (Clement & Laga, 2005). Sommige voordelen van het mondeling examen (zie verder) zijn van toepassing op de presentatie.

❖ Nadelen

Studenten beschikken niet altijd over de bekwaamheid om te presenteren. Dit kan verholpen worden door de studenten de mogelijkheid te bieden om deze vaardigheid te leren. Dit kan door lessen en/of keuzevakken te organiseren, informatie te geven via een elektronisch leerplatform (Minerva), en andere...(Clement & Laga, 2005). Belangrijke nadelen zijn de objectiviteit en betrouwbaarheid die niet gewaarborgd worden. Meer hierover onder het topic 'betrouwbaarheid'.

Sommige nadelen van het mondeling examen (zie verder) zijn van toepassing op de presentatie.

❖ Kwaliteitscriteria

⇒ **Validiteit**

De taken die aan de presentatie verbonden zijn, moeten het voor de studenten mogelijk maken om alle doelstellingen van het vak te realiseren (Clement & Laga, 2005). Het gebruik van beoordelingscriteria/ checklists, die positieve gevolgen hebben voor de betrouwbaarheid (zie verder), dienen verschillende zaken, zoals de doelstellingen, de vakgebieden (indien meerdere vakken beoordeeld worden) en het vooropgestelde niveau (cognitie), te vertegenwoordigen teneinde de validiteit te verhogen (van Berkel & Bax, 2006).

⇒ **Betrouwbaarheid**

Een checklist met duidelijke criteria kan de objectiviteit en de nauwkeurigheid van de beoordeling vergroten. Dit wordt eveneens bewerkstelligd door minstens 2 beoordelaars in het beoordelingsproces te betrekken (Clement & Laga, 2005; van Berkel & Bax, 2006). Bij het gebruik van meerdere beoordelaars wordt de persoon als beoordelaar teruggedrongen. Meerdere beoordelaars kunnen wel een hogere kosteninvestering vergen (van Berkel & Bax, 1993). Daarbij moeten de beoordelingen wel overeenstemmen (Clement & Laga, 2005; van Berkel & Bax, 2006). Dit kan bewerkstelligd worden door de criteria duidelijk te omschrijven. Nadat duidelijk is welke aspecten beoordeeld zullen worden (meerbepaald de presentatie, maar ook de paper en het proces) dient men de output te omschrijven waarop de student beoordeeld wordt (van Berkel & Bax, 1993).

Er zijn verschillende mogelijkheden *wie* de beoordeling uiteindelijk uitvoert. De beoordeling kan gebeuren door één of meer docenten, deskundigen, begeleiders en studenten (Clement & Laga, 2005; van Berkel & Bax, 2006). Als de docent beoordeelt, wordt er aangeraden om de functie van begeleider en beoordelaar te splitsen. Aangezien de lesgever zichzelf (als begeleider) dan in

principe evalueert (van Berkel & Bax, 2006). De docent kan ook beslissen om studenten in de beoordeling te betrekken, alhoewel aanbevolen wordt om het eindoordeel bij de docent te laten (van Berkel & Bax, 2006). Indien studenten betrokken worden, zijn er verschillende mogelijkheden zoals: self-, co-, of peer-assessment⁸ (Dochy, Heylen, Van de Mosselaer, 2002; van Berkel & Bax, 2006). Een mooi alternatief is het werk te laten beoordelen door de docent en het groepsproces door de studenten door middel van peer- en self-assessment (van Berkel & Bax, 2006).

⇒ **Transparantie**

Volgens Baert et al. (2002) is het belangrijk de studenten goed voor te bereiden op een presentatie zonder daarvoor strikte regels te gaan gebruiken. Verder raden ze aan volgende elementen zeker in een voorbereiding te verwerken: het verduidelijken van de doelstelling van de presentatie (samenwerking aantonen, een probleemstelling en conclusie formuleren, ...), aanwijzingen met betrekking tot technische ondersteuning, het gebruik van een checklist bij de beoordeling, bijkomende informatie over het presenteren (documenten, websites,...) enzovoort.

Clement & Laga (2005) stellen hierbij ook nog dat de criteria die gebruikt worden bij de beoordeling verduidelijkt moeten worden. Verder geven ze aan dat de studenten geïnformeerd moeten worden over het geven van een groepspunt of een individueel punt, over wie de beoordelaar(s) (lesgever, studenten, anderen) is/ zijn, wat het doel is van de presentatie (de presentatie op zich, enkel de inhoud, het kunnen samenwerken met andere studenten), of elk groepslid aan het woord dient te komen, wat de voorziene tijd is die de studenten krijgen,... Het vooraf duidelijk maken van de criteria en werkwijze heeft namelijk positieve implicaties voor de transparantie en het eindproduct (van Berkel & Bax, 2006).

⁸ Peer- assessment: studenten evalueren de medestudenten; co-assessment: studenten en docent beoordelen het werk waarbij de docent de eindbeslissing neemt; self-assessment: studenten beoordelen zelf het leren (van Berkel & Bax, 2006; Dochy, Heylen, Van de Mosselaer, 2002). Peer-assessment kan toegepast worden via "peer nominations" (de studenten(en) waaronder jezelf uitkiezen die het beste heeft gepresteerd), "peer ranking" (studenten en jezelf ordenen volgens prestatie) of "peer rating" (de medestudenten en de student zelf beoordelen op een schaal) (van Berkel & Bax, 2006; van Berkel & Bax, 1993).

❖ Aanbevelingen /best practices

Zoals eerder vermeld kunnen rubrics aangewend worden voor de beoordeling van presentaties. Het is ook mogelijk om self-assessment in de beoordeling te betrekken. Reitmeier en Vrchota (2009) wendden twee assessment tools aan: de rubric en reflectievragen. In hun onderzoek lieten ze de studenten hun presentatie beoordelen door middel van een rubric en reflectievragen. Ook de peers en de lesgever maakten een beoordeling. Het document met reflectie gaf meer informatie dan de beoordeling via de rubric. Hoe het reflectieverslag vorm kan krijgen wordt uitgelegd onder het desbetreffende onderdeel.

Als er een rubric gebruikt wordt als beoordelingsinstrument, wordt er geopteerd voor de analytische rubric (figuur 1). Een andere optie zou een holistische rubric kunnen zijn. De reden waarom de voorkeur uit gaat naar een analytische boven een holistische rubric is omdat deze laatste eerder een globale beoordeling maakt van (het werk van) de student en dit over verschillende taken heen. Een analytische rubric maakt een onderscheid in die verschillende taken of prestaties. Het voordeel is dat er verschillende topics apart beoordeeld kunnen worden aan de hand van een beschrijving die daaraan gekoppeld wordt. De holistische rubric kent deze indeling in verschillende topics niet. Dit houdt gevaren in. Zo kan een student heel goed scoren op het ene topic, waarbij hij/zij op een ander topic ondermaats presteert (Van Petegem & Vanhoof, 2002).

Een analytische rubriek voor het geven van een mondelinge presentatie

	ORGANISATIE	INHOUD	OVERDRACHT	MEDIA
EXCELLENT	De vooruitgang is excellent. De luisteraar is steeds mee. Vlotte overgangen.	Uitvoerige, volledige behandeling van het onderwerp. Getuigt van onderzoek.	Goed oogcontact, goede intonatie en lichaamstaal. Mee-slepend en genietbaar.	Excellent gebruik van overhead, video's, grafieken. Duidelijk en levendig.
GOED	Goede vooruitgang. De luisteraar blijft bij de inhoud.	Goede dekking van het onderwerp met evidentie van onderzoek.	Oogcontact, intonatie, lichaamstaal en gedrag zijn goed maar niet consistent.	Visualiseringen zijn duidelijk en geschikt. De media ondersteunen de presentatie.
VOLDOENDE	Soms wat stroef. De luisteraar is soms verward. Inhoud gaat van de hak op de tak.	Het onderzoek blijkt wel, maar het is niet uitgebreid of er ontbreekt diepgang. Enigszins gedocumenteerd.	Weinig aansprekende overdracht. De presentatie wordt afgelezen of lijkt mechanisch. Niet slecht maar ook niet goed.	Er worden visualisaties gebruikt maar deze zijn niet echt waardevol. Ze helpen de presentatie niet echt vooruit.
ONVOLDENDE	Zeer moeilijk te volgen. De luisteraar heeft het moeilijk de aandacht erbij te houden. Onduidelijke overgangen.	Het onderzoek lijkt beperkt. Weinig documentatie. Belangrijke bronnen ontbreken.	De gegevensoverdracht is van een slechte kwaliteit. Het levert niet meer op dan een lezing.	De visualisaties zijn van een dergelijk slechte kwaliteit dat ze de presentatie in het geheel niet ondersteunen.

Figuur 1: Analytische rubric (Van Petegem & Vanhoof, 2002)

2.2.3.3 Werkstuk (groepswerk)

❖ Omschrijving

Een paper of een werkstuk is een schriftelijk verhandeling waarmee zowel hogere als lagere cognitieve vaardigheden kunnen worden ontwikkeld, gebruikt en getoetst. Met hogere cognitieve vaardigheden wordt voornamelijk kritisch reflecteren, samenhang zien en diepgaand begrijpen bedoeld, met lagere cognitieve vaardigheden wordt o.a. taal, spelling en vorm bedoeld (van Berkel & Bax, 2006). Het is een leer- en evaluatievorm, vaak ook het product van een proces (zie ook kwaliteitseisen), waaraan studenten individueel of in groep (= groepswerk) kunnen werken en waarbij ze begeleid worden. Deze begeleiding houdt voornamelijk het uitwerken van een opdracht of probleem, het bijstaan van de student(en) in het proces en het beoordelen van de paper en/of het proces in (Universiteit Gent, 2009).

Een groepswerk zet studenten aan tot actief leren en zorgt daardoor voor een uniek leerproces (Hobson, 1998). Het activeert voorkennis door te brainstormen in groep, het zet studenten aan tot reflecteren, synthetiseren en verbaliseren van (opgedane) kennis doordat ze deze kennis moeten uitleggen en terugkoppelen naar de groep. Zo helpt het ook de studenten om zelf lacunes in de kennis te ontdekken en in te vullen (van Berkel & Bax, 2006). Kort stellen van Berkel en Bax (2006) het volgende: "Kennis die op een actieve wijze is aangeleerd, wordt langer onthouden dan kennis die via stampen in de hoofden van studenten is gekomen."

Naast deze cognitieve vaardigheden draagt een groepswerk ook bij aan de ontwikkeling van sociale vaardigheden die ook een belangrijk onderdeel uitmaken van het latere beroepsleven. Zo leren studenten samenwerken, anderen positief waarderen, de eigen mening verdedigen,... (Clement & Laga, 2005; Borremans, 2006; Davies, 2009). Wordt hieraan ook nog peer-assessment en peer-feedback gekoppeld dan worden studenten ook actief betrokken bij de evaluatie van het groepswerk. Dit komt enerzijds de transparantie ten goede komt, maar biedt anderzijds ook een aantal extra voordelen naar vaardigheden toe. Zo komen studenten actief in aanraking met de manier waarop andere studenten de zaken formuleren en argumenteren, wat een gunstig effect kan hebben op de eigen stijl en inzichten. Verder worden studenten ook gestimuleerd om het werk van anderen kritisch te benaderen en, waar mogelijk, op een constructieve manier te verbeteren. De studenten leren dus door middel van assessment (Clement & Laga, 2005). Op peer-assessment en peer-feedback wordt later dieper in gegaan.

Er zijn verschillende manieren waarop een groepswerk kan georganiseerd worden. Veel hangt hierbij af van de mate waarin de opdracht voorgestructureerd is. Zo onderscheid men *resultaatgerichte*, *aanpakgerichte*, *probleemgerichte*, *verantwoordingsgerichte* en *criteriumgerichte* opdrachten. De eerste twee zijn hierbij weinig studentgericht, in de zin dat er veel door de docent gestuurd wordt. Zo is bij een *resultaatgerichte* opdracht de student enkel verantwoordelijk voor de vormgeving van het product en bij een *aanpakgerichte* opdracht enkel voor de vormgeving van het product en de manier waarop alles gebeurt. De laatste drie vormen zijn, daarentegen, wel studentgericht. Zo is bij *probleemgerichte* opdrachten de student zowel verantwoordelijk voor het product als voor de manier waarop alles gebeurt als voor de formulering van het probleem. Bij *verantwoordingsgerichte* opdrachten komt hier nog de verantwoordelijkheid voor de gehanteerde criteria bij. *Criteriumgerichte opdrachten*, tot slot, zijn opdrachten waarbij de student verantwoordelijk is voor alles (van probleemstelling tot verantwoording van de criteria) (Clement & Laga, 2005).

De laatste jaren heeft zich in het onderwijs voornamelijk een trend doorgezet die neigt naar activerende, studentgerichte werkvormen (Struyven, 2005), zo ook bij groepswerken. Typerend voor deze werkvormen is dat, in tegenstelling tot een docent- of inhoudgeoriënteerde aanpak waar er een kennisoverdracht plaatsvindt van experts naar leken, studenten zelf verantwoordelijk zijn voor hun leerproces. Docenten krijgen hierbij de rol van “facilitator” toebedeeld. Op die manier zouden studenten op een meer actieve manier kennis en vaardigheden verwerven, zouden ze zich bewuster worden van wat ze aan het doen zijn en waarom ze dingen doen en zou de focus meer gelegd worden op interactie en transfereerbare vaardigheden (O'Neill & McMahon, 2005). Ondanks de verschillende voordelen die aan deze manier van werken worden toegeschreven, wijst Struyven (2005) toch ook op een aantal nadelen die gepercipiëerd worden door studenten. Zo brengen activerende werkvormen veel extra werk met zich mee, ondervinden studenten vaak een gebrek aan structuur, feedback en leerwinst, vinden studenten dat ze te zelfstandig moeten werken en is er kans op groepsproblemen. Anderzijds geven studenten, in ditzelfde onderzoek, wel aan dat lessen die louter op hoorcolleges gebaseerd zijn best actiever mogen zijn. Struyven (2005) concludeert dan ook dat het interessant kan zijn om structurerende hoorcolleges en activerende werkvormen samen te combineren. Dit is bijgevolg de manier van werken die ook voorgesteld wordt voor het vak ‘Planning en ontwikkeling van interventies’.

Passend binnen de filosofie van de activerende, studentgerichte onderwijsvormen wordt hierna “Problem Based Learning (PBL)” of “ProbleemGestuurd Onderwijs (PGO)” besproken. De keuze om juist deze werkvormen te bespreken, ligt voornamelijk in het feit dat PGO een aantal belangrijke

voordelen biedt ten opzichte van het reguliere onderwijs. Anderzijds wordt deze werkvorm al gebruikt binnen de huidige onderwijspraktijk van dit vak.

Probleemgestuurd onderwijs is een studentengericht leerproces, onder begeleiding van een tutor. Hierbij krijgen kleine groepjes studenten in een eerste (brainstorm)fase een probleem voorgelegd zonder dat ze zich hierop hebben kunnen voorbereiden. De bedoeling hiervan is dat reeds aanwezige kennis geactiveerd wordt en dat hiermee een aantal leerdoelen en hypotheses geformuleerd worden. In een tweede fase wordt in functie van deze leerdoelen, door iedere student afzonderlijk, informatie opgezocht en bestudeerd, waarna de verworven kennis in groep wordt bediscussieerd, uitgelegd, verdedigd, samengevat... Studenten leren dus klinisch argumenteren, zelfsturend leren, in team werken en communiceren door het analyseren en oplossen van representatieve problemen. De studenten verwerven naast kennis dus ook een aantal vaardigheden om verworven kennis aan te wenden in het oplossen van een probleem (Dochy, Segers, Van den Bossche & Gijbels, 2003; Gukas, Leinster & Walker, 2010). Wat de rol van de begeleider betreft is deze beperkt tot het faciliteren van het hele proces. De inhoudelijke inbreng van de begeleider is dus minimaal (Universiteit Gent, 2009).

Eén van de basisprincipes en meteen ook één van de sterktes van PGO is het gebruik van het stramien van brainstormen, documenteren en terugrapporteren. Dit impliceert dat studenten telkens bij het begin van een nieuwe PGO-cyclus een duidelijk beeld moeten hebben van wat nu werkelijk het probleem is. De bedoeling van de oefening binnen het vak Planning en ontwikkeling is het 'inoefenen' van een theoretisch protocol om interventies te maken dat in een aantal theorielessen aangeleerd wordt. Dit protocol vertrekt vanuit een concreet gezondheidsprobleem en omvat zes iteratieve stappen die doorlopen moeten worden. Terugkeren naar vorige stappen om nieuwe inzichten te verwerken is ook toegestaan. In de huidige lessituatie wordt bij elke nieuwe stap een nieuwe PGO-cyclus gestart. Hierbij wordt in de eerste stap het concrete gezondheidsprobleem als 'het' probleem gezien waarvan gestart wordt voor de brainstormfase. Vanaf stap twee wordt dan het uitvoeren van die stap als probleem gezien. Hiervoor zijn elementen uit stap 1 nodig om dit probleem op te lossen. De praktijk leert echter dat studenten dit als verwarrend ervaren, mede door het feit dat het stramien van brainstormen, documenteren en terugrapporteren niet altijd even goed kan toegepast worden in de verschillende PGO-cycli. Hieruit kan geconcludeerd worden dat voor dit vak de PGO-methodiek verder geoptimaliseerd moet worden.

De onderzoeksliteratuur is het echter niet volledig eens over de effectiviteit en meerwaarde van PGO ten opzichte van het conventionele onderwijs. Zo beschrijven Dochy et al. (2003b) in hun review over dit onderwerp dat PGO een robuust positief effect heeft op het aanleren van vaardigheden, maar dat

op het aanleren van kennis een licht negatieve tendens wordt waargenomen. De verschillen hieromtrent met conventionele onderwijsvormen worden echter wel enkel in de eerste jaren van een opleiding waargenomen, wat erop kan wijzen dat de variatie in "effect size" geassocieerd is met het expertise niveau van studenten. Verder wordt ook gezien dat PGO studenten, ondanks het feit dat ze iets lager scoren op het verwerven van kennis, zich op termijn wel meer herinneren van de verworven kennis. Dochy et al. (2003b) verwijzen hierbij ook naar andere reviews van Albanese & Mitchell (1993) en Vernon & Blake (1993) die elk een andere methodologie gebruikt hebben, maar gelijkaardige bevindingen gevonden hebben. Ook Neville (2009) stelt in zijn review dat "PGO een valide en effectieve omgeving is in het medische onderwijs."

In een review van Hartling, Spooner, Tjosvold & Oswald uit 2010 worden de relatief positieve bevindingen met betrekking tot effectieve kennisverwerving die Dochy et al. (2003b) beschreef echter tegengesproken door de stelling dat hieromtrent geen afdoende bewijs bestaat. Hierbij worden ook een aantal methodologische keuzes die Dochy et al. (2003b) maakten in vraag gesteld. Ook Polyzois, Claffey & Mattheos (2010) delen deze mening door te stellen dat er geen duidelijk verschil kan geobserveerd worden tussen PGO en conventioneel onderwijs. Een punt waar Dochy et al. (2003b) en Hartling et al. (2010) het wel over eens zijn dat de studies die momenteel beschikbaar zijn vaak methodologische zwakheden vertonen. Een feit dat een deel van de (beperkte) "effect size" zou kunnen verklaren. Verder voegt Dochy et al. (2003b) hier ook nog aan toe dat er ook nood is aan degelijke assessment methoden om het effect van PGO te meten, want deze zijn er momenteel niet wat ook een invloed kan hebben op de resultaten. Tot slot vinden Polyzois et al. (2010) dat er ook meer onderzoek zou moeten gebeuren naar het verschil in effectiviteit tussen het aanbieden van multiple PGO-vakken binnen een opleiding en het aanbieden van een louter PGO-gebaseerd curriculum.

Voorgaande is nogmaals een argument om deze werkvorm te combineren met een schriftelijk examen waarbij een 30-tal vragen op voorhand worden gegeven (zie ook schriftelijk examen). Hierdoor wordt tegemoet gekomen aan de eventuele beperkte kennisverwerving waarover eerder gesproken.

Vooraleer er verder kan gegaan worden met de voor- en nadelen, kwaliteitseisen en aanbevelingen is het belangrijk om toch nog even stil te staan bij het verschil tussen een groepswerk en een werkstuk. Zoals ook blijkt uit het OER wordt de term groepswerk beschouwd als de methodiek, (het proces) om bepaalde competenties te verwerven. In dit geval spreekt men dus van een werkvorm. Een werkstuk, daarentegen, is het product van dergelijk proces en kan gebruikt worden om te controleren of een

aantal van de nagestreefde competenties wel degelijk bereikt zijn. In dit geval spreekt men van een evaluatievorm. Wil men kunnen controleren of alle nagestreefde competenties bereikt zijn, dan zal men een combinatie van verschillende evaluatievormen moeten gebruiken. Voorbeelden hiervan zijn peer-assessment, zelfevaluatie, evaluatie van het werkstuk...

Deze eerste twee evaluatievormen worden elders in dit document besproken, de evaluatie van het werkstuk wordt hierna verder toegelicht.

❖ Voordelen

De belangrijkste voordelen van de werkvorm "groepswerk" werden reeds opgesomd in het vorige puntje "*Omschrijving*".

Hieraan kan nog toegevoegd worden dat een groepswerk voordelen biedt bij het maximaal en effectief benutten van de beschikbare middelen, doordat deze verdeeld worden over groepen i.p.v. individuen (Pauli, Mohiyeddini, Bray, Michie & Street, 2008).

❖ Nadelen

- Er kunnen conflicten ontstaan tussen groepsleden met verminderde productiviteit als gevolg. Dit fenomeen kan echter gezien worden als een normale fase in de ontwikkeling van een groep. Het is meestal tijdelijk en wordt gekenmerkt door aanvaringen tussen groepsleden, discussies over de manier van werken en een beperkte focus op de opdracht. Groepen die niet in staat zijn deze problemen zelf de hand te bieden, zijn niet functioneel en kunnen zich niet focussen op het groepswerk. In dergelijk geval is de tussenkomst van een tutor vereist. Hiervoor voldoende tijd voorzien heeft een gunstig effect op het groepsproces en is dus zeker aan te raden (Pauli et al., 2008).
- Wanneer er moet gepresteerd worden onder grote tijdsdruk kunnen er zich een aantal negatieve effecten voordoen (Clement & Laga, 2005):
 - o De verschillen tussen sterkere en zwakkere studenten worden duidelijker. Met eventueel stigmatisatie van de zwakkere student tot gevolg.
 - o Enkel de stressbestendigere (sterkere) studenten klaren de klus.
- Bij een groepswerk kunnen er zich een aantal negatieve groepsprocessen voordoen, ook wel de "motivationale moeilijkheden" genoemd:

- *Social loafing*: Bij social loafing neemt de individuele bijdrage (motivatie) van studenten af, doordat deze niet voldoende zichtbaar is door de aanwezigheid van andere studenten. Dit fenomeen kan verholpen worden door opdrachten te ontwerpen waarin de individuele bijdrage wel zichtbaar is (Watkins, 2004; Clement & Laga, 2005; Pauli et al., 2008; Davies, 2009).
- *Free riding*: Dit is een proces waarbij een of meer groepsleden niet of ondermaats presteren omdat de groepstaak schijnbaar niet lijdt onder de verminderde prestaties van hen. Deze groepsleden profiteren dus mee van het werk van anderen, zonder dat ze zelf al te veel inspanning hebben moeten leveren. Dit fenomeen komt voornamelijk voor bij groepswerken die niet voldoende transparant zijn voor de opdrachtgever rond de individuele bijdrage van de groepsleden (Watkins, 2004; Clement & Laga, 2005; Pauli et al., 2008; Davies, 2009).
- *Sucker effect*: Dit fenomeen is gerelateerd aan het voorgaande en houdt in dat één of meerdere studenten de verantwoordelijkheid op zich nemen en al het werk alleen doen omdat de rest niets doet (Pauli et al., 2008).
- *Avoidance of the sucker effect*: Hierbij laten competente en gemotiveerde studenten het afweten omdat ze ondervinden dat de andere groepsleden niet presteren zoals zij dat doen (Pauli et al., 2008).
- *Sociale angst*: Dit fenomeen ontstaat wanneer er zich een "statusverschil" voordoet binnen een groep. Bij zo een statusverschil vindt men dan aan de ene kant studenten die nogal dominant zijn met betrekking tot het groepsproces en aan de andere kant studenten die minder interageren en minder invloed hebben op het groepsproces. Wanneer de inspanningen van deze laatste groep vaak genegeerd of geminimaliseerd worden door de eerder dominante groepsleden dan kan deze laatste groep zich minder competent en onzeker beginnen voelen. Hierdoor kan de bijdrage van deze laatste groep afnemen (Clement & Laga, 2005; Pauli et al., 2008).
- *Social dilemma*: Studenten krijgen soms te kampen met het probleem dat ze moeten kiezen tussen gedrag waarbij ze persoonlijk winst hebben en gedrag dat eerder de groep ten goede komt. Afhankelijk van de keuze die de studenten maken wordt het groepsproces positief of negatief beïnvloed (Watkins, 2004; Davies, 2009).
- *Downward comparison*: dit fenomeen doet zich voor wanneer groepsleden de neiging hebben om hun eigen bijdrage te gaan vergelijken met die van het minst presterende groepslid (Clement & Laga, 2005).

❖ Kwaliteitseisen

Om een werkstuk op een kwaliteitsvolle manier te evalueren wordt in de literatuur het gebruik van rubrics aangeraden (Flash, 2008a; Obrien, Franks & Stowe, 2008; Vallino, 2008; Osborn, Ryan, Thompson, 2009). Er zijn verschillende soorten rubrics, maar de meest gebruikte vorm is deze waarbij wordt opgelijst aan welke criteria een werkstuk moet voldoen en waarbij er dan per criterium kan aangeduid worden in welke mate hieraan voldaan wordt (vb.: goed - gemiddeld - zwak) (Andrade, Wang, Du, Akawi, 2009). In welke mate rubrics kunnen bijdragen tot het kwaliteitsvol evalueren van werkstukken wordt meer in detail besproken onder de specifieke kwaliteitskenmerken.

⇒ **Validiteit**

Om de validiteit voor dit onderdeel te bewaken is het belangrijk dat er gekeken wordt naar de congruentie tussen de doelstellingen die men wil bereiken met een groepswerk en de doelstellingen die men kan bereiken met een bepaalde opdracht. Watkins (2004) verwijst in deze context naar een boek van Steiner (1972) waarin deze zegt dat wanneer men wil checken of een bepaalde opdracht past bij vooropgestelde doelstellingen, het nuttig kan zijn een onderscheid te maken tussen een aantal types van opdrachten:

- *Disjunctieve opdrachten*: dit zijn opdrachten die kunnen voltooid worden door één persoon binnen de groep die al het denkwerk doet. De andere groepsleden hoeven niet mee te denken, waardoor dit type opdrachten minder geschikt is voor groepswerken. Een bijkomend gevolg hiervan is ook dat bij dit type taak de productiviteit van de groep sterk afhangt van de prestaties van het "beste" groepslid, wat op zijn beurt dan weer 'free riding' in de hand kan werken (Watkins, 2008; Davies, 2009).
- *Conjunctieve opdrachten*: dit zijn opdrachten waarvoor een bijdrage van elk groepslid vereist is. Alleen wordt er niet gespecificeerd wie verantwoordelijk is voor welk onderdeel van het groepswerk. Dergelijke taken zijn dus beter geschikt voor groepswerken en impliceren dus meer groepsleden. In tegenstelling tot het vorige type hangt de productiviteit van de groep bij deze opdrachten voornamelijk af van de prestaties van het "slechtste" groepslid (Watkins, 2008; Davies, 2009).
- *Additieve opdrachten*: dit zijn opdrachten waarbij ieder groepslid een persoonlijke aandeel levert in het eindproduct doordat iedereen verantwoordelijk is voor een specifiek deel van de input. De bijdrage van ieder groepslid is met andere woorden noodzakelijk willen de verschillende delen van het groepswerk kunnen afgewerkt worden. Bij dergelijke opdrachten wordt de inzet van elk

groepslid best ook gespecificeerd en individueel beoordeeld. Hierdoor worden onder andere problemen zoals free riding tot een minimum beperkt (Watkins, 2008; Davies, 2009).

- *Opdrachten" naar eigen goeddunken"*: dit type opdrachten geeft studenten de vrijheid in hoe ze willen bijdragen aan een opdracht. Hierdoor is een goede samenwerking en coördinatie tussen de leden van een groep vereist. Dergelijke opdrachten kunnen echter leiden tot een van de voorgaande types taken waardoor toch enige voorzichtigheid bij gebruik ervan geboden is (Watkins, 2008; Davies, 2009).

Naast de keuze van een gepaste opdracht kan een rubric ook voor een belangrijke kwaliteitsverbetering zorgen. Door middel van dit instrument wordt namelijk een duidelijk beeld verkregen van de verschillende doelstellingen die worden geëvalueerd. Verder kan er ook effectief geïntervenieerd worden in het geval van tekortkomingen op dit vlak.

⇒ **Betrouwbaarheid en transparantie**

De kwaliteitskenmerken waarop rubrics voornamelijk inspelen zijn betrouwbaarheid en transparantie. Rubrics zorgen er namelijk voor dat het evalueren makkelijker en consistentere, dus betrouwbaarder, verloopt (Vallino, 2008) doordat er gebruik gemaakt wordt van een checklist met criteria op basis waarvan beoordeeld wordt. Dit beperkt enerzijds de invloed van externe factoren op het evaluatie proces en zorgt anderzijds ook voor een hogere betrouwbaarheid tussen verschillende beoordeelaars doordat gebruik gemaakt wordt van dezelfde standaard (Flash, 2008b). Het is dus een essentieel onderdeel in de interpretatie van prestaties (Osborn et al., 2009).

Wanneer deze rubric ook naar de studenten toe verspreid wordt (transparantie), is het meteen ook voor de studenten duidelijk op welke criteria hun paper beoordeeld wordt en aan welke eisen het werkstuk moet voldoen. Rubrics zorgen er, om bovenstaande reden, dan ook voor dat de kwaliteit van groepswerken er op vooruit gaat (Andrade et al., 2009). Verder krijgen studenten, door gebruik te maken van rubrics, ook een duidelijker beeld van de sterke en zwakke punten, wat nuttig is naar feedback toe. Het gebruiken van een rubric heeft dus voordelen voor zowel docenten als studenten (Flash, 2008b).

Een aantal belangrijke aandachtspunten bij het gebruik van rubrics zijn de volgende:

- De criteria die gebruikt worden voor de rubric moeten opgesteld worden op basis van de doelstellingen die men wil bereiken met het groepswerk (i.c. het werkstuk) (Flash, 2008b; Vallino, 2008).

- Om de overzichtelijkheid, haalbaarheid en duidelijkheid te bevorderen wordt de lijst met criteria best beperkt tot een tiental die specifiek en met voldoende uitleg worden beschreven (Flash,2008b)
- Er moet duidelijk gemaakt worden welke criteria zwaarder doorwegen dan andere en dus bijgevolg belangrijker zijn dan andere (Flash, 2008b)
- De prestatieniveaus (vb.: goed – gemiddeld - slecht) moeten beschreven worden (Flash, 2008b). Hierbij is het belangrijk dat per criterium de prestatieniveaus gedefinieerd worden. Waaraan moet, met andere woorden, voldaan worden wil een student bvb. “goed” scoren op een bepaald criterium. Vanaf wanneer verdient een student slechts “gemiddeld” als score voor een bepaald criterium en wat wordt verstaan onder “slecht” voor dat criterium (Osborn et al., 2009).

Net zoals eerder aangehaald in dit document (cf. presentatie) kan het bij een groepswerk ook nuttig zijn dat er tijdens het proces per groepje gewisseld wordt van begeleider. Op die manier wordt er enerzijds tegemoet gekomen aan de opmerking, die reeds gemaakt werd, dat begeleiders en beoordelaars beter gescheiden worden (cf. presentatie) en verbetert anderzijds de betrouwbaarheid van de evaluatie van groeps participatie door studenten (Hogan & Adcock, 2006).

❖ Aanbevelingen / best practices

Al het voorgaande indachtig wordt voor het opleidingsonderdeel ‘Planning en ontwikkeling van interventies’ met betrekking tot het groepswerk volgende aanbeveling gedaan:

“een groepswerk dat georganiseerd wordt volgens de PGO methodiek, waarbij er meer aandacht is voor de manier waarop de problemen worden geformuleerd. Hierbij wordt ook duidelijk geformuleerd wat er voor elke stap juist verwacht wordt (naar eindproduct toe) en wordt er gebruik gemaakt van rubrics om het werkstuk te beoordelen. Andere competenties gekoppeld aan het groepswerk worden via andere methoden geëvalueerd (cf. zelfevaluatie, reflectie en peer - assessment). Tot slot wordt er ook aangeraden dat de begeleiders per groepje tijdens het proces wisselen”

In onderstaande alinea worden nog een aantal tips meegegeven met betrekking tot de praktische organisatie van een groepswerk. Alle tips hebben ook een, weliswaar indirect, effect op de kwaliteitsverbetering van deze werk- en evaluatievorm.

- *Groepsgrootte*: in dit kader is het interessant om het Ringelmann effect te vermelden. Het Ringelmann effect is een concept dat de tegengestelde relatie tussen groepsgrootte en individuele prestaties beschrijft. Hoe groter een groep dus, hoe lager de individuele prestaties

die geleverd worden (Pauli, 2008; Davies, 2009). Ter inperking van o.a. social loafing ligt de ideale groeps grootte voor een groeps werk rond de vier à vijf personen (Clement & Laga, 2005; Suleiman & Watson, 2008; Davies, 2009).

- *Introductieles*: voorzie een introductieles waarin de doelstellingen en de meerwaarde van het groeps werk worden verduidelijkt, de evaluatie criteria (rubric) worden overlopen, praktische afspraken worden gemaakt en het gebruik van eventuele digitale hulpmiddelen wordt uitgelegd (Clement & Laga, 2005).
- *Rolverdeling*: het kan interessant zijn om aan elk groeps lid een specifieke rol te bedelen (die kan variëren in verschillende fases van het groeps werk). Elk groeps lid draagt dan ook de eindverantwoordelijkheid voor het onderdeel dat hem toegewezen wordt. Op die manier wordt het werk van elk groeps lid meer transparant naar de lesgever toe, waardoor problemen zoals “free riding” en “social loafing” worden ingeperkt (Clement & Laga, 2005).
- *Parallele sessies*: overweeg parallelle sessies waarbij de groepjes tijdens de ontmoetingsmomenten van het begin tot het einde gevolgd worden door hun begeleider.

In de huidige situatie zitten alle groepjes tegelijk in verschillende klaslokalen om te overleggen met elkaar (brainstromen, terugrapporteren...). Als begeleider gaat men dan bijvoorbeeld een halfuurtje bij het ene groepje volgen en dan een half uurtje bij een ander groepje en zo tot alle groepjes gezien zijn. Het voordeel van dit systeem is dat de groepjes veel tijd krijgen om te overleggen en dat dit binnen het tijdsbestek van de les kan gebeuren. Dit voordeel is echter ook een nadeel, aangezien studenten soms gemakkelijk vervallen in zinloze discussies. Hierbij komt dan nog dat een begeleider vaak midden in een overleg komt meeluisteren, waardoor het niet altijd even makkelijk is om bijvoorbeeld beslissingen in te schatten, discussies te volgen, zicht te krijgen op het proces...

Bij het invoeren van parallelle sessies krijgen groepjes een lokaal aangeboden waar ze (indien ze dat wensen) binnen het tijdsbestek van de les kunnen werken aan het groeps werk. Op een afgesproken uur komen de groepjes naar een ander lokaal bij de tutor en starten ze de eigenlijke brainstorm- of terugrapportagefase. Op die manier is de begeleider veel intensiever betrokken, vanaf het begin van het proces; kan de begeleider de bijdrage van elk groeps lid beter (juister) observeren en inschatten en worden problemen zoals “free riding”, “social loafing”... door de sociale controle van de begeleider ingeperkt. Verder kan een begeleider ook sneller interveniëren wanneer een groep te veel zou afwijken van de focus en voelen de groepen zich beter begeleid.

- *At random groepssamenstelling*: het kan interessant zijn om groepen at random samen te stellen, op die manier moeten studenten leren samenwerken met mensen die ze misschien minder goed kennen, wat op zich ook al een leerrijke ervaring kan zijn en kan de (assessment) versturende impact van vriendschappen (Clement & Laga, 2005) geminimaliseerd worden.
- *Competitie*: Het kan stimulerend en motiverend werken om te zorgen voor enige competitie tussen de groepen onderling. Dit bevordert ook het samenhorigheidsgevoel binnen groepen (Clement & Laga, 2005)

2.2.3.4 Peer-assessment en feedback

❖ Omschrijving

Zoals ook al aangehaald werd in het stuk rond groepswork is een werkstuk niet de enige output van een groepswork. Het groepsproces is ook een belangrijk onderdeel dat vaak op het zelfde niveau van belangrijkheid kan geplaatst worden als het eindproduct van een groepswork. De weg die studenten moeten afleggen om tot een bepaald product te komen is dikwijls even leerrijk als de inhoudelijke kennis die vergaard wordt. Studenten verwerven hierdoor namelijk belangrijke vaardigheden die ook belangrijk zijn in hun later beroepsleven (Clement & Laga, 2005; Borremans, 2006; Davies, 2009).

Willen studenten maximaal voordeel kunnen halen uit de groepsdynamiek die gepaard gaat met een werkstuk en wil men er voor zorgen dat een groepsproces een leerrijke ervaring wordt voor studenten dan moet het groepsproces actief benaderd worden. Om dit te kunnen realiseren is het belangrijk dat een groepsproces zo goed mogelijk in beeld gebracht wordt; dat studenten hier bij stilstaan door middel van peer-assessment en dat studenten van de nodige feedback voorzien worden (Cheng & Warren, 1999; Clement & Laga, 2005; Cho, Schunn & Wilson, 2006). Dit laatste heeft uiteraard ook een belangrijke invloed op het eindproduct zelf (Clement & Laga, 2005; Parboteeah & Anwar, 2009). Een secundair gevolg hiervan is dat door middel van peer-assessment en feedback een tegenactie wordt geboden tegen de motivationele problemen die aan bod kwamen in het stuk rond groepswork doordat deze voorkomen worden.

Peer-assessment is een methode waarbij studenten elkaar beoordelen op basis van een aantal criteria die bij aanvang worden vastgelegd en/of verspreid (Clement & Laga, 2005; Universiteit Gent, 2009). Het kadert binnen studentgericht leren doordat studenten leren om de kwaliteit van het werk

en functioneren van anderen op een kritische manier te bekijken en te beoordelen. Hierdoor leren studenten ook kritisch naar het eigen werk en functioneren te kijken, met een gunstig effect op het eigen leerproces tot gevolg (Cheng & Warren, 1999; Clement & Laga, 2005; Universiteit Gent, 2009). Ook het groepsproces wordt een stuk bloot gelegd. Het is bijgevolg een assessmentvorm die zowel binnen een summatieve (focust op het eindproduct) als formatieve (focust op het proces) context kan gebruikt worden (Xiao & Lucking, 2008; Topping, 2009). Bij deze methodiek dient wel een belangrijke kanttekening gemaakt te worden, namelijk dat de eindevaluatie van studenten niet exclusief mag gebaseerd zijn op de beoordeling van medestudenten. Het OER (2010) is hier duidelijk in door te stellen dat een lesgever de eindverantwoordelijkheid draagt voor het eindcijfer dat hij/zij toekent aan een student. Dit impliceert dat een lesgever te allen tijde het cijfer dat hij/zij geeft moet kunnen verantwoorden. Peer-assessment mag dus zeker niet gezien worden als een methodiek die tijds winst bij het evalueren zal opleveren, integendeel (Clement & Laga, 2005).

Een tweede concept dat binnen deze context zeer nauw samenhangt met peer-assessment is feedback. Feedback geeft studenten informatie over hoe ver ze al staan en wat er van hen nog verwacht wordt (Clement & Laga, 2005). Het katalyseert het leerproces door het verschil bloot te leggen tussen wat een student al weet en kan en wat hij nog moet leren en kunnen (Archer, 2010) en het zet studenten aan om hun fouten te verbeteren (Clement & Laga, 2005).

Afhankelijk van een aantal factoren kunnen er verschillende types feedback geformuleerd worden.

In eerste instantie beschrijven Clement en Laga (2005) het onderscheid tussen **tutor** en **peer feedback** dat voornamelijk verschilt in de persoon die de feedback geeft. Zo wordt bij de eerste vorm de feedback door de docent of assistent gegeven en bij de tweede vorm door een medestudent. In essentie leunt peer feedback zeer dicht aan bij peer-assessment dat hierboven reeds besproken werd. Alleen ligt de klemtoon hier veel minder op het evalueren van medestudenten. Belangrijke voordelen die beide vormen gemeenschappelijk hebben zijn dat studenten beter vertrouwd zijn met de evaluatiecriteria, dat ze kritischer leren kijken naar de eigen resultaten...

Een tweede onderscheid gebeurt op basis van het **collectief** of **individueel** geven van feedback. Zo wordt de eerste vorm door Clement en Laga (2005) aangeraden wanneer individuele feedback niet mogelijk is. Verder heeft deze manier van feedback geven ook het voordeel dat studenten kennis maken met de resultaten van hun medestudenten. De tweede vorm verdient, indien mogelijk, de voorkeur aangezien deze in de eerste plaats zeer specifieke informatie geeft en in tweede instantie een positieve effect heeft op de intrinsieke motivatie van studenten (Clement & Laga, 2005).

Een laatste onderscheid wordt gemaakt op basis van de vorm waaronder de feedback gegeven wordt. Wordt feedback **mondeling** gegeven dan kan een docent of assistent zijn uitspraken nuanceren en toelichten. Verder kan de student ook meteen reageren. Anderzijds is deze vorm wel zeer tijdsintensief. Een tweede vorm is **schriftelijke feedback**. Het grote voordeel hiervan is dat alles op papier staat, waardoor herlezen mogelijk is. Een slecht begrip van de feedback is echter wel een mogelijk probleem. Tot slot is er dan ook nog de elektronische feedback die onmiddellijk wordt aangeboden. Hierdoor krijgen studenten een concrete reactie die ook in grote groepen geïndividualiseerd kan worden (Clement & Laga, 2005).

Er kunnen volgens Archer (2010) ook verschillende functies toegeschreven worden aan feedback: zo kan feedback **dirigerend** (hierbij wordt gezegd wat studenten expliciet moeten veranderen of doen), **faciliterend** (hier voorziet de feedback in opmerkingen en suggesties die er louter toe dienen om het herwerken te vergemakkelijken), **confirmatief** (hier beperkt de feedback zich tot een beschrijving van wat goed en fout is) of zelfs **informatief** (hier speelt de feedback een faciliterende rol in het vinden van het juiste antwoord) zijn. Clement en Laga (2005) vullen dit lijstje verder aan met de **motivationale functie** (bij deze feedback worden studenten aangemoedigd om verder te werken) en de **metacognitieve functie** (deze feedback bevat specifieke aanwijzingen over hoe een bepaalde taak kan worden uitgevoerd) van feedback. Een kenmerk dat niet geheel los te koppelen is van de functie van feedback is de specificiteit van feedback. Door het geven van te specifieke feedback kunnen studenten enerzijds wel sterk evolueren op vlak van prestaties, maar worden ze anderzijds niet echt gestimuleerd om zelf te reflecteren over eventuele fouten of problemen. Te weinig specifieke feedback, daarentegen, zorgt voor onzekerheid bij de studenten, wat het leerproces ook niet echt ten goede komt (Archer, 2010). Een gulden middenweg is dus aangewezen.

Tot slot is feedback heel belangrijk om studenten gemotiveerd te houden. Zo kan het niet voorzien van feedback de motivatie van studenten ondermijnen en het efficiënt werken schaden. Een belangrijk aandachtspunt hierbij is dat ook de positieve aspecten van een werk in het daglicht gezet worden, wat er toe bijdraagt dat studenten gemotiveerd blijven (Clement & Laga, 2005).

Zoals reeds aangehaald zijn peer-assessment en feedback twee concepten die vaak hand in hand gaan. Zo is het zeer waardevol om, wanneer er gebruik gemaakt wordt van peer-assessment, een moment te voorzien om feedback te geven met betrekking tot de manier waarop beoordeeld werd. Deze feedback is uiteraard additioneel aan de inhoudelijke en vormelijke feedback die ook van groot belang is tijdens een groepswerk. Algemeen gezien wordt feedback best niet alleen op het einde van een groepswerk of lessenreeks gegeven, maar ook tussendoor. Op die manier blijven studenten

(intrinsiek) gemotiveerd en krijgen ze ook de kans om actief aan de slag te gaan met deze feedback (Clement & Laga, 2005). Dergelijke momenten dragen namelijk bij tot een maximale begeleiding en bijsturing van studenten zowel op inhoudelijk, methodologisch en vormgevend vlak als bij het beoordelen van de peers (Topping, 2009). Peer-assessment is namelijk een methodiek die valt of staat met de voorbereiding (bijv. overlopen van de evaluatiecriteria...) en begeleiding (bijv. het geven tussentijdse feedback,...) die studenten hierbij krijgen. Dit komt voornamelijk doordat peer-assessment vaak iets nieuws is waar studenten niet zozeer mee vertrouwd zijn (Clement & Laga, 2005; Topping, 2009).

❖ Voordelen

- Studenten ontwikkelen evaluatie vaardigheden die vaak niet in het gewone curriculum aan bod komen (Cho et al., 2006).
- Peer-assessment draagt bij tot het verbeteren van de schrijfvaardigheden van studenten (Cho et al., 2006; Xiao & Lucking, 2008).
- Het verhoogt het bewustzijn en de verantwoordelijkheid over het eigen leerproces door het krijgen van feedback van anderen; het verkrijgen van kritische inzichten via het werk van anderen en het zich meer bewust worden van eigen sterktes en zwaktes (Clement & Laga, 2005; Cho et al., 2006; Xiao & Lucking, 2008).
- Er kan sneller en in grotere hoeveelheid en frequentie in feedback voorzien worden dan wanneer uitsluitend feedback voorzien wordt door docenten en assistenten (Clement & Laga, 2005).
- Er is meer transparantie over de evaluatiecriteria bij de studenten omdat ze hier actief mee aan de slag moeten (Clement & Laga, 2005).
- Studenten kunnen hun eigen leeruitkomsten beter kaderen binnen de groep (= norm referencing) (Clement & Laga, 2005).
- Doordat de verantwoordelijkheid van studenten wordt aangesproken wordt de motivatie van student positief beïnvloed. Dit gegeven in combinatie met het feit dat peer-assessment het groepsproces transparanter maakt voor de docent zorgt er voor dat de motivationele problemen die reeds eerder aan bod kwamen teruggedrongen worden (Clement & Laga, 2005).

- Studenten ontwikkelen sociaalcommunicatieve vaardigheden, zoals het adequaat overbrengen van boodschappen; het leren geven van kritiek; het leren reageren op kritiek... (Clement & Laga, 2005).
- Peer-assessment wordt gezien als een goede aanvulling bij andere werkvormen, waaronder groepswerken (Topping, 2009).

❖ Nadelen

- Het is vaak nieuw voor studenten om hun medestudenten te beoordelen, dit kan ervoor zorgen dat studenten, voornamelijk in het begin, niet echt enthousiast zijn (Clement & Laga, 2005).
- Lesgevers en studenten staan vaak wantrouwig tegenover peer-assessment, omdat ze bezorgd zijn over de validiteit en betrouwbaarheid. Dit zou het gevolg kunnen zijn van het feit dat studenten vaak gezien worden als "beginnelingen" in hun discipline, onervaren zijn in het beoordelen van de kwaliteit van schrijven en vatbaar zijn voor bias door bijvoorbeeld vriendschappen (Cho et al., 2006; Topping, 2009).
- Peer-assessment is op vlak van voorbereiding, begeleiding en verwerking relatief tijdsintensief (Clement & Laga, 2005).

❖ Kwaliteitseisen

⇒ **Validiteit en betrouwbaarheid**

Validiteit en betrouwbaarheid zijn vaak terugkerende discussiepunten in het kader van peer-assessment. Dit werd onder andere geïllustreerd in het deel rond de nadelen van peer-assessment, waarin het wantrouwen van lesgevers en studenten ten aanzien van peer-assessment kort werd besproken.

Ondanks de mogelijke problemen die hierin gestipuleerd worden, halen Cho et al. (2006) toch een aantal argumenten aan om te stellen dat peer-assessment even valide en betrouwbaar is als tutor-assessment:

- Door de grote hoeveelheden die lesgevers soms moeten nalezen en beoordelen kunnen er soms betrouwbaarheidsproblemen optreden bij de evaluatie. Studenten zijn in grotere getale

aanwezig, waardoor het tijdsaspect (dat bij lesgevers vaak een groot probleem blijkt) een kleinere rol speelt.

- Bij tutor-assessment beoordelen lesgevers de papers vaak alleen of met de hulp van een assistent. Dit is in tegenstelling tot peer-assessment waar een paper door meerdere peers wordt gelezen en beoordeeld. Dit wordt ook beschreven door Clement en Laga (2005).
- De prestatieverwachtingen en het kennisniveau van lesgevers zijn soms veel hoger dan die van de studenten, waardoor het soms moeilijk kan zijn voor lesgevers om een onderscheid te maken tussen verschillende prestatieniveaus op het laagste niveau. In zo een geval is er sprake van een 'vloer effect'.

De stelling van Cho et al. (2006) wordt ook bevestigd door Sandler en Good (2006) die zeggen dat 70% van de studies over peer-assessment uitgaan van een adequate betrouwbaarheid en validiteit. Dit blijkt ook uit een onderzoek van Xiao en Lucking (2008) die vonden dat de validiteit en betrouwbaarheid van peer-assessment hoog is. Ook Topping (2009) ondersteunt dit door te zeggen dat peer-assessment voor een zekere triangulatie zorgt waardoor kan aangenomen worden dat hierdoor de validiteit en betrouwbaarheid van de assessment bevorderd wordt. Ook al heeft de peer assessor weinig ervaring met betrekking tot beoordelen, kan er toch een gelijkwaardige betrouwbaarheid en validiteit bereikt worden doordat deze meer tijd heeft in functie van het aantal werken die hij moet nalezen. Een bijkomend argument om dit aan te nemen is het feit dat door de aanwezigheid van een groter aantal beoordelingen de eventueel mindere kwaliteit (door weinig ervaring met beoordelen, een gebrek aan motivatie...) van de beoordelingen gecompenseerd wordt.

Een belangrijke kanttekening die Cho et al. (2006) binnen dit kader nog maken is dat ondanks het feit dat peer-assessment vanuit het perspectief van de lesgever betrouwbaar en valide kan zijn, dit vanuit het perspectief van de student volledig anders kan zijn. Aanvaardbaarheid voor studenten is met andere woorden verschillend van de werkelijke betrouwbaarheid. Studenten percipiëren namelijk vaak een lage validiteit en betrouwbaarheid. Ondanks dit heeft meer dan 80% van de studenten toch een positieve attitude ten aanzien van peer-assessment en vinden ze dit een waardevolle activiteit (Xiao & Lucking, 2008).

Tot slot kunnen er nog een aantal factoren geïdentificeerd worden die de betrouwbaarheid en validiteit in belangrijke mate kunnen beïnvloeden. Zo is de assessmentgroepgrootte een belangrijke factor. Verschillende auteurs zijn het er over eens dat 3 tot 7 studenten per groep ideaal is met betrekking tot betrouwbaarheid (Clement & Laga, 2005; Cho et al., 2006; Xiao & Lucking, 2008). Naast de groepsgrootte spelen ook aspecten zoals anonimiteit (cf. aanbevelingen), gewicht van de peer-assessment op het totaal van de punten, beschikbaarheid van de criteria, de mate van relatie

tot de leerdoelen, het niveau van de cursus en de mate van begeleiding en ondersteuning een belangrijke rol (Xiao & Lucking, 2008; Topping, 2009). Een belangrijke bevinding hierbij is ook dat de betrouwbaarheid hoger is naarmate de studenten verder gevorderd zijn in hun opleiding (Cho et al., 2006; Topping, 2009).

⇒ **Transparantie**

Transparantie is ook een belangrijk aspect dat niet uit het oog mag verloren worden bij peer-assessment. Zoals eerder al aangekaart is peer-assessment vaak iets nieuws voor studenten. Hierdoor zijn een duidelijke procedure, een goede begeleiding en duidelijke doelstellingen echt cruciaal (Clement & Laga, 2005).

Zorg er daarom voor dat de peer-assessment zorgvuldig georganiseerd is, met duidelijke afspraken rond wat wanneer klaar moet zijn; met duidelijke doelstellingen; met evaluatiecriteria die duidelijk zijn voor alle studenten en met een degelijke opvolging van het proces (Clement & Laga, 2005; Topping, 2009). Omdat dit laatste vaak erg tijdsintensief kan zijn, zijn er elektronische hulpmiddelen ontwikkeld om de opvolging van peer-assessment te vereenvoudigen. Hierop zal dieper ingegaan worden in het volgende onderdeel, “aanbevelingen/best practices”.

❖ Aanbevelingen / best practices

Al het voorgaande indachtig en omwille van de haalbaarheid voor zowel de studenten als de lesgevers wordt voorgesteld om drie peer-assessment momenten in te lassen. Meer bepaald na stap 1, 3 en 5 van het Intervention Mapping Protocol. Hiervoor zou, in afwachting van een Peer-assessment Minerva-module die in ontwikkeling is, gebruik kunnen gemaakt worden van het Peer-assessment Scorings Instrument (PASI) van Dochy, Beijer, Gielen en Struyven (2003).

Dit instrument, ontwikkeld in Excel, berekent op basis van een groeps cijfer (toegekend door de lesgever) en de peer-assessmentscore een individuele score per student. De peer-assessmentscore wordt gegenereerd door middel van de scores die de peers per student toekennen op de verschillende evaluatiecriteria en het cijfer per criterium dat de student zichzelf toekent (self-assessment of zelfevaluatie). Op die manier krijgt de lesgever een duidelijk beeld van de individuele bijdrage van studenten binnen een groepje en ziet hij waar er zich problemen voordoen. Een belangrijk nadeel van de PASI is de schaalverdeling die gebruikt wordt. Zo kunnen peers per criterium een cijfer toekennen van -1 tot 3 waarbij 2 het gemiddelde is, alles onder 2 slechter is dan het gemiddelde en alles boven 2 beter is dan het gemiddelde. Ervaring leert echter dat, door het feit dat

deze schaalverdeling meer negatieve quoterings bevat dan positieve, studenten hun peers vaak de gemiddelde score geven, wat voor problemen zorgt op vlak van differentiatie. De mogelijkheid bestaat echter om de schaalverdeling aan te passen naar bijvoorbeeld een 5 puntenschaal, waarbij de laagste score 0 is, de hoogste 5 en de gemiddelde score 3. Tests tonen aan dat dit instrument met een dergelijke schaalverdeling naar behoren blijft functioneren, hoewel geen zekerheden kunnen geboden worden op het vlak van juistheid van het individuele cijfer naar de extremen toe. Waar wel zekerheid rond bestaat, is de richting van het individueel cijfer. Is dit namelijk kleiner dan het toegekende groeps cijfer dan heeft de student in kwestie onder het gemiddelde van de groep gepresteerd. Is dit hoger dan het gemiddelde dan heeft de student boven het gemiddelde gepresteerd. Is dit gelijk aan het gemiddelde dan heeft de student gemiddeld gepresteerd.

Als conclusie van dit deel wordt dan ook aangeraden om, wanneer er geopteerd wordt voor het gebruik van dit instrument met een aangepaste scoringschaal, het individuele cijfer louter indicatief te gebruiken en niet als exact cijfer.

Naast het vereenvoudigen van peer-assessment biedt het gebruiken van bovenstaand instrument nog een extra voordeel: doordat de punten per criterium per student digitaal beschikbaar zijn, wordt het ook mogelijk om de verhouding tussen zelf gepercipieerde prestaties (= zelfevaluatie) en door peers gepercipieerde prestaties op een grafische wijze weer te geven. Deze grafische weergave kan dan samen met de reflectie verslagen de basis vormen voor een feedback gesprek in groep dat na stap 3 en na stap 5 zou kunnen gepland worden. Dit zou voorzien kunnen worden tijdens één van de sessies waarbij de aandacht minder ligt op inhoudelijke feedback (deze kan tijdens de andere sessies gegeven worden) maar eerder op feedback met betrekking tot het groepsproces. Dit laatste zou na stap 3 kunnen gebeuren onder de vorm van een conversatie tussen de verschillende groepsleden over hoe het groepsproces verlopen is in de voorbije sessie. Het doel van deze gesprekken is enerzijds om studenten te leren om elkaar feedback te geven en problemen tactvol aan te brengen en anderzijds om ervoor te zorgen dat iedereen een duidelijk beeld krijgt van zijn sterke punten en mogelijke werkpunten.

Dit zorgt er voor dat studenten gemotiveerd blijven en tegelijk ook de kans krijgen om positief te evolueren doorheen het groepswork. Na stap 5 zou het feedbackmoment kunnen plaatsvinden onder de vorm van een overschouwend evaluatief moment waar ook eventueel plaats is voor een aantal reflecties.

Extra aanbevelingen m.b.t. peer-assessment

- Zorg ervoor dat de peer-assessment anoniem kan verlopen waardoor het beoordelen objectiever kan verlopen (Clement & Laga, 2005; Lu & Bol, 2007).

Aanbevelingen m.b.t. feedback (Clement & Laga, 2005)

- Het is aan te raden om feedback te linken aan de doelstellingen van een cursus. Op die manier worden de eigen prestaties afgetoetst in functie van de doelstellingen.
- Geef feedback tijdens en zo snel mogelijk na de opdracht. Hierdoor krijgen studenten de kans om nog aanpassingen te doen.
- Bij feedback wordt best dieper ingegaan op hoe een juist antwoord eruit zou kunnen zien. Enkel zeggen dat iets juist of fout is, is niet voldoende.
- De keuze is aan de lesgever om feedback al dan niet te quoteren. Indien er beslist wordt om punten te geven, moeten deze gemotiveerd worden naar de studenten toe.
- Feedback gebeurt best zo geïndividualiseerd mogelijk, dus feedback in functie van juiste en (vaak voorkomende) foute antwoorden...

2.2.3.5 Reflectieverslag

❖ Omschrijving

In dit stuk zal er gesproken worden over reflectie en niet over zelfreflectie, alhoewel beide termen hetzelfde bedoelen. Bij zelfreflectie, nog meer dan bij reflectie, wordt benadrukt dat de reflecterende centraal staat.

Reflectie is in de huidige praktijksituatie nog geen leerdoel van het vak 'Planning en ontwikkeling van interventies'. De reden waarom er geopteerd wordt om voor reflectie als evaluatievorm te kiezen, heeft te maken met de retrograde methodiek die eerder toegelicht werd. In dit vak wordt reflectie gezien als een onderdeel van attitude-ontwikkeling en meerbepaald de wetenschappelijke attitude. Na het clusteren van de competenties, blijkt dit niet volledig getoetst door een evaluatievorm, hoewel de student wordt verondersteld deze attitude te ontwikkelen gedurende de lessen. De competenties die te bundelen zijn onder dit thema, situeren zich op het niveau "doen" van het competentiemodel van Miller, m.a.w. het hoogste niveau. Hogere competentieniveau's vereisen eerder complexere evaluatievormen zoals performance assessment, d.m.v. stage. Daar er geen

stages of praktijktaken zijn, is er geen mogelijkheid om deze competentie daar te gaan toetsen. Door het introduceren van een reflectieverslag wordt er gepoogd om in de toekomst wel tegemoet te kunnen komen aan de beoordeling van de wetenschappelijke attitude. Ook krijgt de lesgever door middel van de reflectie- oefening zicht op het persoonlijk leerproces van de student (Clement & Laga, 2005).

Studenten en/of lesgevers hebben niet altijd een duidelijk beeld van wat er precies met reflectie bedoeld wordt. Overigens weten de studenten vaak te weinig wat van hen verwacht wordt. Deze paragraaf gaat dieper in op de definitie van het begrip reflectie. Bourner (2003) stelt dat reflectie het hoofdelement is van levenslang leren (lifelong learning). Hij gebruikt daarbij de stelling van Boud, Keogh en Walker (1985) waarbij reflectie gezien wordt als het proces dat ervaring omzet in leren (Bourner, 2003). Sargeant et al. (2009) gebruikten de definitie van Boud et al. (1985) om reflectie als volgt te definiëren: "a generic term for those intellectual and affective activities in which individuals engage to explore their experiences in order to lead to a new understanding and appreciation". Eén van de belangrijkste pioniers van reflectie, Dewey, verduidelijkt volgende definitie van reflectie in zijn boek "*Active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it and further conclusions to which it tends, constitutes reflective thought*" (Dewey, 1993).

Ook de BijVoorbeeld(BV) databank werd geconsulteerd, een initiatief van verschillende hogescholen en universiteiten (waaronder de universiteit Gent aan meewerkt) met voorbeelden over studentgecentreerd onderwijs. Daaruit blijkt dat reflecteren tegelijkertijd een cognitieve activiteit en vaardigheid omvat. Daarbij blik de student terug naar de cruciale aspecten uit leerprocessen, (praktijk)ervaringen, gebeurtenissen, stages,... De student dient deze aspecten te analyseren waarbij men leert van binnenuit. De student kijkt naar concrete situaties en houdt rekening met het eigen aandeel dat hij/zij daarin heeft gehad. De student zal de opgedane kennis en ervaringen herstructureren wat kan leiden tot andere alternatieven. Vooral bij levenslang leren zijn reflectieve vaardigheden belangrijk waarbij studenten na hun opleiding kunnen verder leren.

Er zijn ook andere termen die verduidelijking vragen in verband met reflectie, o.a. "*reflective thinking*". Dit gaat over praktische problemen gekenmerkt door complexiteit en verwarring vooraleer tot een oplossing te komen (Hatton & Smith, 1995). Atkins en Murphy (1992) geven in hun review volgende omschrijving van Boyd & Fales (1983) over "*Reflective learning*": "reflective learning is the process of internally examining and exploring an issue of concern, triggered by an experience, which creates and clarifies meaning in terms of self, and which results in a changed conceptual perspective". Onder andere Schon (1983) betreft ook de term "action" bij reflectie, hierbij maakt hij

een onderscheid tussen reflection-in-action en reflection-on-action. Bij reflection-in-action wordt er nagedacht tijdens de handeling zelf waarna het handelen aangepast wordt. Over de bijgestuurde handeling wordt opnieuw gereflecteerd. Bij reflection-on-action gebeurt de reflectie voor of na de actie. Dit wordt gekenmerkt door een retrograad proces waarbij de nadruk ligt op het cognitieve. Samengevat heeft het verschil voornamelijk te maken met het tijds kader waarin het reflectief denken en het handelen plaatsvinden (Hatton & Smith, 1995).

Om reflectie effectief in de praktijk toe te passen is het belangrijk voor de studenten dat, naast het duidelijk definiëren van wat reflectie nu eigenlijk is, ook een duidelijke structuur meegegeven wordt. Een onderzoek bij student-lesgevers geeft namelijk aan dat een referentiekader een meerwaarde kan betekenen om systematisch te reflecteren over het handelen (Freese, 1999). Studenten echter zijn niet altijd in staat om zelf de belangrijkste aspecten te identificeren. Vandaar dat het aanreiken van een kader, waarbij de student zijn of haar handelen op een systematische manier kan analyseren, nuttig is (Freese, 1999; Kong, Shroff, & Hung, 2009). Een extra voordeel van het gebruiken van een dergelijk referentiekader is dat het voor de studenten mogelijk wordt om hun ervaringen doelgericht te herstructureren (reframing). Verder schept het ook duidelijkheid in het reflectieproces alsook tussen de verschillende partijen doordat eenzelfde begrippenkader gehanteerd wordt (Kong et al., 2009).

Er bestaan verschillende modellen en theorieën met betrekking tot reflectie (o.a. van Boud et al., 1985; Atkins & Murphy, 1993; Korthagen, Koster, Melief & Tighelaar, 2002; Bourner, 2003; Mamede & Schmidt, 2004; Sandars, 2009) waarop, gezien de focus van dit document en het grote aantal, niet in detail kan ingegaan worden. Algemeen kan er gesteld worden dat praktisch alle modellen een herhalend proces bevatten. Hierbij worden elementen uit ervaringen herbekeken, onderzocht en geïntegreerd in de basiskennis, wat het fundament vormt voor de toekomstige handelingen (Sargeant et al., 2009). Het model dat de aanbevelingen onderbouwt, zal later meer in detail besproken worden (zie verder, figuur 3).

Enmaal er een geschikt model geselecteerd en geïmplementeerd is, moet er nagedacht worden over de manier waarop de reflectie kan bevorderd worden. Zo kan de reflectie vorm krijgen door de studenten (1) hun ervaringen te laten neerschrijven (logboek, dagboek, portfolio...), (2) te laten werken in groep, (3) door hen gesprekken/ discussies te laten voeren (groepsgeprek, gesprek met lesgever al dan niet met vraagstelling, feedback, ...), (4) door hen vragen te stellen of (5) door middel

van videotecnologie⁹ (BV-databank, n.d.; Shields, 1994; Hatton & Smith, 1995; Pee, Woodman, Fry & Davenport, 2002; Plack & Greenberg, 2005; Kong et al., 2009).

In dit vak wordt er geopteerd voor een reflectieverslag uit praktische overwegingen. Indien de keuze gaat naar het laten neerschrijven van reflecties, moet er wel rekening mee gehouden worden dat er “dagboeken” of lange verslagen afgeleverd kunnen worden. Deze geven enkel feiten weer en verdere analyse ontbreekt. Dit is dan bijgevolg geen leerinstrument meer. Een manier om dit probleem te verhelpen is het stellen van reflectieve vragen. Deze vragen zijn een hulpmiddel om de student de situatie te laten analyseren en te synthetiseren vanuit verschillende hoeken. De vragen hebben geen meerwaarde als ze louter feitelijke kennis bevragen maar wel wanneer ze een hoger niveau van cognitief denken vooropstellen (Plack & Greenberg, 2005). Bij reflectie blijft er dus een belangrijke richtinggevende en sturende rol weggelegd voor de lesgever of begeleider.

De reflecties van de studenten worden in een *verslag* beschreven. Dit kan dan een deel van het proces blootleggen en de lesgever in staat stellen gericht feedback te verschaffen. In het geval van het vak ‘Planning en ontwikkeling van interventies’ wordt voorgesteld om de studenten een schriftelijke rapportage en analyse van de ervaringen die ze opdeden tijdens het groepswork te laten maken (Clement & Laga, 2005).

Verder dient iets gezegd te worden over de beoordeling van reflectie. Plack en Greenberg (2005) stellen dat bij de beoordeling van reflectie (zij nemen het voorbeeld van een reflectie-dagboek) de studenten terughoudend kunnen zijn in hetgeen ze neerschrijven. Naast deze barrière, geeft Bourner (2003) aan dat studenten ook belang hechten aan hetgeen effectief beoordeeld wordt. Om deze obstakels te overwinnen stelt hij voor om de nadruk bij de beoordeling op het proces te leggen en

⁹ Een recent voorbeeld dat reflectie initieert bij student-lesgevers is hen een referentiekader (guiding framework) en videotecnologie aan te reiken. De reflectie gebeurt op basis van de video –opnames waarbij de studenten geen herinneringen als basis hoeven te nemen maar observeerbare gedragingen. Zoals eerder vermeld benoemt Schon het terugkijken naar en nadenken over uitgevoerde handelingen en ervaringen als “reflection on action” (Schon, 1983). De reflectie gebeurt online met een gestructureerd elektronisch invulformulier gebaseerd op een referentiekader als leidraad. Er zijn ook vrije velden voorzien om reflecties neer te schrijven. Om reflectieve vaardigheden te leren wordt gevraagd een reflectieformulier voor en na het bekijken van de video in te vullen. Hierbij zijn de studenten verplicht een eerste formulier in te vullen vooraleer over te gaan naar het downloaden van een video. Daarna kunnen de studenten een volledig nieuw formulier invullen of aanvullingen maken op het opgeslagen formulier, waarbij de oorspronkelijke versie niet gewijzigd kan worden (Kong et al., 2009).

minder op de inhoud, meer bepaald datgene wat de student met deze inhoud heeft aangevangen. Dit impliceert dat de inhoud van ervaringen subjectief zijn, maar het proces is dat niet. Daarnaast onderstreept hij het belang om het “reflectieproces” (reflective learning) te gaan beoordelen, maar ook feedback te verlenen en te bevestigen dat de student over het vermogen beschikt om te leren door middel van reflectie. Deze zaken zijn zeker belangrijk als het ontwikkelen van het reflectievermogen een “learning outcome¹⁰” is.

De beoordeling kan gebeuren door middel van criteria in een checklist, een rubric,... Er zou geopteerd worden om het verslag te quoteren en de punten mee te nemen in het eindtotaal.

Om de lesgever/ beoordelaar te helpen bij het identificeren van de essentiële fasen van het reflectieproces en het praktisch invullen van de criteria wordt verwezen naar het topic “aanbevelingen” (onder het puntje “beoordeling van het eerste reflectieverslag”) waar handvaten aangereikt zullen worden om het proces te beoordelen.

Indien de beoordelaar beroep doet op een referentiekader (zoals het reflectiemodel dat later aan bod komt, figuur 3) kunnen de verschillende fasen opgenomen worden als leidraad. Aan deze fasen kunnen vervolgens beoordelingscriteria gekoppeld worden.

Tot slot, reflectie mag niet verward worden met zelfevaluatie. Bij reflectie kijkt de student terug naar de eigen inbreng die een student gehad heeft in een bepaalde situatie. Daarmee beoogt de student het eigen optreden te corrigeren/ veranderen. De zelfevaluatie daarentegen situeert zich op de planning en de uitvoering van het werk (Hogeschool van Amsterdam, n.d.). Beiden kunnen echter wel supplementair voorkomen.

❖ Voordelen

- Door het reflecteren kan de student bij zichzelf nagaan op welk niveau hij/zij zit en wat goed of juist niet goed ging. De student kan nagaan wat zijn/haar ‘blinde vlekken’ zijn (Hogeschool van Amsterdam, n.d.).

¹⁰ “Learning outcomes” (de zogenaamde leerresultaten) worden onderscheiden van competenties en van leerdoelen.

- Het reflecteren stelt de student in staat zijn handelen bij te sturen en verworven ervaringen aan te wenden in nieuwe situaties (Clement & Laga, 2005).
- Het stimuleert studenten na te gaan wat hij/zij beter of anders had kunnen doen, zonder de fout bij anderen te zoeken (Hogeschool van Amsterdam, n.d.).
- Het verslag leert en zet de studenten er toe aan om te reflecteren over hun ervaringen. De lesgever kan op deze manier nagaan in hoeverre ze deze methodiek machtig zijn en welke strategie ze gehanteerd hebben om de opdracht tot een goed einde te brengen (Clement & Laga, 2005).
- Het kan een uitgangspunt zijn om relatie te leggen tussen de ervaring en de eigen ontwikkeling (Hogeschool van Amsterdam, n.d.).
- Door het neerschrijven kan de student een situatie en of ervaring bekijken van op afstand, wat bijgevolg objectieve reflectie teweegbrengt (Shields, 1994).
- Reflecteren kan ervoor zorgen dat de student betekenis kan geven aan de feedback die hij/zij krijgt (Hogeschool van Amsterdam, n.d.).
- Ook de rapportage vaardigheid (door middel van het verslag) kan nagegaan worden (Clement & Laga, 2005).
- Het leidt tot een grotere zelfstandigheid en het vermogen tot zelfsturing (Hogeschool van Amsterdam, n.d.).
- Door het reflecteren krijgt de student meer of beter inzicht in het eigen leerproces (Hogeschool van Amsterdam, n.d.).

❖ Nadelen

- Studenten zijn het niet gewoon om te reflecteren en het is geen gemakkelijke taak. Er kan niet verwacht worden dat de studenten het reflecteren onmiddellijk onder de knie hebben. Het is een vaardigheid die moet aangeleerd worden en vraagt tijd en oefening (Plack & Greenberg, 2005; Clement & Laga, 2005). Dergelijke nadelen kunnen omgebogen worden door de student te helpen structureren, persoonlijke sessies te organiseren en aan te geven dat het reflecteren een leerproces is (Driessen et al., 2008). Andere zaken die deze vaardigheid van reflecteren kunnen verfijnen zijn: de student die zijn leerervaringen bespreekt met medestudenten (groepswerk), er zelf over nadenkt of beschrijft (bijv. in een logboek) (BV databank, n.d.).
- De student kan weerstand vertonen ten opzichte van het 'toegeven van fouten'. Het kan daarom aan te raden zijn een 'veilige leeromgeving' te creëren (Driessen et al., 2008).

- De student kan het falen toeschrijven aan anderen of aan de omstandigheden. Maak de student daarom bewust van de eigen rol die de student daarin heeft. Stel als lesgever waarom-vragen en confronterende vragen (Driessen et al., 2008).
- De lesgever heeft de neiging om zelf antwoorden te formuleren. Laat de student daarom zelf alternatieven formuleren (Driessen et al., 2008).
- Een hindernis inzake het beoordelen van de reflectie houdt in dat een deel van de “learning outcomes” m.b.t reflectie eerder subjectieve dan objectieve kennis behelst. Er kan wel gesteld worden dat de inhoud subjectief is, maar niet het proces (Bourner, 2003).
- Bij assessment (in het algemeen) wordt een oordeel gevormd over de geplande “learning outcomes” die vervolgens door de studenten al dan niet worden bereikt. Bij de assessment van reflectie – wat ervaring in leren omzet- is het leren en de daarbij horende “learning outcomes”, veelal niet gepland. Dat impliceert dat de inhoud van reflectieleren niet gepland is, maar het proces is dat wel (Bourner, 2003).
- De student kan onbelangrijke doelen vooropstellen. Dit kan verholpen worden door de student doelen te laten formuleren volgens SMART (specifiek, meetbaar, acceptabel, realistisch, tijdsgebonden) (Driessen et al., 2008).
- De student kan de reflectieopdracht als onzinnig ervaren indien er te weinig belang aan gehecht wordt. Daarom is het belangrijk om voldoende aandacht te schenken aan de opdracht en de uitleg ervan (Clement & Laga, 2005).
- Het gevaar bestaat dat de studenten reflecteren op een artificiële manier. Het is dus ook nuttig om na de reflectie feedback te verlenen (Clement & Laga, 2005).
- Een verslag is pas interessant als er nieuwe zaken aangebracht worden (Clement & Laga, 2005).
- Als er met een checklist gewerkt wordt die vooraf uitgelegd wordt door de lesgever, bestaat de kans dat de student sociaal wenselijke antwoorden geeft of neerschrijft wat hij verwacht dat de lesgever wil horen.

❖ Kwaliteitscriteria

⇒ **Validiteit en betrouwbaarheid**

Om ervoor te zorgen dat alle dimensies gedekt worden waarop studenten dienen te reflecteren, kan de lesgever best gebruik maken van een stappenplan. Een voorbeeld van dergelijk model wordt onder ‘best practices’ nader uitgelegd. Aan dit model kunnen vragen worden gekoppeld waarin alle stappen vervat zitten.

Om een betrouwbaar oordeel te vellen over de verslagen is het zinvol om de criteria (in de checklist, rubric,...) die de beoordelaar gebruikt bij de beoordeling af te stemmen en afspraken te maken, indien er meerdere beoordelaars zijn (Clement & Laga, 2005).

De beoordeling van de reflectieverslagen kunnen bij een eerste gebruik gebeuren door 2 beoordelaars. Dit kan de hiaten in de checklist of de rubric identificeren, om daarna het instrument verder te optimaliseren.

⇒ **Transparantie**

Het is van belang om het begrip 'reflectie' aan de studenten uit te leggen en wat ermee beoogd wordt. Zoals aangegeven zal de student meer inspanning leveren als er meer belang aan gehecht wordt. Als de lesgever opteert om gebruik te maken van een referentiekader dient hij/zij dit ook aan de studenten toe te lichten. Nog belangrijker is dat lesgevers vertrouwd zijn met het reflectiemodel. Ook de manier van beoordeling vraagt om toelichting voor de studenten.

Bij het schrijven van het verslag is het van belang om richtlijnen hieromtrent te geven aan de student (Clement & Laga, 2005).

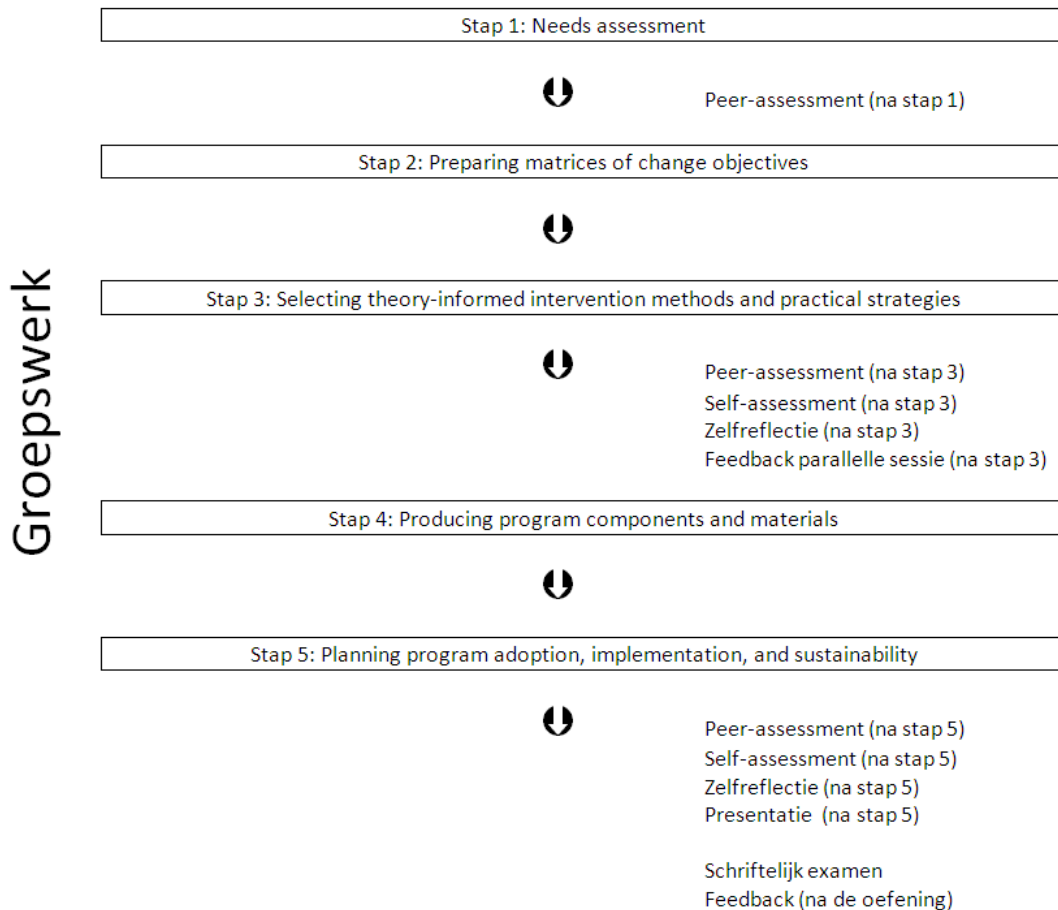
❖ Aanbevelingen /best practices

Hieronder volgt een stappenplan om de reflectie in het vak te integreren:

- a) Introductieles
- b) Kort verslag van werkpunten aan de hand van reflectievragen volgens structuur van het reflectiemodel en elektronisch invullen van zelfevaluatie en peer-assessment formulier
- c) Beoordeling eerste reflectieverslag door lesgever
- d) Feedbackmoment in parallelle sessie (visualisatie van zelfevaluatie ten opzichte van de peer-evaluatie) en reflectie in groep samen met groepsleden en lesgever
- e) Tweede verslag (rekening houdend met opmerkingen 1^{ste} verslag)
- f) Beoordeling tweede verslag

Concreet zal de uitwerking van het reflectieverslag na de *derde stap* van de interventieontwikkeling plaatsvinden. Daarna wordt een feedbackmoment ingelast met bespreking van onder andere de zelfevaluatie, peer-assessment en reflectie. De studenten zullen het tweede reflectieverslag uitwerken na de 5^{de} en laatste stap waarna een tweede feedbackmoment volgt. Figuur 2 geeft een overzicht waar de reflectie (en de andere evaluatievormen) zich situeren. In de onderstaande figuur

worden alle gebruikte evaluatievormen in dit vak naast elkaar opgesomd wat de indruk kan geven dat de belasting voor de student en de lesgever te hoog kan zijn. Hoewel niet te ontkennen valt dat er een hogere belasting kan zijn, worden bepaalde vormen in elkaar geïntegreerd. Zo zal het peer-assessment en self-assessment samen op een formulier ingevuld worden. Feedback en evaluatie gebeurt aan de hand van hetzelfde document,



Figuur 2: Organisatie van het vak 'planning en ontwikkeling van interventies' in relatie tot de evaluatievormen

a) Introductieles

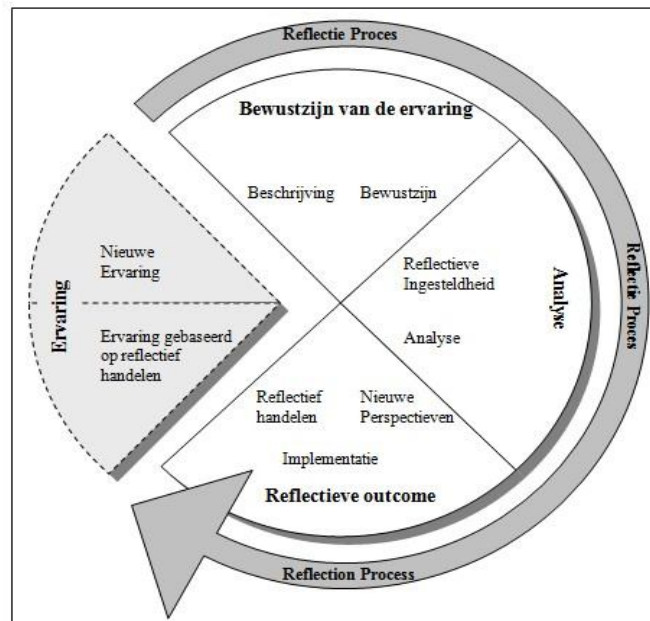
Bij de implementatie is het van groot belang dat de lesgever een duidelijke omschrijving geeft van wat met reflectie bedoeld wordt. Daarnaast dient de lesgever aandacht te besteden aan het doel van de reflectie en het nut ervan bij de professionele ontwikkeling. Een dergelijke opdracht, zonder of met weinig instructies, geven zal namelijk niet het gewenste resultaat opleveren. Daarom wordt

voorgesteld om een introductieles te organiseren waarin aan de studenten uitleg wordt gegeven. Dit zal alvast de transparantie ten goede komen. Wat eveneens bevorderlijk is voor de transparantie is het opstellen van een informatiebundel voor de studenten. Een stuk met uitleg over het reflecteren (aan de hand van het reflectiemodel) aan de hand van praktijkvoorbeelden kan een onderdeel zijn van een informatiedocument van het vak. Met andere woorden, de bundel dient niet alleen uitleg te verschaffen over het reflectieverslag.

b) Eerste reflectieverslag

Er zou voorgesteld worden om twee beknopte (daar het een denkoefening betreft en geen schrijfoefening) reflectieverslagen te laten indienen door de studenten. Op die manier worden leermomenten gecreëerd en wordt de kans gegeven effectief iets aan te vangen met de gekregen feedback.

Er wordt geopteerd om het reflectieverslag te laten schrijven op basis van vooropgestelde reflectievragen die de structuur volgen van een reflectiemodel. Het reflectiemodel is bedoeld om structuur te bieden aan zowel lesgevers als studenten. Het voorgestelde model gebaseerd op Koole, S. (figuur 3; onderzoek in voorbereiding) is ontwikkeld op basis van verschillende wetenschappelijke reflectiemodellen en theorieën van Boud et al. (1985); Atkins en Murphy (1993); Korthagen et al. (2002); Bourner (2003); Mamede en Schmidt (2004); Sandars (2009). Het model bestaat uit 4 stappen, waarvan 3 stappen het reflectieproces zelf betreffen (stap 2 tot 4). De aanleiding van reflectie is een (1) *ervaring*. Daarna volgt (2) het *bewustzijn van de ervaring* waarbij de student terugblijkt, de ervaring beschrijft en bewust wordt van de ervaring. De volgende stap na het terugblikken op de ervaring is de (3) *analyse* waarbij de essentiële aspecten van de ervaring of situatie geformuleerd en onderzocht worden binnen het eigen referentiekader, de ervaringen geherinterpreteerd worden en geherstructureerd. Dan kan er tenslotte overgegaan worden naar de (4) *reflectieve outcome* waarbij de studenten nieuwe perspectieven en nieuwe kennis ontwikkelen en deze implementeren. Het doel van reflectie is echter lessen trekken uit de ervaringen, dit kunnen zowel positieve als negatieve ervaringen zijn, waardoor het toekomstig handelen aangepast kan worden.



Figuur 3: Reflectiemodel (Koole, S.)

Er wordt geopteerd om aan elke stap van het model reflectievragen te koppelen. Dit kan het reflectieproces vergemakkelijken (Plack & Greenberger, 2005). Deze vragen kunnen dan ook de basis vormen voor de evaluatie. Er worden enkele richtvragen meegegeven uit het eerste Masterjaar van de opleiding Tandheelkunde van de Universiteit Gent ter illustratie.

Stap1

- Geef een filmisch verslag van de ervaring.
- Wat is er gebeurd?
- Welke personen of factoren hadden een invloed op de gebeurtenis?
- Wat dacht u, wat voelde u?
- Wat verliep er goed, wat verliep er minder goed?
- Hoe verliep mijn samenwerking met anderen?
- Aan welke competenties heb ik het meest aandacht besteed?
- Wat heeft mij het meest geraakt, plezier bezorgd?
- Welke aspecten lagen mij het minst?
- Welke moeilijkheden of hindernissen heb ik ervaren?

Stap2

- Welke vragen zou u zich stellen om de situatie beter te begrijpen?
- Waarom geeft u dit antwoord hierop?

- Waarom heb ik meer aandacht aan bepaalde competenties besteed?
- Hoe zou u anders kunnen hebben gereageerd in deze situatie?
- Welke aspecten van de competentieopdrachten lagen mij het best (waar ben ik goed in? En waarom?)

Stap 3

- Wat heeft u geleerd?
- Welke concrete plannen maakt u naar de toekomst?
- Hoe zou ik bepaalde zaken anders aanpakken, als ik het opnieuw zou doen?
- Wat heb ik geleerd over mezelf?

Een gelijkaardige manier van werken wordt ook bij andere onderzoekers beschreven. Een voorbeeld wordt beschreven door Pee et al. (2002). Zij stellen een framework voor - gebaseerd op Boud et al. (1985) - dat de studenten ook toelaat om te reflecteren op een gestructureerde manier. Er wordt gesuggereerd dat gestructureerde leeractiviteiten (en ervaringen) toelaten om de studenten dieper te laten reflecteren (analytisch en evaluatief, eerder dan simplistisch of beschrijvend). Er moet wel vermeld worden de methode op zich de studenten niet zal *aanzetten* tot reflectie. Dergelijke methode stimuleert de studenten om te reflecteren (het effectief reflecteren werd in deze studie aangetoond), maar studenten worden daardoor geen "reflective practitioners" (Pee et al., 2002). De methode zet de studenten, met andere woorden, niet aan tot reflectief handelen (aangepast handelen) dat ondersteund wordt door een reflectief proces.

In dit vak (planning en ontwikkeling van interventies) dienen de studenten hun werk te presenteren. Eén van de vermelde methodes, meerbepaald het gebruik van videotecnologie (p.80), kan een manier zijn om de studenten te doen reflecteren over hun presentatievaardigheden. Deze methode kan eventueel aanbevolen worden als het leren presenteren één van de "core competenties" is of heel sterk doorweegt. Het gebruik van een elektronisch invulformulier kan in dit vak wel sterk overwogen worden.

De zelfevaluatie en peer-assessment kan elektronisch gebeuren via een gestructureerd formulier. Ook het uitgeschreven reflectieverslag kan via dropbox in Minerva ingediend worden. Een andere mogelijkheid is het elektronisch indienen van een gestructureerd reflectieverslag in combinatie met zelfevaluatie.

c) **Beoordeling van het eerste reflectieverslag**

Wat

Om na te gaan of studenten effectief reflecteren dient nagegaan te worden of de elementen van het reflectieproces aanwezig zijn waardoor er bewijs is dat de situatie diepgaand onderzocht wordt (Plack & Greenberg, 2005). Naast de beoordeling van de reflectie kan zelfevaluatie plaatsvinden. Zoals eerder gesteld kan zelfevaluatie en reflectie in eenzelfde vak voorkomen, al dan niet gelijktijdig. Een voorbeeld daarvan wordt teruggevonden in het artikel van Reitmeier & Vrchota (2009). Zij gebruikten reflectievragen als zelfevaluatie door studenten, in dit geval om hun mondelinge presentatie te beoordelen. De vragen gaan na hoe effectief de studenten waren in het overbrengen van hun onderzoekinformatie naar hun publiek, in welke mate en hoe goed ze kunnen antwoorden op vragen uit het publiek, welke score ze zichzelf zouden geven op honderd (waarbij 100 = geen verbetering nodig) en wat er zou gedaan worden om die score te verhogen, wat ze over zichzelf hebben geleerd tijdens de presentatie/ de voorbereiding,...

Hoe

Om uit te leggen hoe de reflectie beoordeeld wordt, doen we terug beroep op het eerder vernoemde reflectiemodel (figuur 3). Er wordt voorgesteld om de stappen uit het model te laten terugkeren in het evaluatie-instrument teneinde een uniforme structuur te waarborgen. Er zijn verschillende mogelijkheden van instrumenten zoals een rubric of een checklist. Een voorbeeld van een checklist (figuur 4) die het model volgt kent zijn toepassing in de opleiding tandheelkunde van de universiteit Gent. Er is ook ruimte om bijkomende criteria te laten opstellen door de groep of de individuele student.

COMPETENTIE 5: REFLECTIEVERSLAG		OPMERKINGEN
BESCHRIJVING		
❖ Is het verslag van de gebeurtenis overzichtelijk en begrijpelijk?	/1	
❖ Werden er eigen en/of gevoelens/ gedachten van derden beschreven?	/1	
❖ Werd er een onderscheid gemaakt tussen belangrijke en minder belangrijke beïnvloedende factoren?	/2	
ANALYSE		
❖ Werd de gebeurtenis, het eigen handelen in vraag gesteld – kritisch benaderd?	/2	
❖ Wordt er verwezen naar het eigen referentiekader?	/1	
❖ Kwam er een antwoord op de zelf gestelde vragen?	/2	
OUTCOME		
❖ Gewijzigde percepties als gevolg van het reflectieproces werden beschreven	/1	
❖ Op welke manier heeft het reflectieproces impact gehad op het handelen?	/1	
❖ Conclusies uit het reflectieproces?	/2	
De reflectie is waardevol en past in het kader van maatschappij en gezondheid	/2	
SUBTOTAAL	/15	
Zelfevaluatie	/5	
TOTAAL	/20	

Figuur 4: Checklist voor de beoordeling van het reflectieverlag.

De beoordeling kan ook gebeuren door middel van een rubric, waarbij per vraag of stap een rubric gegenereerd wordt. De verschillende categorieën (niet goed, goed, zeer goed,...) moeten wel uitgebreid gedefinieerd zijn. De rubric biedt ook voordelen om feedback te structureren en te objectiveren. Het dient wel gezegd dat het opstellen van een rubric tijdsintensiever is. Het is aan te raden om de studenten de checklist/ rubric ook op voorhand te laten zien en uit te leggen in de voorgestelde introductieles.

Wie

De evaluatie kan gebeuren door de lesgever. In de checklist, waarin zelfevaluatie geïntegreerd wordt, kan die beoordeling door verschillende actoren plaatsvinden (lesgever, student, medestudent,...).

Wanneer

De reflectie-oefening kan op meerdere momenten gebeuren en niet enkel op het einde van het (groeps)proces. Dit kan de evolutie in kaart brengen (wat in dit vak niet perse nagestreefd wordt), het leren reflecteren bevorderen (omdat gewezen is op het feit dat reflecteren op zich niet

gemakkelijk is) en de kans bieden om eventuele werkpunten effectief te verbeteren tijdens de opdracht (waardoor werkpunten effectief aangepakt worden). Om deze redenen lijkt een tussentijds feedbackmoment (in een parallelle sessie) over de reflectie zinvol. Een tweede moment valt in te lassen op het einde van de groepsopdracht. Dit zorgt ervoor dat de student de kans krijgt om zijn handelen aan te passen en er een andere manier van handelen op na te houden.

Indien andere vakken dit omwille van bepaalde redenen (tijdsinvestering, personeelsinzet,...) niet kunnen toepassen, wordt aangeraden om het reflectieverslag wel volgens de voorgestelde procedure te laten verlopen (uitleg, stappenplan of model hanteren, vragen opstellen aan de hand van het stappenplan of model en eventueel 1 feedbackmoment inlassen), maar dan met één reflectiemoment bijvoorbeeld.

d) Feedback

Na de reflectie-oefening kan er feedback plaatsvinden in de parallelle sessies die hiervoor uitgetrokken worden. In dit vak zouden er twee sessies plaatsvinden. In die sessies krijgen de studenten feedback over hun reflectieverslag, peer-assessment en de zelfevaluatie. De groepsleden en de lesgever kunnen hierbij tot een discussie komen. Het is ook de bedoeling om de resultaten van de zelfevaluatie en peer-assessment te visualiseren. De koppeling tussen de mate van overeenstemming tussen de scores van de zelfevaluatie en de evaluatie door de peers kan de studenten tot nieuwe inzichten brengen.

Meerdere feedbackmomenten zijn zinvol, maar dienen haalbaar te zijn in functie van de personeelsmiddelen. Meer gedetailleerde informatie over feedback is onder het topic 'groepswerk' terug te vinden.

e) Tweede reflectieverslag

De opbouw van het tweede verslag is gelijk aan het eerste verslag. Het is de bedoeling dat de studenten rekening houden met de opmerkingen van hun peers en hun lesgever.

f) Beoordeling van het tweede reflectieverslag

De beoordeling van het tweede verslag gebeurt conform het eerste verslag. Beide verslagen worden meegerekend in het eindtotaal. Het eerste verslag weegt wel minder door dan het tweede verslag.

2.2.4 SAMENGEVAT

In dit stuk zal een kort overzicht gegeven worden van de belangrijkste voorstellen die in de voorgaande delen gedaan worden. Deze verschillende delen maken, binnen dit opleidingsonderdeel, namelijk deel uit van een groter geheel dat best in zijn totaliteit gezien wordt.

Concreet wordt er een ***schriftelijk gesloten boek examen*** voorgesteld om te evalueren in welke mate studenten kennis en inzicht verworven hebben in de theorie rond het Intervention Mapping Protocol (IMP). Hierbij wordt bewust gekozen voor een combinatie van ***open en gesloten vragen***, waarbij een 30-tal (mogelijke) open vragen op voorhand onder de studenten zullen verspreid worden. Deze laatste optie zorgt er namelijk voor dat studenten de belangrijkste zaken zeker studeren. Elke vraag heeft namelijk een even grote kans om op het examen gevraagd te worden, waardoor selectief studeren door studenten wordt ontmoedigd en tegengewerkt. Verder krijgen studenten ook een duidelijk beeld van hoe de vragen er zullen uitzien op het examen, wat op vlak van transparantie ook een heel groot pluspunt is. De optie om gesloten vragen te stellen heeft vooral als doel om het inzicht van de studenten te testen en om te voorkomen dat student louter zouden reproduceren op hun examen.

Om te testen of studenten, naast kennis en inzicht, ook in staat zijn om het IMP toe te passen, wordt in tweede instantie een groepswerk (oefening) voorgesteld dat geëvalueerd zal worden door middel van ***rubrics en peer-assessment (+ feedback)***. De rubrics fungeren hierbij voornamelijk als evaluatiemethode om de oefening inhoudelijk te beoordelen, de peer-assessment zou dan dienst doen als beoordelingsinstrument om het proces te beoordelen. Deze laatste evaluatievorm kadert ook binnen de doelstelling om studenten te leren samenwerken.

Voor de opbouw van het groepswerk zal gebruik gemaakt worden van PGO sessies en parallel sessies en voor de peer-assessment zal beroep gedaan worden op het Peer-Assessment Scorings Instrument van Dochy et al. (2003a). Aandachtspunten hierbij zijn voor het groepswerk dat er voldoende tussendoelen geformuleerd worden, opdat studenten en begeleiders duidelijk en eenduidig weten

wat er verwacht wordt. Tevens krijgen studenten op die manier ook een goed beeld van de manier waarop het hoofddoel kan bereikt worden. Bij de peer-assessment is het belangrijk dat er best ook een feedbackmoment gekoppeld wordt aan de peer-assessment. Hierdoor krijgt deze evaluatievorm meer betekenis voor studenten, wat motiveert, en kan er een constructief gevolg gegeven worden aan de beoordeling.

Omdat het presenteren en communiceren van bevindingen, resultaten..., zowel aan leken als aan professionals, ook één van de competenties is die in dit vak worden nagestreefd, wordt een **presentatie** voorgesteld als derde evaluatievorm. Hierbij is het de bedoeling om via deze weg de verbale, synthetiserende en overtuigende kwaliteiten van de studenten te testen. Om dit alles meer kracht bij te zetten en om het samenhorigheidsgevoel binnen de groepjes te stimuleren, wordt er ook voorgesteld om enige vorm van (speelse) competitie te introduceren in deze oefening. De presentaties zelf zouden aan de hand van een rubric kunnen beoordeeld worden.

Tot slot is er de attitude-ontwikkeling die ook een belangrijk onderdeel uitmaakt van de competenties voor dit vak. Om dit te kunnen evalueren wordt er een **reflectieverslag** voorgesteld als evaluatiemethode. Hiervan kan het nut en de bruikbaarheid verhoogd worden door gebruik te maken van een voorgestructureerd model, als leidraad voor de studenten, en een verbeteringschecklist, als hulpmiddel voor de docenten.

2.3 MASTER IN DE ARBEIDSGENEESKUNDE

2.3.1 PRAKTIJSITUATIE

Voor de opleiding Master in de arbeidsgeneeskunde wordt het vak "*Organisatie en taken van de arbeidsgeneeskunde*" besproken. Meer informatie over de evaluatievormen en didactische werkvormen van deze opleiding kan teruggevonden worden in bijlage 10, 11, 20 en 21. Het bovenvernoemde opleidingsonderdeel telt 6 studiepunten en wordt gegeven in het eerste masterjaar. Dit vak wordt gedoceerd aan de hand van interactieve hoorcolleges, werkcolleges en er worden discussies met diensten in de onderneming en de sociale partners voorzien. De lessen worden gegeven door de docent en door gastsprekers.

De opleidingsonderdelen worden in blok gegeven. Het bovenvernoemde vak wordt gegeven in één blok van zes weken. Op het einde van de lessenreeks wordt er een mondeling examen afgenomen bij de studenten. Het examen wordt afgenomen door één examinator: de docent. Er is een schriftelijke voorbereiding voorzien. Het mondeling examen bestaat uit twee kennis - en toepassingsvragen en één multiple choice vraag. De meerwaarde van deze laatste vraagvorm wordt vooral gezien in de redenering bij het oplossen van de vraag. De student wordt dan ook geacht deze redenering uiteen te zetten tijdens het examen. Er wordt globaal gescoord en niet per vraag gescoord. Er is een antwoordschema uitgeschreven. Het examen wordt gescoord door de docent die het examen afneemt.

Er is gekozen voor een mondeling examen op basis van verschillende factoren. Enerzijds wordt de opleiding gekenmerkt door kleinere studentenaantallen. Het betreft immers een master na masteropleiding die enkel toegankelijk is voor afgestudeerde artsen. Anderzijds zijn er belangrijke voordelen aan deze examenvorm gekoppeld (zie puntje 2.2) die bij de evaluatie van dit vak ten volle benut worden (toetsen van inzicht, doorvragen, nagaan van specifieke vaardigheden...).

2.3.2 ANALYSE

Om de retrograde methodiek te volgen, dient er een overzicht gemaakt te worden van de doelstellingen en de competenties van het vak die vooropgesteld worden. Het uitschrijven van competenties is voor de opleiding Master in de arbeidsgeneeskunde volop aan de gang. Omdat de gekozen methodiek vooropstelt te vertrekken vanuit competenties, maar deze in dit geval in volle ontwikkeling zijn, wordt beslist de leerdoelen van het vak als uitgangspunt te nemen. In een tweede fase kunnen deze doelen gekoppeld worden aan de meest geschikte evaluatievorm. De koppeling tussen een bepaalde categorie van competenties en een evaluatievorm is niet bindend. Er kan nog altijd van de gemaakte voorstellen worden afgeweken. Het is enkel de bedoeling om de meest gepaste vorm voor te stellen ten aanzien van datgene dat de titularis vooropstelt in het vak.

De leerdoelen worden geclusterd en het denkproces is terug te vinden in tabel 8. Om de inhoudelijke/theoretische materie te toetsen kan gebruik gemaakt worden van verschillende examenvormen. Zowel het schriftelijk als mondeling examen kunnen kennis, toepassing, inzicht en integratie nagaan. De keuze van een mondeling examen ten opzichte van een schriftelijk examen is afhankelijk volgens de grootte van de groepen, de doelstellingen die geëvalueerd worden en een afweging van de voor- en nadelen van beide examenvormen (Clement & Laga, 2005).

Tabel 8: Schematisch retrograad denkproces Master in de arbeidsgeneeskunde

Omschrijving (leerdoelen)	Accent van doel	Classificatie volgens Miller	Evaluatievorm	Didactische werkvorm
Communicatie en samenwerking	Vaardigheid	Doen	Mondeling examen	Interactief college Werkcollege Discussies met diensten in de onderneming en sociale partners
Inhoudelijk verwerven van de materie	Kennis en inzicht	Weten Weten hoe	Mondeling examen	Hoorcollege Werkcollege
Toepassen van de materie	Inzicht en toepassing	Tonen hoe	Mondeling examen	Werkcollege Interactief college
Attitude	Attitude ontwikkeling	Doen	Mondeling examen	Stage / discussies met diensten in de onderneming en sociale partners

De reden waarom er in dit vak gekozen wordt voor een mondeling examen heeft enerzijds te maken met (1) de groepsgrootte. Bij grote groepen zijn vooral de schriftelijke examens nuttig. De ManaMa opleiding 'master in de arbeidsgeneeskunde' wordt gekenmerkt door een klein aantal studenten. Maar de kleinere groepsgrootte alleen is geen argument om het mondeling examen te gebruiken. Niettegenstaande het tijdsintensief karakter, zijn er ook heel wat redenen om te kiezen voor een mondeling examen. De voornaamste zijn: (1) de mogelijkheid tot toetsen van andere bekwaamheden, (2) het persoonlijk contact tussen examinerator en student, (3) de mogelijkheid tot doorvragen, (4) de toepasbaarheid in kleinere groepen,... Verschillende leerdoelen van dit vak zijn gericht op de communicatie en de samenwerking met verschillende actoren. Het belang ligt erin informatie te kunnen geven en zaken te kunnen uitleggen gebaseerd op de theoretische kennis. Om te kunnen samenwerken met verschillende diensten dient de student kennis te nemen van wat de taken, de functies en de rollen van de andere actoren zijn, om uiteindelijk adviezen te formuleren.

Dit laatste legt dan weer de nadruk op het mondeling uitleggen en kunnen overbrengen van informatie die gestoeld is op theoretische achtergrond. Dit geeft ook weer dat het toetsen van samenwerking niet op dezelfde manier getoetst kan worden zoals dat in een ander vak gebeurt (zie Master in de verpleegkunde en vroedkunde en Master in de GVO). Zoals gesteld ligt het doel van dit vak niet op het samenwerken van studenten, waardoor hier geen groepswork als didactische werkvorm wordt gehanteerd.

Als er gekozen wordt voor een mondeling examen dient men zich ervan te vergewissen dat het niet om een 'verkapte vorm van kennistoetsing gaat' zoals van Ham (1995) het formuleert. Mondelinge examens lenen er zich niet toe om feitenvragen te toetsen (Wakeford, Southgate, & Wass, 1995). Als er enkel feitenkennis bevraagd wordt, is het, enkel al in het kader van de tijdinvestering voor de examinerator, aangewezen om een schriftelijk examen af te nemen (Schuwirth & van der Vleuten, 1996). Volgens Van Ham (1995) dienen de voordelen van een mondeling examen sterk door te wegen ten opzichte van een schriftelijk. Het inhoudelijk verwerven van de materie kan door verschillende evaluatievormen geëxamineerd worden (werkstuk, schriftelijk of mondeling examen). Daarvoor kunnen er enkele opties aan de titularis van het vak meegegeven worden. Doordat de nadelen van het mondeling examen dermate belangrijk zijn (de lage betrouwbaarheid ondanks pogingen tot verbetering en tijdsintensiviteit), kan er gekozen worden voor (1) een mondeling examen met een schriftelijk component. Hierin kan de theoretische kennis getoetst worden. Het mondeling examen spitst zich dan toe op datgene dat niet in andere evaluatievormen getoetst kan worden. Dit neemt niet weg dat de betrouwbaarheid en de validiteit van het mondeling examen voortdurend nagegaan moet worden (van Ham, 1995). Een schriftelijk examen kan plaatsvinden voor het mondeling examen. De inhoud is gestandaardiseerd voor elke student. Er dient wel op gelet te worden dat de inhoud van beide examens niet overlappen. Dit kan betekenen dat er meer vragen zullen gemaakt moeten worden. Indien het mondeling examen een schriftelijk component zou bevatten, wordt er verwezen naar het gelijknamige stuk.

Een andere optie is (2) enkel een mondeling examen te gebruiken, maar daarbij de voordelen van het mondeling examen zoals de mogelijkheid tot doorvragen, switchen van onderwerp, inspelen op antwoorden,... (zie verder onder voordelen) ten volle te gaan benutten. In dit geval moeten er ook keuzes gemaakt worden om één of meerdere beoordelaars in te zetten (zie later).

2.3.3.1 Mondeling examen

❖ Omschrijving

Het mondeling examen is een gesproken examen. Het kenmerkt zich door het persoonlijk contact tussen de examiner en de student (van Ham, 1995). Het is een traditionele beoordelingsvorm waarbij één of meerdere examinatoren vragen stellen aan de student (Davis & Karunathilake, 2005). Er worden meestal open vragen gebruikt (Clement & Laga, 2005) en de bevraging kan de vorm aannemen van een interview of een discussie (Davis & Karunathilake, 2005). Een mondeling examen heeft vooral een meerwaarde bij het toetsen van vaardigheden die minder gemakkelijk via een andere evaluatievorm te toetsen zijn (Wakeford et al., 1995; Postgraduate Medical Education and Training Board (PMETB), 2009) zoals communicatievaardigheden, gedrag, inzicht (van Ham, 1995) en hogere cognitieve vaardigheden (Wakeford et al., 1995). Het heeft als doel kennis te beoordelen en de mate waarin kennis verworven is diepgaander te gaan onderzoeken (Davis & Karunathilake, 2005). Het mondeling examen wordt gekenmerkt door de mogelijkheid die de student heeft om het antwoord verder toe te lichten (van Ham, 1995). Het examen kan gestructureerd of ongestructureerd zijn. Deze eerste vorm kenmerkt zich doordat de structuur voor elke student vastligt, terwijl dit voor het ongestructureerd examen niet het geval is. Bij deze laatste vorm worden er willekeurig vragen gesteld, die niet noodzakelijkerwijs voor elke student gelijk zijn (van Ham, 1995). De keuze heeft een belangrijke invloed op de betrouwbaarheid (Wass et al., 2003) en de validiteit die vooral bij een ongestructureerd examen een probleem vormt (Schuwirth & van der Vleuten, 1996). Dit wordt later toegelicht.

Er wordt ook een onderscheid gemaakt tussen het mondelinge examen en de verdediging van een geschreven opdracht zoals een thesis (Davis & Karunathilake, 2005). Voor meer informatie over een presentatie wordt doorverwezen naar het stuk over “presentatie”.

Tot slot is het belangrijk dat de examiner die kiest voor een mondeling examen deze keuze voldoende beargumenteert, in die zin dat hij/zij zich er moet van vergewissen dat de leerinhoud niet getoetst kan worden met behulp van een andere examenvorm (van Ham, 1995). Niet alle evaluaties mogen enkel gebaseerd zijn op mondelinge examens (PMETB, 2009).

❖ Voordelen

- Het mondeling examen leidt tot een ander leergedrag (van Ham, 1995). Hierbij wordt verondersteld dat er een diepgaander leergedrag is.
- Een mondeling examen kan de communicatievaardigheden nagaan en meerbepaald de mondelinge vaardigheden (Memon et al., 2010).
- De examinerator kan aftasten tot waar de kennis en het inzicht van de student reikt (Memon et al., 2010). Studenten die enkel kennis reproduceren zonder inzicht te hebben en de materie te begrijpen worden kunnen geïdentificeerd worden (Clement & Laga, 2005).
- Het is een flexibele examenvorm, meerbepaald is het mogelijk om door te vragen. Op die manier krijgt de examinerator zicht op bekwaamheden zoals het klinische denk- en handelingsproces (bij artsen) en inter –en intrapersonlijke vaardigheden (bijvoorbeeld zelfbewustzijn) (Van Ham, 1995; Memon et al., 2010).
- De afstandelijkheid in het onderwijs verkleint door het direct contact tussen de student en de examinerator (Clement & Laga, 2005).
- Het direct contact heeft als voordeel dat er onmiddellijk kan ingespeeld worden op wat de student zegt. Er is interactie tussen examinerator en de student (van Ham, 1995; Clement & Laga, 2005).

❖ Nadelen

- De grootste nadelen van deze examenvorm zijn de tijdsintensiviteit, de energie die van de ondervragers gevegd wordt alsook de betrouwbaarheid (zie boven) en de subjectiviteit (van Ham, 1995; Schuwirth & van der Vleuten, 1995; Clement & Laga, 2005; Memon et al., 2010). Deze evaluatievorm is enkel geschikt voor kleine groepen (van Ham, 1995).
- Studenten kunnen onderling vragen aan elkaar doorspelen (Clement & Laga, 2005).
- Mogelijks zijn de examineratoren en de studenten niet vertrouwd met de mondelinge beoordeling (Memon et al., 2010).
- Er is kans tot discriminatie tussen de studenten (Davis & Karunathilake, 2005).

- Het mondeling examen is niet geschikt voor het toetsen van feitenkennis (Schuwirth & van der Vleuten, 1996).
- Er worden oordelen gevormd waarbij er nadien weinig bewijs voorhanden is (Memon et al., 2010).
- Bij bijkomende vragen zijn er geen geschreven documenten om de scores te bewijzen en te rechtvaardigen (Memon et al., 2010).
- Deze examenvorm kan stress teweegbrengen bij de student (Memon et al., 2010). Zeker bij studenten die verbaal minder vaardig zijn (Clement & Laga, 2005).
- Studenten kunnen het gesprek leiden naar hetgeen hij/ zij het meest kent, die niets met de gestelde vraag te maken heeft (Clement & Laga, 2005).
- Het kan moeilijk zijn voor de examinerator om een onderscheid te maken tussen wat de student zegt en hoe het gezegd wordt (Memon et al., 2010).
- Er dreigt een gevaar in het stellen van te weinig vragen. Een goed antwoord op de ene vraag betekent niet dat er op een andere vraag even goed gepresteerd wordt (Wass et al., 2003).
- Bij mondelinge examens kunnen er verschillende types van fouten voorkomen, zoals:
 - o **Contrastfouten**: de beoordeling van een student kan beïnvloed zijn door de vorige student (Wakeford et al., 1995).
 - o **Errors of central tendency**: de neiging hebben om telkens neutraal te beoordelen (telkens de middelmaat nemen als beoordeling) (Wakeford et al., 1995).
 - o **Halo-effect**: de beoordeling op de ene eigenschap/vraag kan de beoordeling op een andere eigenschap/vraag beïnvloeden (Klaassen et al., 1994; Wakeford et al., 1995). Dit effect kan ook betekenen dat de examinerator na een bepaalde tijd al een mening gevormd heeft en niet de neiging heeft om deze nog te veranderen (Schuwirth & van der Vleuten, 1996).
 - o **Errors of logic**: het maken van een verkeerde interpretatie (Wakeford et al., 1995).
 - o **A tendency to leniency**: duidt op het schappelijk optreden van de beoordelaar (meegaand zijn) (Wakeford et al., 1995).

- Omdat een mondeling examen veel tijd in beslag neemt, kan er slechts een kleine steekproef van vragen genomen worden. Bij een schriftelijk examen daarentegen kan (afhankelijk van het soort vragen) een grotere steekproef van vragen in het examen opgenomen worden.

❖ Kwaliteitseisen

Het nader onderzoeken van de kwaliteitseisen is aan te bevelen (Memon et al., 2010).

⇒ **Validiteit**

De volledige inhoud van de leerstof kan niet volledig bevraagd worden bij één enkele student, wat nadelen inhoudt voor de representativiteit (Clement & Laga, 2005). Dit kan deels opgelost worden door enkel de meest belangrijke aspecten van een bepaalde casus te bevragen en niet de volledige casus (Schuwirth & van der Vleuten, 1996). Een ander probleem is dat de studenten moeilijker onderling vergeleken worden als niet alle studenten dezelfde vragen krijgen, omdat er bij elke student een verschillende inhoud bevraagd wordt.

Het grootste probleem van de validiteit van een mondeling examen zou te wijten zijn aan het feit dat de inhoud van examen de leerstof niet voldoende dekt. Dit heeft volgens Klaassen et al. (1994) ook implicaties voor de betrouwbaarheid, maar dit is niet onoverkomelijk. Andere toetsvormen kunnen ook met die problematiek te maken krijgen. Het voorstel om deze problemen te verhelpen, o.a. met behulp van een toetsmatrijs, worden nader uitgelegd onder aanbevelingen. Er zijn ook bepaalde meerwaarden verbonden aan het mondeling examen die (on)rechtstreeks te maken hebben met de validiteit. Zo kan er gemakkelijk van het ene topic naar het andere overgegaan worden (Wakeford et al., 1995; Davis & Karunathilake, 2005), de mate van besluitvorming kan nagegaan worden (Wass et al., 2003) en er kan nagaan worden tot waar de kennis reikt doordat de examinerator kan doorvragen (Davis & Karunathilake, 2005).

⇒ **Betrouwbaarheid**

De betrouwbaarheid van de mondelinge examenvorm blijkt een heikel punt te zijn (Wass et al., 2003; Davis & Karunathilake, 2005) en meerbepaald de **reproduceerbaarheid van de scores**. Zaken zoals de *omstandigheden* waarin de evaluatie plaatsvindt, de *stress* bij de student, de *vragen* die voorgelegd worden en het *verschil in beoordeling* door de examinatoren kunnen hierop een invloed uitoefenen (Wass et al., 2003). Dit laatste kan beïnvloed worden door het aantal beoordelaars en de ervaring van de beoordelaar(s) op vlak van beoordeling. Dit gegeven zal de inter- en intrabeoordelaars

betrouwbaarheid nadelig beïnvloeden. Een examiner kan wel relevante praktijkervaring bezitten, maar niet op vlak van beoordeling. Daarom is training noodzakelijk (van Ham, 1995; Memon et al., 2010). Op basis van deze informatie kan er zich afgevraagd worden of er meerdere examinatoren dienen ingeschakeld te worden teneinde de betrouwbaarheid te verhogen. Verschillende opties zijn mogelijk. Er kan gekozen worden voor één of meerdere beoordelaars. Het inzetten van meerdere beoordelaars kan vorm krijgen door ofwel (a) twee opeenvolgende examens te laten plaatsvinden waarbij telkens één beoordelaar een ander deel van de leerstof bevraagt, (b) twee beoordelaars bij hetzelfde examen in te zetten en beiden onafhankelijk van elkaar te laten scoren op dezelfde examenvragen of op een verzameling van vragen, (c) twee beoordelaars bij hetzelfde examen, maar waarbij de tweede persoon niet per definitie de rol van beoordelaar hoeft op te nemen.

Een voordeel bij de eerste mogelijkheid (optie a), ligt volgens Klaassen et al. (1994) in het afzwakken van extremen in de beoordeling door verschillende beoordelaars. Bij de laatste optie (optie c) kan de ene beoordelaar fungeren als notulist, waarbij de andere examiner zich volledig concentreert op het examen en geen antwoorden, of delen ervan, misloopt. Dit neemt niet weg dat de tweede beoordelaar geen vragen kan stellen. Voor sommige titularissen lijkt het veiliger te kiezen voor twee beoordelaars, wegens de juridische gevolgen die zich kunnen voordoen als er een student beroep aantekent op het examenresultaat. Sowieso wordt er aangeraden om betrouwbaarheidsstudies uit te voeren als er mondelinge examens gebruikt worden (zie "*aanbevelingen*") (Wass et al., 2003). Maar een belangrijk nadeel van de beoordeling door meerdere examinatoren is het feit dat er niet onafhankelijk van elkaar beoordeeld wordt (Klaassen et al., 1994). De beoordelaar mag zich niet laten beïnvloeden door een andere beoordelaar en het is aan te raden om bij het eigen onafhankelijk oordeel te blijven (Wakeford et al., 1995). Sowieso dient er, als er beslist wordt om meerdere examinatoren in te schakelen, een groep van vaste examinatoren voorzien te worden (van Ham, 1995). Ook is het, ongeacht het aantal examinatoren, belangrijk om de examinatoren op te leiden en dit voldoende te herhalen. De opleiding dient de structuur, het aantal vragen en de manier van scoren te bevatten (Memon et al., 2010; van Ham, 1995).

Ondanks de hierbovenvernoemde mogelijkheden, blijken meerdere examinatoren niet bij te dragen aan het verbeteren van de betrouwbaarheid (PMETB, 2009). Het inschakelen van meerdere examinatoren houdt het bijkomende probleem in dat er verschillen zullen zijn tussen de beoordelaars, wat een impact kan hebben op de betrouwbaarheid en de tijd (mogelijks meer tijd nodig vooraleer er consensus bereikt wordt, grotere personeelsinzet bij meerdere beoordelaars). Het is dan ook de vraag of meerdere examinatoren nodig zijn en of ze gelijktijdig tijdens hetzelfde examen moeten aanwezig zijn. Daarover bestaat soms wat tegenstrijdigheid. Norman (2000) is voorstander om meerdere examinatoren in te schakelen. Meerbepaald door verschillende

mondelinge examens af te nemen, met één beoordelaar per examen, waarbij de onafhankelijke scores de totaalscore uitmaken. Het inzetten van een tweetal examinatoren bij hetzelfde examen, het dubbel examineren, blijkt vrij inefficiënt (Wass et al., 2003).

De lage betrouwbaarheid door het verschil in beoordeling van de studenten situeert zich, naast het aantal beoordelaars, ook op vlak van de te *bevragen inhoud* (Davis & Karunathilake, 2005; Wass et al., 2003), de *moeilijkheidsgraad* van de vragen, de *learning outcomes* en de *mate waarin de student geholpen wordt* of niet om een vraag te beantwoorden. Dit bemoeilijkt ondermeer het beoordelen van studenten ten opzichte van een vooropgestelde standaard (Davis & Karunathilake, 2005). Deze vooraf opgelegde structuur van het examen is belangrijk in het kader van betrouwbaarheid, maar kan negatieve implicaties hebben op de interactie, die belangrijk geacht wordt in het mondeling examen (Memon et al., 2010). Volgens Davis en Karunathilake (2005) kan de lage betrouwbaarheid ook te wijten zijn aan de *actieve deelname* van de examinerator in de ondervraging. Een ander facet dat het examen kan beïnvloeden en een weerslag heeft op de betrouwbaarheid zijn factoren die niet rechtstreeks te maken hebben met de inhoud van het examen zoals de *kleding*, het *voorkomen*, het *accent* en de *verbale vaardigheden* (Clement & Laga, 2005; Memon et al., 2010). Als deze laatste wel de focus van het examen uitmaken dienen deze vooraf in criteria te worden vertaald (Memon et al., 2010). Tenslotte kan het *gedrag* ten opzichte van de examinatoren vertekend zijn omdat de student niet of nauwelijks in een authentieke situatie verkeert, terwijl er in een authentieke setting (bijvoorbeeld in een gesprek met een patiënt) anders gereageerd zou worden (Memon et al., 2010).

Een optie kan zijn om het mondeling examen te organiseren in combinatie met een andere examenvorm (Memon et al., 2010). De vaardigheden die enkel via het mondeling examen te toetsen zijn, worden enkel hierin bevraagd (Memon et al., 2010). Een mondelinge ondervraging kan ook een aanvulling zijn op de schriftelijke evaluatie (van Ham, 1995) of een schriftelijke component bevatten. Indien er toch gekozen wordt voor het mondeling examen alleen, kan dit beargumenteerd worden door ten volle te kiezen voor de voordelen van deze evaluatievorm.

⇒ **Transparantie**

Er wordt aanbevolen om de studenten aan te geven welke soort van (bij)vragen gesteld zullen worden en tot wat de bijvragen dienen (de mate van de kennis of eerder inzicht). Indien er schriftelijk kan worden voorbereid zoals in dit vak het geval is, dient de examinerator de functie en het doel hiervan te verduidelijken (Clement & Laga, 2005). Ook is het aan te raden om transparant te zijn over de procedure van de beoordeling en de beoordelingscriteria. Als er andere criteria zijn waarop beoordeeld wordt, worden die ook meegegeven en verduidelijkt aan de student (bijv. verbale vaardigheden).

❖ Aanbevelingen/ best practices

Vooraleer over te gaan tot de aanbevelingen wordt er nog even stilgestaan bij de eventuele punten waarmee rekening moet gehouden worden. Het mondeling examen kan slechts in bepaalde omstandigheden plaatsvinden (het toetsen van specifieke bekwaamheden, enzovoort...) en er zijn enkele belangrijke nadelen aan verbonden (betrouwbaarheid, vooroordelen, tijd, ...). Daarenboven wordt er vaak verkeerd gebruik gemaakt van deze examenvorm, die zich enkel leent tot het toetsen van enkele specifieke bekwaamheden. Zo zijn er mondelinge examens die enkel feitenkennis ondervragen, hoewel dit, zoals eerder aangegeven, best wordt geëxamineerd aan de hand van een schriftelijk examen (Schuwirth & van der Vleuten, 1996). Voor dit vak wordt er gekozen voor een mondeling examen dat eventueel een schriftelijk component kan bevatten.

De oplijsting van de belangrijkste *nadelen* (zie *vroeger*), laat toe om hierop in te spelen. Het is belangrijk dat de examiner kennis heeft van deze nadelen, zodat hij/zij hier rekening kan mee houden. Er zijn enkele concrete tips om de nadelen te omzeilen/reduceren. Laat u, bijvoorbeeld, als examiner niet beïnvloeden door de vorige student, maar ook niet door een eerder beantwoorde vraag door dezelfde student. Stel de student op zijn/haar gemak door de stressfactor die deze examenvorm teweeg kan brengen te reduceren of te bannen. Dit kan bijvoorbeeld door te zorgen voor een korte introductie in plaats van onmiddellijk te starten met het afvuren van vragen. Zorg ook voor een rustig lokaal waar er geen heen en weer geloop of lawaaihinder is. Maak ook aantekeningen tijdens het examen, waarnaar teruggegrepen kan worden om het antwoord nadien te reconstrueren. Overweeg een andere examenvorm als er grote(re) studentenaantallen zijn.

De *voordelen* die aan de mondelinge examenvorm verbonden zijn, zijn uniek voor deze examenvorm en dienen dan ook ten volle benut te worden. Samengevat zijn dit de mogelijkheid tot het peilen naar inzicht, het nagaan van communicatieve vaardigheden, de mogelijkheid tot doorvragen, het persoonlijk contact, het inspelen op antwoorden, het switchen van onderwerp,...

Naast bovenstaande adviezen geven Wakeford et al. (1995) nog enkele praktische tips met betrekking tot het mondeling examen. Als studenten wat aangemoedigd moeten worden, bijvoorbeeld wat het geval is bij zwakkere studenten, is het beter om deze non-verbaal aan te moedigen in plaats van te zeggen dat ze het goed doen. De examiner dient er zich van bewust te zijn dat hij/zij het gevoel kan krijgen dat een student verbetert naargelang het mondeling examen vordert. Deze verbetering weerspiegelt eigenlijk meer de variatie in zijn/haar eigen kunnen met betrekking tot de verschillende onderwerpen die aangehaald worden, dan zijn werkelijke bekwaamheden.

De aanbevelingen in verband met het verbeteren van de validiteit en betrouwbaarheid komen hieronder aan bod. Er kunnen enkele zaken aangepakt worden om de **betrouwbaarheid** te verhogen.

Structuur

Verschillende auteurs geven de voorkeur aan een **gestructureerd** mondeling examen boven een ongestructureerd examen (van Ham, 1995; Schuwirth & van der Vleuten, 1996; Wass et al., 2003; Davis & Karunathilake, 2005). Daarom wordt er ook voor dit vak aangeraden om de structuur van het examen op voorhand vast te leggen. Het structureren van de examens heeft vooral een invloed op de intercase en interbeoordelaars betrouwbaarheid (Wass, et al., 2003). Anderzijds wordt er aangeraden om de inhoud van de mondelinge examens (de vragen) zoveel mogelijk te standaardiseren (PMETB, 2009; Memon et al., 2010), daar dergelijke examenvorm onderhevig is aan bias. De meest ideale situatie is dat telkens dezelfde vragen gesteld worden aan elke kandidaat (Davis & Karunathilake, 2005). In de praktijk is dit niet altijd haalbaar, want het gevaar bestaat dat de studenten hun vragen en antwoorden doorgeven aan elkaar. Concrete tips inzake het standaardiseren van vragen, worden meegegeven onder de aanbevelingen die betrekking hebben op de "validiteit".

Er bestaan verschillende types van vragen die in een mondeling examen gebruikt kunnen worden. Aan de soorten vragen zijn voor- en nadelen verbonden waarmee rekening moet gehouden worden. Daarvoor wordt er doorverwezen naar het deel over het schriftelijk examen.

Examinatoren

Voor het inzetten van het aantal examinatoren zijn er zoals gezegd (zie betrouwbaarheid) verschillende opties, waarbij elke mogelijkheid voor- en nadelen inhoudt. Het inzetten van meerdere examinatoren, ongeacht de methode die daarbij gevolgd wordt, kan voor dit vak overwogen worden, maar dan wel op de manier die hieronder wordt uitgelegd. Er wordt voorgesteld om het examen te laten plaatsvinden met één examiner, maar op geregelde tijdstippen een tweede examiner in te zetten om de betrouwbaarheid na te gaan (zie verder). Als deze resultaten bevredigend zijn, kan de ene examiner het examen verder afnemen.

Het afnemen van een mondeling examen met een tweede beoordelaar die als notulist fungeert kan ingevoerd worden indien de lesgever dit wenst. Daarbij dient hij/zij wel rekening te houden met de eerdere vermelde nadelen van meerdere beoordelaars.

Tijd

Er wordt geen standaard gegeven van **hoelang een mondeling examen zou moeten duren** om tegemoet te komen aan de kwaliteitseisen. De lesgever dient indachtig te zijn dat het examen minimum een kwartier tijd in beslag neemt per student (Clement & Laga, 2005). Probeer de tijd per vraag af te bakenen en ga bijvoorbeeld na vijf minuten over tot een volgende vraag. Er kan als tip meegegeven worden om 10 tot 15 minuten bij de examentijd te rekenen voor de introductie, nabespreking en administratie (Wakeford et al., 1995).

Representativiteit

Er wordt aangeraden om het **aantal vragen** en de **examentijd/toetslengte** te verhogen (Klaassen, et al., 1994; Wass et al., 2003; Davis & Karunathilake, 2005). Zeker als slechts één examinator het examen afneemt (Klaassen et al., 1994). Hoe meer **verschillende** casussen/vragen hoe beter de betrouwbaarheid (van Ham, 1995). De tijdsinvestering en de inzet van personeel blijft wel een nadeel (Wass et al., 2003).

Beoordeling

Voor de beoordeling maakt de examinator het best gebruik van **criteria, rubrics of descriptoren** (Davis & Karunathilake, 2005), waarbij de criteria vooraf vastliggen en duidelijk beschreven worden (PMETB, 2009). Wass et al. (2003) maken gebruik van een 9 punten schaal per examenvraag, waarbij per niveau van graad/score een beschrijving wordt gegeven. De totale score bestaat uit de som van de verschillende scores. Belangrijk is om de afkapgrens vast te leggen die bepaalt of een student al dan niet geslaagd is.

Een tip die kan meegegeven worden bij het beoordelen (het geven van een cijfer) is voor zichzelf na te gaan wat de student nog meer geantwoord kon hebben om een beter cijfer te krijgen. Hierdoor kan er een bijkomende meerwaarde van de beoordelingschaal benut worden (Wakeford et al., 1995). Het uitschrijven van een antwoordmodel of criteria kan hierbij soelaas bieden om de betrouwbaarheid te verhogen (Clement & Laga, 2005).

Scoren

Er wordt best per vraag gescoord/ beoordeeld in plaats van een totaalcijfer te geven voor het gehele examen (Wakeford et al., 1995; van Ham, 1995; Clement & Laga, 2005). Een vraag kan gescoord worden als de examiner aanvoelt voldoende informatie te hebben om een vraag te scoren, waarna kan overgegaan worden naar een andere vraag (Wakeford et al., 1995). Er wordt op voorhand ook vastgelegd welke weging er aan elk onderdeel gegeven wordt (van Ham, 1995). Wel kan er een globaal richtcijfer gegeven worden dat nadien wordt herbekeken (Clement & Laga, 2005). Het is aan te raden om na het examen alle beoordelingen per onderwerp te overschouwen met inbegrip van de score/graad die toegekend is en de notities daarbij. Er kan voor een gemiddelde score gekozen worden, waarbij alle scores/graden en opmerkingen in aanmerking worden genomen. Of er kan gekozen worden voor een bepaalde score/graad die doorheen de beoordeling heen frequent naar voorkomt (Wakeford et al., 1995). Het kan een hulpmiddel voor de examiner zijn om tijdens het examen zelf de antwoorden schematisch weer te geven om die later terug te kunnen consulteren (Clement & Laga, 2005).

Evaluatie van de toetsvorm inzake betrouwbaarheid

Voor dit vak kan er naast een mondelinge evaluatie een schriftelijk component ingevoerd worden. In dit laatste wordt enkel feitenkennis bevraagd. Dergelijke combinatie zou de betrouwbaarheid en objectiviteit kunnen verhogen.

Zoals eerder aangehaald wordt er, om tegemoet te komen aan de betrouwbaarheid van het mondeling examen, aangeraden om de interbeoordelaars betrouwbaarheid na te gaan. De huidige situatie met één examiner per examen wordt behouden. Maar om deze vorm van betrouwbaarheid na te gaan zou het examen af en toe uitgevoerd moeten worden met twee examinatoren, om daarna de resultaten terug te koppelen en de evaluatie bij te schaven (van Ham, 1995)¹¹. Nadien kan het examen terug plaatsvinden met één examiner. Deze betrouwbaarheidsevaluatie vindt het best op geregelde tijdstippen plaats.

¹¹ Als er verschillende examinatoren zijn en als die hetzelfde construct beoordelen (bijvoorbeeld dubbel examineren) kan de interbeoordelaars betrouwbaarheid eveneens nagegaan worden. Als er één examiner is voor één mondeling examen, of meerdere examinatoren die verschillende constructen nagaan dient de betrouwbaarheid op een andere manier gemeten te worden (PMETB, 2009).

Een aantal maatregelen zouden de **validiteit** kunnen verhogen. Met behulp van een expertenpanel/Delphipanel kunnen de te bevragen topics/domeinen samengesteld worden, waarover de vragen zullen handelen. De lesgever blijft de vrijheid behouden om vragen te creëren per onderwerp (Wass et al., 2003). Lijkt dit niet haalbaar, dan dient de examinator ten minste de selectiemethode m.b.t. de onderwerpen op voorhand vast te leggen (van Ham, 1995). Dit is vooral zinvol bij vakken die verschillende of zeer uiteenlopende gebieden omvatten. Het is belangrijk om te zorgen voor vragen die zich uitstrekken over verschillende gebieden (PMETB, 2009).

Zoals bij het schriftelijk examen wordt er aanbevolen om een toetsmatrijs op te stellen. Dit levert een positieve bijdrage aan de validiteit doordat alle of liefst zoveel mogelijk onderwerpen aan bod komen mits een bepaalde weging. Dit voorkomt dat er overlapping is tussen de vragen, o.a. bij het afnemen van meerdere mondelinge examens in een curriculum, en door deze methodiek is er een ruime spreiding van de onderwerpen. Onder elke thema kunnen er vragen opgesteld worden (Wass et al., 2003; PMETB, 2009). Daarbij is het aan te raden om zoveel mogelijk vragen te stellen en dat uit verschillende domeinen (Wass et al., 2003). Hoe meer onderwerpen er aan bod kunnen komen in een mondeling examen hoe beter (Wakeford et al., 1995). Dit verhoogt de representativiteit, zonder de haalbaarheid uit het oog te verliezen. Daarbij is het ook goed om op voorhand vast te leggen hoeveel vragen/casussen aan bod moeten komen. Ook de tijd per vraag wordt best vastgelegd (van Ham, 1995). Het is daarnaast ook aan te raden om alle examenvragen uit te schrijven. Voor verder informatie over de toetsmatrijs wordt er verwezen naar het schriftelijk examen.

Er kan aangeraden worden om op voorhand steekkaarten op te maken. Om de vragen zoveel mogelijk te standaardiseren, wat bij een mondeling examen toch een probleem kan vormen, wordt voorgesteld om de steekkaarten op te maken per hoofdstuk of per vraagsoort (kennis, toepassing...). De studenten dienen dan bijvoorbeeld een aantal (vooraf bepaald) steekkaarten te nemen uit elk pakket (per vraagsoort, per hoofdstuk,...). Op de steekkaarten zelf zijn de vragen uitgeschreven. De steekkaarten komen voort uit de toetsmatrijs.

Als er een schriftelijke voorbereiding is, verduidelijk dan ook het doel hiervan (Clement & Laga, 2005) en of deze voorbereiding ook gequoteerd wordt. Dit komt de **transparantie** ten goede. Geef vooraf ook voldoende uitleg over het verloop van het examen (aard van de vragen, weging,...) en stel enkele voorbeeldvragen ter beschikking. Geef ook informatie over het aantal examinatoren die aanwezig

zullen zijn. Door dit op voorhand mee te delen voorkom je dat de student op het moment van het examen verrast is en zo laat je alvast deze stressfactor achterwege. Ook dient de scoringsprocedure en de beoordelingscriteria toegelicht te worden.

Stel de student bij het begin van het examen in eerste instantie op zijn gemak. Introduceer elk topic dat je zal bevragen en definieer duidelijk het gebied. Ga daarbij snel tot de kern van de vraag en vermijd minder belangrijke neveninformatie (Wakeford et al., 1995).

2.4 MASTER IN DE VERPLEEGKUNDE EN VROEDKUNDE

2.4.1 PRAKTIJSITUATIE

Voor de opleiding Master in de verpleegkunde en vroedkunde wordt het opleidingsonderdeel 'Methodologie van wetenschappelijk onderzoek in de verpleegkunde/vroedkunde, partim 2 (MWO)' geselecteerd voor de analyse op microniveau. Meer informatie over de evaluatievormen en didactische werkvormen van deze opleiding kan teruggevonden worden in bijlage 2, 3, 12 en 13. Het bovenvernoemde opleidingsonderdeel telt 3 studiepunten en wordt gegeven in het schakelprogramma.

MWO is een opleidingsonderdeel dat samen met de studenten uit de Master in de GezondheidsVoorlichting en –Bevordering (GVO) wordt georganiseerd. Dit impliceert dat een relatief groot aantal studenten dit opleidingsonderdeel volgt. Het is een vak dat aansluit op MWO partim 1, waarin voornamelijk het theoretische aspect van de methodologie wordt uitgediept. In MWO partim 2 wordt de theorie die in partim 1 aan bod komt dus in de praktijk gebracht onder de vorm van een aantal oefeningen. Hierbij wordt een duidelijk onderscheid gemaakt tussen kwantitatief en kwalitatief wetenschappelijk onderzoek.

Voor het **kwantitatieve** deel moeten de studenten in groepjes van ongeveer tien personen een onderzoeksvoorstel uitschrijven. Voor de evaluatie van dit luik moet een groepspaper ingediend worden samen met een individuele paper, waarin de groepspaper persoonlijk wordt bediscussieerd en waarin gereflecteerd wordt over het eigen handelen binnen dit groepsproces. De groepspaper moet op het einde van de lessenreeks mondeling gepresenteerd worden. Verder wordt er ook aan de studenten gevraagd om anoniem een peer-assessment formulier in te vullen ter controle van ieders bijdrage aan het groepswerk. Binnen de huidige onderwijspraktijk wordt dit laatste echter niet mee in rekening gebracht in de uiteindelijke puntenberekening.

Met betrekking tot de puntenverdeling wordt voor dit deel volgende verdeelsleutel gebruikt: 30% op de procesevaluatie (waarvan 20% op de beoordeling door de begeleider en 10% op het individueel paper) en 70% op de productevaluatie (waarvan 60% op de groepspaper en 10% op de presentatie).

Voor het **kwalitatieve** deel werken de studenten in groepjes van drie studenten, waarin ze elk een interview afnemen, transcriberen, op vorm en stijl analyseren en coderen. Vervolgens wordt alles

samengelegd en geanalyseerd, waarna een gezamenlijke analysetekst en interviewgide (voor een vervolginterview) wordt geschreven. Voor de evaluatie van dit onderdeel wordt alles gebundeld in een paper dat in zijn volledigheid wordt beoordeeld, dus zonder onderverdeling.

Beide delen (kwalitatief en kwantitatief) vormen elk 50% van het eindtotaal.

2.4.2 ANALYSE

Naar analogie met de werkwijze die bij de vorige analyses werd gehanteerd, wordt in tabel 9 een overzicht gegeven van de verschillende competenties die binnen dit opleidingsonderdeel worden nagestreefd in combinatie met de andere elementen van het retrograde denkproces.

Twee opvallende punten dienen hierbij vermeld te worden. In eerste instantie zijn er duidelijke gelijkenissen qua na te streven competenties tussen dit opleidingsonderdeel en het opleidingsonderdeel dat geanalyseerd werd voor de Master GVO. Dit kan te verklaren zijn doordat beide vakken in essentie niet veel van elkaar verschillen. Een belangrijke kanttekening die hierbij dient gemaakt te worden, zijn de verschillen in studentenaantallen. De uitdaging zal hier dus voornamelijk liggen in het maken van realistische voorstellen die enerzijds de kwaliteit van evalueren verbeteren, en anderzijds ook de lesgevers niet onnodig belasten. Als theoretische basis kan en zal uiteraard gebruik gemaakt worden van de bevindingen die reeds beschreven zijn in de Master GVO.

Een tweede belangrijk punt dat de nodige aandacht verdient, heeft betrekking op de evaluatie van de competentie 'kennis van de methodologie'. Aangezien MWO partim 2 een praktische toepassing is van MWO partim 1, wordt de kennis met betrekking tot de methodologie al uitgebreid getest en geëvalueerd in MWO partim 1, wat herhaling van deze evaluatie in partim 2 onnodig maakt.

Dit staat uiteraard los van het feit dat in partim 2 een ander soort kennis wordt opgedaan door, bijvoorbeeld, bepaalde problemen die tijdens de oefening aan den lijve worden ondervonden en die niet aan bod komen in de theorie van partim 1. Dit type kennis kan wel geëvalueerd worden in MWO partim 2, bijvoorbeeld, door middel van een reflectieverslag.

Opnieuw vertonen de voorgestelde evaluatievormen grote gelijkenissen met de evaluatievormen die reeds gebruikt worden binnen de huidige onderwijspraktijk. De taak van deze analyse zal er dus voornamelijk uit bestaan om de evaluatievormen die nu gebruikt worden in die mate te optimaliseren dat een goede kwaliteit van evalueren wordt nagestreefd.

Tabel 9: Schematisch retrograad denkproces Master in de verpleegkunde en vroedkunde

Omschrijving (competenties)	Accent van doel	Classificatie volgens Miller	Evaluatievorm	Didactische werkvorm
Kennis van methodologie (aandachtspunten, stappen...)	Kennis en inzicht	Weten Weten hoe	Wordt geëvalueerd in MWO partim 1 Reflectieverslag (cf. hierboven)	
Toepassen van de methodologie	Inzicht en toepassing	Tonen hoe	Werkstuk Mondelinge presentatie	Groepswerk
Attitude –ontwikkeling (wetenschappelijke attitude)	Attitude	(Doen)	Reflectieverslag	Zelfstudie adhv een infobundel met richtlijnen
Communicatie (kennis kunnen neerschrijven/ presenteren)	Vaardigheid	(Doen)	Werkstuk Presentatie	Feedback tijdens de lessen en zelfstudie adhv een infobundel over 'hoe presentaties geven?'
Samenwerken	Samenwerken	(Doen)	Peer-assessment/rollen	Projectonderwijs

2.4.3 TOEGEPASTE EVALUATIEVORMEN

2.4.3.1 Groepswerk/Werkstuk

Voor een omschrijving van dit onderwerp, de voor- en nadelen van het groepswerk/werkstuk en een theoretisch overzicht van de kwaliteitseisen bij deze evaluatievorm wordt verwezen naar het stuk dat hierover reeds geschreven is voor de opleiding Master in de GVO (p. 61).

In het huidige stuk zal voornamelijk geprobeerd worden om de principes die in bovenvernoemd stuk beschreven zijn, toe te passen op het opleidingsonderdeel 'MWO partim 2'. Dit opleidingsonderdeel verschilt qua setting, aantal begeleiders, aantal studenten... sterk van 'Planning en ontwikkeling van interventies' uit de Master GVO/GB. Hierdoor wordt meteen geïllustreerd dat ondanks grote gelijkenissen in de theoretische uitkomsten van de gedane analyses de praktische uitwerking per opleidingsonderdeel vaak sterk kan verschillen. Dit toont op zijn beurt dan weer aan dat het verbeteren van de kwaliteit van evalueren een proces is dat steeds per opleidingsonderdeel afzonderlijk moet worden bekeken. Het is bijgevolg niet mogelijk om een snelle, gestandaardiseerde oplossing te bieden voor eventuele kwaliteitsproblemen die zich voordoen binnen bepaalde opleidingsonderdelen.

Kwantitatief onderzoek

Eén van de belangrijkste verschilpunten tussen beide opleidingsonderdelen is het aantal studenten die de lessen volgen. Voor 'Planning en ontwikkeling van interventies' zijn ongeveer een 40-tal studenten ingeschreven, terwijl 'MWO partim 2' gemakkelijk door een drievoud hiervan gevolgd wordt. Dit gegeven samen met het feit dat het aantal begeleiders niet vermeerdert naargelang het aantal studenten, maakt dat in de huidige onderwijspraktijk groepjes van 10 of meer studenten geen uitzondering zijn. Zoals reeds beschreven telt een groepje best niet meer dan 4 à 5 personen om problemen zoals het Ringelmann effect te voorkomen. Een optimalisatie op dit vlak is dus zeker aangewezen. Enkele mogelijkheden om dit te realiseren zijn ofwel het vermeerderen van het aantal begeleiders, het vermeerderen van de lestijd of het aanpassen van de opdracht. De eerste twee voorstellen zijn echter weinig realistisch, waardoor hierna enkel zal ingegaan worden op het aanpassen van de opdracht.

Een mogelijkheid om ondanks de grote groep studenten en het beperkt aantal begeleiders toch te 'voldoen' aan de 'ideale' groeps grootte bestaat er in om de groepen van 10 studenten te verdelen in twee groepen van ongeveer 5 studenten die elk een ander aspect (lees: onderzoeksvragen) van de probleemstelling uitwerken. Concreet komt het er dus op neer dat elk groepje van ongeveer 10 studenten hetzelfde probleem en dezelfde doelpopulatie toegewezen krijgt, maar per 5 studenten andere onderzoeksvragen uitwerkt. Buiten de begeleidde sessies werken de studenten in groepjes van 5 aan hun onderzoeksvragen, met alle voordelen die verbonden zijn aan het werken in kleinere groepen. Tijdens de begeleidde sessies komen de ongeveer 10 studenten samen, geven ze elkaar een korte stand van zaken en leggen ze hun problemen aan elkaar voor. Op die manier blijven alle studenten binnen de grote groep betrokken bij wat de andere helft van de groep doet en kunnen ze,

door het gemeenschappelijke uitgangspunt, elkaar helpen bij bepaalde problemen. Dit biedt een aantal interessante perspectieven tijdens de begeleidde sessies: binnen de huidige onderwijspraktijk worden de studenten namelijk voor een deel beoordeeld door hun begeleider voor hun prestaties tijdens deze sessies. Doordat binnen een grote groep vertrokken wordt van eenzelfde probleem, dat weliswaar op twee verschillende manieren wordt belicht, scheidt men de mogelijkheid tot discussie. Dit kan dan op zich waardevolle informatie opleveren met betrekking tot het begrip van en het inzicht in de leerstof.

Door het werken in kleinere groepen wordt tevens een geschikt klimaat gecreëerd om een duidelijke rolverdeling binnen de groepjes te introduceren. Hierdoor voelt elke student zich enerzijds nuttig binnen de groep en wordt anderzijds duidelijk aangegeven wie wat gedaan heeft. Twee elementen die bijdragen tot het verhelpen van motivationele problemen, zoals social loafing en free riding. De keuze om de rollen zelf toe te kennen of vrij te laten kiezen door de studenten ligt volledig bij de lesgever.

Verder is het niet onbelangrijk om te vermelden dat de andere voorstellen die gedaan worden bij 'Planning en ontwikkeling van interventies' hier ook zeker nuttig zijn om de kwaliteit van evalueren te verbeteren. Voor de volledigheid zullen deze voorstellen hieronder nog eens kort opgesomd worden. Voor meer uitleg hier rond wordt u verwezen naar het bovenstaande stuk rond groepswork.

- Het gebruik van analytische rubrics om de validiteit, transparantie en betrouwbaarheid te verhogen
- At random groepen samenstellen
- Het geven van een introductieles
- Uitschrijven van concrete en duidelijke tussendoelen
- Wisselen van begeleider/ rol van begeleider en beoordelaar scheiden

Tot slot dient vermeld te worden dat bovenstaande werkwijze past binnen de filosofie van het activerend en studentgericht leren, waarover sprake is bij 'Planning en ontwikkeling van interventies'. Doordat de studenten gestimuleerd worden om met elkaar in discussie te gaan en elkaar te adviseren bij problemen en doordat de begeleider in principe alleen een faciliterende rol heeft in heel het proces worden studenten gestimuleerd om actief kennis en vaardigheden te verwerven. Dit is een andere manier om een groepswork te organiseren dan het eerder besproken PGO.

Kwalitatief onderzoek

Voor het kwalitatieve luik van dit vak ligt, volgens de lesgever, de klemtoon niet zozeer op het samenwerken, maar eerder op het inhoudelijke aspect. Het gezamenlijke deel wordt binnen de huidige onderwijspraktijk dus louter georganiseerd om de werklast voor de studenten te verminderen. Er wordt met andere woorden geen enkele ander voordeel van het groepswerk beoogd, wat betekent dat er momenteel, naar evaluatie toe, weinig wordt gedaan met het aspect samenwerken.

Zoals ook wordt beschreven in het deel rond groepswerk voor het opleidingsonderdeel 'Planning en ontwikkeling van interventies' kan een groepswerk naast de verschillende voordelen ook de nodige problemen met zich meebrengen. Het ondervangen van deze problemen vraagt vaak extra inspanningen van de docenten en studenten, wat echter wel vaak gecompenseerd wordt door de verschillende voordelen van het groepswerk. Zoals eerder aangegeven, is dit binnen het kwalitatieve deel van dit vak niet het geval, waardoor het nut van deze werkvorm in vraag kan gesteld worden.

Het is echter wel belangrijk om hierbij een duidelijk onderscheid te blijven maken tussen een groepswerk en een werkstuk, waarmee bedoeld wordt dat een werkstuk wel nog steeds een optie kan zijn voor dit onderdeel, weliswaar individueel georganiseerd.

Verschiedende voorstellen die reeds gedaan werden ter verbetering van de kwaliteit van evalueren bij een groepspaper zijn ook van toepassing op een individueel paper. Denk hierbij aan het gebruik van rubrics, een introductieles, de nood aan goede begeleiding, feedback en duidelijke instructies (Clement & Laga, 2005). Voor meer informatie hieromtrent wordt er verwezen naar het opleidingsonderdeel 'Planning en ontwikkeling van interventies'.

2.4.3.2 Peer-assessment en feedback

Kwantitatief onderzoek

Peer-assessment

Zoals reeds beschreven onder het opleidingsonderdeel 'Planning en ontwikkeling van interventies' is peer-assessment een waardevol instrument voor de opvolging van studenten bij een groepswerk. Een belangrijke opmerking hierbij is echter dat een goede organisatie en begeleiding essentieel zijn, wil peer-assessment volledig tegemoet komen aan de voordelen die eraan worden toegeschreven. Deze twee voorwaarden zijn ook noodzakelijk om de nadelen, verbonden aan peer-assessment, tot een minimum te herleiden.

Een goede organisatie en begeleiding betekenen, onder andere, een goede voorbereiding van de evaluatiecriteria (eventueel met de studenten); zorgen voor voldoende duidelijkheid bij de evaluatiecriteria; tussentijdse peer-assessment met daaraan gekoppeld tussentijdse feedback (over het proces); ruimte om problemen die via de peer-assessment aan het licht komen nader te bekijken... (Clement & Laga, 2005).

Binnen dit opleidingsonderdeel is het echter moeilijk om voor het kwantitatieve luik aan deze laatste twee elementen degelijk tegemoet te komen. Er zijn namelijk slechts vier contactmomenten voorzien binnen de planning van dit vak en deze zijn noodzakelijk om de studenten inhoudelijk goed te begeleiden. Eén van de sessies aanwenden om een terugkoppeling te organiseren met betrekking tot het proces is dus onrealistisch.

Om als lesgever toch een beeld te krijgen van de werkverdeling binnen de groepjes, om bijvoorbeeld free-riding te ondervangen, kan aan elk groepslid gevraagd worden om een overzicht te maken van de elementen binnen het groepswerk waarvoor hij of zij verantwoordelijk is. Door vervolgens te vragen om dit document door alle ander groepsleden te laten ondertekenen, wordt er een mechanisme ingebouwd om te beletten dat studenten zich onterecht taken gaan toe-eigenen. Moest anderzijds de vrees bestaan dat studenten niet durven weigeren om tekenen in het bijzijn van anderen kan er voor geopteerd worden om dit proces anoniem te laten verlopen. Dit laatste brengt echter wel extra organisatorisch werk met zich mee.

In de werkwijze die hierboven uit de doeken gedaan wordt, is het voorzien van feedback in de meeste gevallen minder noodzakelijk, aangezien het een type zelfevaluatie betreft die louter moet goedgekeurd worden door de medestudenten. Is iedereen akkoord, dan wordt de taakverdeling bevestigd en is er verder geen probleem. Zijn er mensen niet akkoord dan dringt een dieper onderzoek, eventueel onder de vorm van een gesprek met alle betrokkenen, zich op.

Het ingebouwde controlemechanisme zal er voor zorgen dat dit laatste enkel beperkt zal moeten plaatsvinden, aangezien de studenten op voorhand weten dat het geven van foute informatie waarschijnlijk op protest zal stuiten bij de andere groepsleden.

Feedback

Het feit dat het voor dit onderdeel weinig realistisch is om feedback te geven op het proces betekent niet dat er helemaal geen feedback (inhoudelijk) meer gegeven moet worden. Het krijgen van feedback blijft een leerrijke en motiverende factor voor studenten, waardoor dit zeker niet stiefmoederlijk mag behandeld worden bij het begeleiden van een paper. Voor de belangrijkste

aandachtspunten met betrekking tot feedback wordt er verwezen naar het opleidingsonderdeel 'Planning en ontwikkeling van interventies'.

Kwalitatief onderzoek

Peer-assessment en feedback

Aangezien voor dit onderdeel wordt aangeraden om de studenten een individueel paper te laten schrijven in plaats van een groepspaper is het gebruik van peer-assessment voor het luik kwalitatief onderzoek niet meer van toepassing.

Voor wat betreft het element feedback gelden dezelfde opmerkingen als reeds beschreven in het kwantitatieve deel van dit stuk.

2.4.3.3 Reflectieverslag

Zoals reeds gesteld bestaat het vak MWO uit een kwantitatief en een kwalitatief luik. Voor het vak worden competenties vooropgesteld die betrekking hebben tot de wetenschappelijke attitude. In principe zou er kunnen gekozen worden om twee reflectieverslagen te laten schrijven voor beide onderdelen. Er wordt echter geopteerd om deze oefening enkel voor het kwantitatieve deel te laten doen. Een belangrijke reden hiervoor is de haalbaarheid. Bij het kwalitatief deel wordt de evaluatievorm namelijk gewijzigd tegenover de huidige praktijk: in plaats van een groepspaper dienen de studenten een individueel paper te schrijven. Het is hierbij belangrijk om, in het kader van de haalbaarheid en werkbelasting, de grote studentenaantallen in rekening te brengen.

De reden waarom het kwantitatieve deel verkozen wordt om de reflectie-oefening te doen is omdat in dit deel een groepspaper dient afgeleverd te worden. Daarenboven is het doel van de reflectie hier tweërlei: de studenten maken een reflectie op het groepsproces en maken een individuele reflectie van het eigen aandeel in het werk.

Kwantitatief onderzoek

Voor definiëring, de voor- en nadelen en de kwaliteitseisen wordt er verwezen naar de opleiding Master in de GVO. Wat volgt zijn de praktische aanbevelingen voor het reflectieverslag in de opleiding Master in de verpleegkunde en vroedkunde (kwantitatief onderzoek).

Zoals eerder gesteld dienen de studenten, naast een groepsrapport te maken, een individuele paper te schrijven. Dit heeft als doel een reflectie te maken over de wetenschappelijke attitude. Het doel van de reflectie is tweeledig (discussie groepswork/individuele reflectie). Rekening houdend met het aantal contactmomenten is het niet mogelijk om twee reflectieverslagen, die een groeiproces in kaart brengen, te laten schrijven door de studenten. Hierbij aansluitend is een feedbackmoment minder haalbaar voor de bespreking van een eerste reflectieverslag.

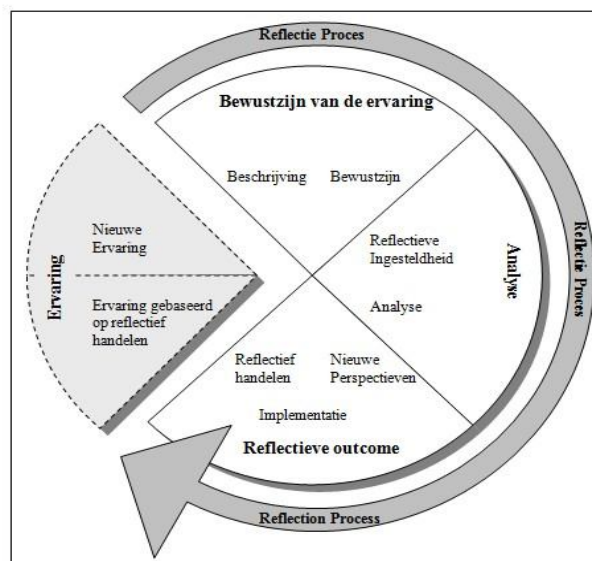
Wat volgt is de praktische toepassing van het reflectieverslag in een vak met een andere organisatie en omvang ten opzichte van het vak uit de Master in de GVO. Het vak MWO II wordt echter gekenmerkt door een kleiner aantal contactmomenten, minder studiepunten en een groter aantal studenten.

Er wordt geadviseerd om een introductieles te organiseren waarin het doel, de principes, het reflectiemodel, de beoordelings- en scoringsprocedure worden uitgelegd. Het is immers zeer belangrijk dat de lesgevers en de studenten vertrouwd zijn met het model en dat beide afgestemd zijn op elkaar, m.a.w. "door dezelfde bril kijken" (terminologie, doel, methodiek,...). Daarnaast kan er een handleiding geschreven worden, waar naar de studenten kunnen teruggrijpen. Dit kan ter beschikking gesteld worden op Minerva (bevordering van de transparantie). De gedane voorstellen willen voorkomen dat de inhoud niet afgestemd is op het uiteindelijke doel ervan (reflectie). Dit heeft meestal te maken met het feit dat de studenten en/of lesgevers niet of onvoldoende vertrouwd zijn met het reflecteren en dat er geen duidelijk doelen vooropgesteld zijn. Op dit moment zijn er wel enkele richtvragen, maar is er geen methodiek of vooraf opgelegde structuur zoals het model dat eerder werd aangehaald. Er dient ook duidelijk afgesproken te worden hoeveel pagina's het verslag mag inhouden. Dit kan twee pagina's blijven, zoals nu het geval is. De keuze is echter aan de lesgever. Best geeft men wel mee aan de studenten dat het een beknopt verslag dient te zijn daar het een denkoefening is en geen schrijfoefening.

Als er gewerkt wordt met het voorgestelde model (figuur 5), zijn er twee mogelijkheden. Ofwel worden er een aantal richtvragen gegeven per stap. Ofwel kunnen er per stap enkele vaste vragen (een of twee) gegeven worden die voor alle studenten gelijk zijn (standaardisatie). Voor de validiteit is het belangrijk dat de inhoud van deze vragen afgestemd is op het doel van de opdracht. Zo zal o.a. het terugblikken naar het groepsproces zeker een onderdeel moeten uitmaken van de reflectie en

van de vooropgestelde vragen. Er kan ook gekozen worden om de studenten te laten reflecteren op het groepsproces en op het individueel leerproces. Per stap kan er dan één vraag afgestemd worden op het groepsproces (of een aantal richtvragen) en één vraag op het individueel leerproces (of een aantal richtvragen).

Het hanteren van een reflectiemodel biedt een zekere structuur en richting aan de studenten om alle fasen van het reflecteren te doorlopen. De vier stappen werden eerder al toegelicht in de opleiding Master in de GVO. Er wordt dan ook naar deze opleiding verwezen voor verdere informatie. Ter volledigheid worden het reflectiemodel (figuur 5) en de richtvragen nogmaals meegegeven.



Figuur 5: Reflectiemodel (Koole, S.)

Stap 1	Stap 2	Stap 3
<ul style="list-style-type: none"> • Geef een filmisch verslag van de ervaring. • Wat is er gebeurd? • Welke personen of factoren hadden een invloed op de gebeurtenis? • Wat dacht u, wat voelde u? • Wat verliep er goed, wat verliep er minder goed? • Hoe verliep mijn samenwerking met anderen? • Aan welke competenties heb ik het meest aandacht besteed? • Wat heeft mij het meest geraakt, plezier bezorgd? • Welke aspecten lagen mij het minst? 	<ul style="list-style-type: none"> • Welke vragen zou u zich stellen om de situatie beter te begrijpen? • Waarom geeft u dit antwoord hierop? • Waarom heb ik meer aandacht aan bepaalde competenties besteed? • Hoe zou u anders kunnen hebben gereageerd in deze situatie? • Welke aspecten van de competentieopdrachten lagen mij het best (waar ben ik goed in? En waarom) 	<ul style="list-style-type: none"> • Wat heeft u geleerd? • Welke concrete plannen maakt u naar de toekomst? • Hoe zou ik bepaalde zaken anders aanpakken, als ik het opnieuw zou doen? • Wat heb ik geleerd over mezelf?

Voor de beoordeling van het verslag wordt aangeraden om dezelfde structuur van het model te volgen. Dit kan vorm krijgen door een rubric (figuur 1, p.60) of een checklist (figuur 4, p.92) waarin de reflectievragen vervat zitten. Het is mogelijk om bijkomende criteria op te nemen die bijvoorbeeld door de studenten aangebracht zijn in de introductieles. Bij de beoordeling door middel van een rubric moeten de verschillende categorieën (niet goed, goed, zeer goed,...) uitgebreid gedefinieerd worden. Het opstellen van een rubric is wel tijdsintensief. Het is aan te raden om de studenten de checklist/ rubric op ook voorhand te laten zien en uit te leggen, meerbepaald in de voorgestelde introductieles. Ook de scoringsregels worden toegelicht. Meerbepaald dat in dit vak het individueel verslag voor 10% van het eindtotaal meetelt. Indien haalbaar wordt er voorgesteld om nadien een kort feedbackmoment te voorzien.

2.4.3.4 Presentatie

Enkel in het kwantitatieve deel wordt verwacht dat de studenten een mondelinge presentatie geven. Het doel van de presentatie in dit opleidingsonderdeel is dat de resultaten van het groepswork worden gepresenteerd. Dit gebeurt aan de hand van één presentatie.

Zoals gezegd, wordt momenteel het probleem ervaren dat er te grote groepen zijn. Dit heeft als gevolg dat niet elke student de kans heeft om aan het woord te komen en dat niet elke student even actief betrokken is in de voorbereiding van de presentatie. Eerder in dit stuk (inleidend gedeelte van de Master in de verpleegkunde en vroedkunde) wordt een voorstel gedaan om toch tegemoet te komen aan de meest ideale groeps grootte (4 à 5 personen). Ongeacht of dit al dan niet doorgevoerd wordt, kan het een optie zijn om een taakverdeling toe te kennen aan de studenten die de presentatie- opdracht dienen te volbrengen. Op die manier kunnen er zoveel mogelijk studenten aan het woord komen en kan er, indien gewenst, een apart cijfer gegeven worden. Met andere woorden kan er een individueel punt of een groepspunt gegeven worden of een combinatie van beide. Omdat het een groepswork betreft wordt er geopteerd om een groeps cijfer toe te kennen.

In dit vak is er geen oefenmoment voor de student om te leren presenteren. Daarom kan het aan te raden zijn om de studenten zich op een andere manier te laten voorbereiden. Als er geen/weinig ruimte is voor een oefenmoment, waarna de studenten feedback krijgen en eventueel geëvalueerd worden, dienen er andere mogelijkheden beschikbaar gesteld te worden zoals een informatiebundel, een keuzevak, mondelinge uitleg in de introductieles... In deze inleidende les kan alle informatie

gegeven worden die te maken heeft met de presentatie zoals het doel van de presentatie, de duur, de samenstelling van het panel van de beoordelaars, de begeleider, wie aan het woord moet komen (bijvoorbeeld iedereen), hoe er gequoteerd zal worden en waarop,.... In wat volgt zal er op enkele van deze punten dieper ingegaan worden.

Eerder werd al aangegeven (Master in de GVO) dat het belangrijk is om de rol van begeleider en beoordelaar te scheiden om te voorkomen dat de begeleider zijn eigen proces evalueert. In dit vak wordt dit probleem teruggedrongen, daar er verschillende beoordelaars zijn. Deze groep van beoordelaars bestaat niet enkel uit personen die de groepjes hebben begeleid, maar ook uit personen die ervaring hebben in methodologisch onderzoek. De studenten dienen wel op de hoogte gebracht te worden van de samenstelling van het panel (aantal personen, functie,...) die de beoordeling zal uitvoeren. Dit brengt ons tot een aandachtspunt, namelijk dat niet alleen de student over de beoordelingsprocedure geïnformeerd dient te worden, maar ook de beoordelaars zelf. Dit is nuttig om er op toe te zien dat alle beoordelaars alle criteria op dezelfde manier interpreteren. Bij het verlenen van informatie naar de studenten toe inzake beoordeling, is het belangrijk om de criteria waarop de studenten beoordeeld zullen worden vooraf mee te delen. Er dient ook duidelijk meegegeven te worden aan de studenten of het presenteren zelf (verbale vaardigheden,...) mee in rekening gebracht wordt in het puntentotaal.

Momenteel wordt er voor de beoordeling van de presentatie een beoordelingsformulier gebruikt met verschillende criteria. Evaluatielijsten of beoordelingsformulieren kunnen het gevaar inhouden dat de criteria onduidelijk of te beknopt geformuleerd worden. Op gebied van beoordeling zijn er enkele opties, bijvoorbeeld werken met het bestaande beoordelingsformulier en dit verder uitwerken of een rubric hanteren. Zoals in de Master in de GVO krijgt de analytische rubric de voorkeur. Voor een voorbeeld hoe een dergelijke rubric ingevuld kan worden, wordt er verwezen naar figuur 1 op pagina 60.

- Albanese, M. A., & Mitchell, S. (1993). Problem-based learning: A review of literature on its outcomes and implementation issue. *Academic Medicine*, *68*, 52-81.
- Andrade, H. L., Wang, X. L., Du, Y., & Akawi, R. L. (2009). Rubric-referenced self-assessment and self-efficacy for writing [elektronische versie]. *Journal of Educational Research*, *102*, 287-301.
- Archer, J.C. (2010). State of the science in health professional education: effective feedback [elektronische versie]. *Medical education*, *44*, 101-108.
- Atkins, S., & Murphy, K. (1993). Reflection - A Review of the Literature. *Journal of Advanced Nursing*, *18*(8), 1188-1192.
- Baert, H., Beunens, L., & Dekeyser, L. (2002). *Projectonderwijs: Sturen en begeleiden van leren en werken*. Leuven: Acco
- Betts, L.R., Elder, T.J., Hartley, J., Trueman, M. (2009). Does correction for guessing reduce students' performance on multiple choice examinations? Yes? No? Sometimes? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *34*, 1-15.
- Bijvoorbeeld-databank (n.d.)¹². *Reflecteren*. Opgehaald op 22 februari 2010 van <http://www.bvdatabank.be/bvbank/woord.php?defid=10>
- Borremans, A. (2006). *Begeleid zelfstandig leren* [Powerpoint Slides]. Retrieved from Slidefinder website: http://www.slidefinder.net/b/begeleid_zelfstandig_leren_annemie_borremans/12046628/p4
- Boud, D., Keough, R., & Walker, D. (1985). *Reflection: Turning experience into learning*. London: Kogan Page.
- Boyd E. M., & Fales, A. W. (1983). Reflective learning: key to learning from experience. *Journal of Humanistic Psychology*, *23*(2), 99-117.
- Bourner, T. (2003). Assessing reflective learning. *Education & Training*, *45*(5), 267-272.

¹² n.d.= no date

- Ceulemans, C. (2003). *Evalueren van competenties*. Mechelen: Vlaams Ondersteuningscentrum voor Basiseducatie.
- Cheng, W., & Warren, M. (1999). Peer and teacher assessment of oral and written tasks of a group project [elektronische versie]. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 24, 301-314.
- Cho, K., Schunn, C.D., & Wilson, R.W. (2006). Validity and reliability of scaffolded peer-assessment of writing from instructor and student perspectives [elektronische versie]. *Journal of Educational Psychology*, 98, 891-901.
- Clement, M., & Laga, L. (2005). *Steekkaarten doceerpraktijk*. Antwerpen – Apeldoorn: Garant.
- Cohen-Schotanus, J. (2003). *Kwaliteit van toetsen: Beleidsnotitie voor toetsprogramma's opleidingen FMW RuG*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen, Faculteit Medische Wetenschappen.
- Liagre, L., Malfait, C., Sabbe, E., & Van de Poele, L. (2009-2010). *Basisassistententraining*. Onuitgegeven cursus. Dienst onderwijsaangelegenheden, afdeling onderwijskwaliteitszorg: Universiteit Gent.
- Davies, W.M. (2009). Groupwork as a form of assessment: common problems and recommended solutions [elektronische versie]. *Higher Education*, 58, 563-584.
- Davis, M.H., & Karunathilake, I. (2005). The place of oral examination in today's assessment systems. *Medical teacher*, 27(4), 294-297.
- De Cock, K. (n.d.). *Competentiemodel UGent versie 2.1*. Opgehaald op 16 november, 2009, van <https://www.ugent.be/nl/onderwijs/kwaliteitszorg/langmodelb>
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to educative process*. Boston: D.C. Heath and company.
- Dochy, F., Beijer, L., Gielen, S., & Struyven, K. (2003a). Peer-Assessment Scoringinstrument (PASI). Opgehaald op 17 augustus, 2010, van <http://ppw.kuleuven.be/cod/pasi.htm>
- Dochy F., Heylen L., & Van de Mosselaer H. (2002). *Assessment in onderwijs: nieuwe toetsvormen en examinering in studentgericht onderwijs en competentiegericht onderwijs*. Utrecht: Lemma
- Dochy, F., Segers, M., Van den Bossche, P., & Gijbels, D. (2003b). Effects of problem-based learning: a meta-analysis [elektronische versie]. *Learning and Instruction*, 13, 533-568.
- Driessen, E., van Tartwijk, J., & Dornan, T. (2008). The self critical doctor: helping students become more reflective. *British Medical Journal*, 336, 827-830.

- Flash, P. (2008a). Grading writing: recommended grading strategies. *Teaching with writing*. Opgehaald op 3 maart, 2010, van http://writing.umnedu/tww/responding_grading/grading_writing.html
- Flash, P. (2008b). Creating grading rubrics for writing assignments. *Teaching with writing*. Opgehaald op 3 maart, 2010, van http://writing.umnedu/tww/responding_grading/creating_rubrics.html
- Freese, A.R. (1999). The role of reflection on preservice teachers' development in the context of professional development school. *Teaching and Teacher education*, 15, 895-909.
- Gukas, I. D., Leinster, S. J., & Walker, R. (2010). Verbal and nonverbal indices of learning during problem-based learning (PBL) among first year medical students and the threshold for tutor Intervention [elektronische versie]. *Medical teacher*, 32, e5-e11.
- Hartling, L., Spooner, C., Tjosvold, L., & Oswald A. (2010). Problem-based learning in pre-clinical medical education: 22 years of outcome research [elektronische versie]. *Medical Teacher*, 32, 28-35.
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: towards definition and implementation. *Teaching and teacher education*, 11(1), 33-49.
- Hobson, E.H. (1998). Designing and grading written assignments [elektronische versie]. *New directions for teaching and learning*, 74, 51-57.
- Hogan, S., & Adcock, K.G. (2006). Weekly Rotation of facilitators to improve assessment of Group participation in a problem-based learning curriculum [elektronische versie]. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 70, 1-5.
- Hogeschool van Amsterdam (n.d). Reflectieopdracht. Opgehaald op 22 februari 2010 van http://www.score.hva.nl/d_toetsvormen.html.
- Jaspers, M., & Heijmen-Versteegen, I. (2005). *Toetswijzer: competentiegericht begeleiden en beoordelen in het Hoger Onderwijs*. Fontys Hogescholen, Facilitair Bedrijf, afdeling onderwijs, Centrum voor Onderwijsinnovatie en Onderzoek.
- Klaassen, T., van der Vleuten, C.P.M., & Rotteveel, R.J. (1994). De betrouwbaarheid van het mondeling examen nader bekeken. *Bulletin Medisch Onderwijs*, 13, 155-161.
- Kong, S. C., Shroff, R. H., & Hung, H. K. (2009). A Web Enabled Video System for Self Reflection by Student Teachers Using a Guiding Framework. *Australasian Journal of Educational Technology*, 25(4), 544-558.

Koole, S. Proefschrift in voorbereiding, Universiteit Gent.

Korthagen, F., Koster, B., Melief, K., & Tighelaar, A. (2002). *Docenten leren reflecteren*, H. Nelissen B.V.: Soest.

Lu, R., & Bol, L. (2007). A Comparison of Anonymous Versus Identifiable e-Peer Review on College Student Writing Performance and the Extent of Critical Feedback [elektronische versie]. *Journal of Interactive Online Learning*, 6, 100-115.

Mamede, S., & Schmidt, H. G. (2004). The structure of reflective practice in medicine, *Medical Education*, 38(12), 1302-1308.

Memon, M.A., Joughin, G.R., & Memon, B. (2010). Oral assessment and postgraduate medical examinations: establishing conditions for validity, reliability and fairness. *Advances in Health Sciences Education: theory and practice*, 15(2), 277-289.

Miller, G.E. (1990). The assessment of Clinical Skills/ Competence/ Performance. *Academic Medicine*, 65, S63-S67.

Moelands, H. (n.d.). *Toetsconstructieproces in acht stappen*. Opgehaald 11 januari, 2010, van <http://toetswijzer.kennisnet.nl/html/toetsconstructie/home.htm>

Neville, A.J. (2009). Problem-Based Learning and Medical Education Forty Years On. *Medical Principles and Practice*, 18, 1-9.

Norman (2000). Examining the examination: Canadian versus US radiology certification exam. *Canadian Association of Radiologist Journal*, 51, 208-209.

O' Brien, C. E., Franks, A. M., & Stowe, C. D. (2008). Multiple Rubric-based assessments of student case presentations [elektronische versie]. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 72, 1-7.

O'Neill, G., & McMahon, T. (2005). Student-centred Learning: What does it mean for students and lecturers? In G. O'Neill, S. Moore & B. McMullin (Eds.), *Emerging Issues in the practice of University learning and teaching* (pp 27-36). Dublin: AISHE

Osborn, S. E., Ryan, J. M., & Thompson, M. S. (2009). The critical Role of Anchor paper selection in writing assessment [elektronische versie]. *Applied Measurement in Education*, 22, 255-271.

Parboteeah, S. & Anwar, M. (2009). Thematic analysis of written assignment feedback: Implications for nurse education [elektronische versie]. *Nurse Education Today*, 29, 753-757.

- Pauli, R., Mohiyeddini, C., Bray, D., Michie, F., & Street, B. (2008). Individual differences in negative Group work experiences in collaborative student learning [elektronische versie]. *Educational Psychology, 28*, 47-58.
- Pee, B., Woodman, T., Fry, H., & Davenport, E.S. (2002). Appraising and assessing reflection in students' writing on a structured worksheet. *Medical Education, 36*, 575-585.
- Plack, M.M., & Greenberg, L. (2005). The Reflective Practitioner: Reaching for Excellence in Practice. *Pediatrics, 116*(6), 1546-1552.
- Polyzois, I., Claffey, N., & Mattheos, N. (2010). Problem-based learning in academic health education. A systematic literature review [elektronische versie]. *European Journal of Dental Education, 14*, 55-64.
- Postgraduate Medical Education and Training Board (PMETB) (2009). *Oral assessments – a discussion document. Discussion on the inclusion of an oral assessment as a component of an assessment system*. Opgehaald op 9 maart 2010 van www.pmetb.org.uk.
- Reitmeier, C.A., & Vrchota, D.A. (2009). Self-assessment of oral communication presentations in food science and nutrition. *Journal of food science education, 8*, 88-92.
- Sadler, P.M., & Good, E. (2006). The impact of self-and peer-grading on student learning [elektronische versie]. *Educational Assessment, 11*, 1-31.
- Sanders, J. (2009). The use of reflection in medical education: AMEE Guide No. 44, *Medical Teacher, 31*(8), 685-695.
- Sargeant, J.M. Mann, K.V., van der Vleuten, C.P., & Metsemakers, J.K. (2009). Reflection: a link between receiving and using assessment feedback. *Advances in Health Sciences Education, 14*, 399-410.
- Schon, D.A. (1983). *The reflective practitioner: how professional think in action*. New York: Basic books.
- Schuwirth, L.W.T., & van der Vleuten, C.P.M. (1996). Quality control: Assessment and examinations. *Zeitschrift für Hochschuldidaktik, 1-2*, n.p.
- Shields, E. (1994). Reflection and learning in student nurses. *Nurse education Today, 15*, 452-458.
- Steiner, I. d. (1972). *Group Process and Productivity*. New York: Academic Press.

Stes, A. (2009). *Op zoek naar constructieve afstemming: infosessie* [Powerpoint Slides]. Retrieved from ITMMA website:

http://www.itmma.ua.ac.be/download.aspx?c=*ECHO&n=73706&ct=69055&e=195064

Struyven, K. (2005). *De effecten van student-activerende leeromgevingen op percepties van studenten, de leerprestaties en het lesgeefgedrag van toekomstige leerkrachten* (Proefschrift aangeboden tot het verkrijgen van de graad van Doctor in de Pedagogische Wetenschappen).

Katholieke Universiteit Leuven, Faculteit Psychologische en Pedagogische wetenschappen.

Opgehaald 31 maart, 2010, van

<https://lirias.kuleuven.be/bitstream/1979/48/2/Doctoraatsproefschrift%2C+Ph.D.+of++Katrien+Struyven.PDF>

Suleiman, J., & Watson, R.T. (2008). Social Loafing in technology-supported teams [elektronische versie]. *Computer Supported Cooperative Work*, 17, 291-309.

Topping, K.J. (2009). Peer-assessment [elektronische versie]. *Theory Into Practice*, 48, 20-27.

Universiteit Gent (2006). Examenreglement ten behoeve van de interuniversitaire opleidingen waarvoor inschrijving kan worden genomen aan meer dan één universiteit. Opgehaald 16 november,

2009, van

<https://www.ugent.be/nl/univgent/reglementen/onderwijs/reglementen/vao.pdf>

Universiteit Gent (2009). *Onderwijs –en examenreglement: Academiejaar 2009-2010*. Gent: Directie Onderwijsaangelegenheden – Afdeling Studentenadministratie en studieprogramma's

Universiteit Gent (2008). *Vzw Begeleiding studenten met een handicap*. Opgehaald 31 maart, 2010, van <http://www.ugent.be/nl/onderwijs/aanbod/flexibel/bsh.htm>

Valcke, M. (2007). *Onderwijskunde als ontwerpwetenschap*. Gent: Academia Press.

Vallino, J. (2008). Workshop: rubrics: start to finish. *2008 IEEE Frontiers in Education Conference: 1pp*.

Van Berkel, H.J.M., & Bax, A.E. (1993). *Beoordelen in het onderwijs : een handleiding voor het construeren van toetsen en het evalueren van leerdoelen en onderwijsvormen*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Van Berkel, H.J.M., & Bax, A.E. (2006). *Toetsen in het hoger onderwijs*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

- Van de Mosselaer, H. (2008). *Toetsing en beoordeling: kwaliteitszorg met het oog op visitatie/accreditatie* [Powerpoint Slides]. Retrieved from NVAO website: <http://www.nvao.net/download.php?id=519>
- Van de Mosselaer, H. (2010, januari). *Assessment van competenties* [Powerpoint Slides]. Presentatie op het seminarie onderwijskunde voor lesgevers hoger onderwijs, Mercator Hogeschool, Gent.
- Van Ham, I. (1995). Mondeling examen. In Metz, J. C. M., Scherpbier, A. J. J. A. & van der Vleuten, C. P. M. (eds.), *Medisch onderwijs in de praktijk* (pp. 196-201). Assen: Van Gorcum & Comp B.V.
- van Petegem, P., & Vanhoof, J. (2002). *Evaluatie op de testbank: een handboek voor het ontwikkelen van alternatieve evaluatievormen*. Mechelen: Wolters Plantyn.
- Van Zutven, G., Polderdijk, M., & de Volder, M. (2004). *Toetsplanontwikkeling in competentiegericht onderwijs. Beleid voor verantwoord plannen van toetsing en examinering in het hoger onderwijs*. Utrecht: Stichting Digitale Universiteit.
- Vernon, D.T.A., & Blake, R.L. (1993). Does problem-based learning work? A meta analysis of evaluative research. *Academic Medicine*, 68, 550-563.
- Wakeford, R., Southgate, L., & Wass, V. (1995). Improving oral examinations: selecting, training, and monitoring examiners for MRCP. *British Medical Journal*, 311, 931-935.
- Wass, V., Wakeford, R., Neighbour, R., & Van der Vleuten, C. (2003). Achieving acceptable reliability in oral examinations: an analysis of the Royal College of General Practitioners membership examination's oral component. *Medical Education*, 37, 126-131.
- Watkins, R. (2004). Groupwork and assessment: The handbook for economics lecturers. *Economics Network*. Opgehaald 15 september, 2009, van <http://www.economicsnetwork.ac.uk/handbook/printable/groupwork.pdf>
- Xiao, Y. & Lucking, R. (2008). The impact of two types of peer-assessment on students' performance and satisfaction within a wiki environment [Elektronische versie]. *Internet and Higher Education*, 11, p 186 – 193.

Bijlage 1: checklist evaluaties	134
Bijlage 2: Evaluatievormen in het schakelprogramma van de Master in de verpleegkunde en vroedkunde	137
Bijlage 3: Evaluatievormen van het Masterjaar van de Master in de verpleegkunde en vroedkunde	138
Bijlage 4: Evaluatievormen van het schakelprogramma van de Master in het management en beleid van de gezondheidszorg.....	139
Bijlage 5: Evaluatievormen van het Masterjaar van de Master in het management en beleid van de gezondheidszorg.....	140
Bijlage 6: Evaluatievormen van het schakelprogramma van de Master in de GezondheidsVoorlichting en -Bevordering.....	141
Bijlage 7: Evaluatievormen van het Masterjaar van de Master in de GezondheidsVoorlichting en -Bevordering.....	142
Bijlage 8: Evaluatievormen in het eerste Masterjaar van de Master in de verzekeringsgeneeskunde en expertise.....	143
Bijlage 9: Evaluatievormen in het tweede Masterjaar van de Master in de verzekeringsgeneeskunde en expertise.....	144
Bijlage 10: Evaluatievormen van het eerste Masterjaar van de Master in de arbeidsgeneeskunde ..	145
Bijlage 11: Evaluatievormen van het tweede Masterjaar van de Master in de arbeidsgeneeskunde	146
Bijlage 12: Didactische werkvormen van het schakelprogramma van de Master in de verpleegkunde en vroedkunde.....	147
Bijlage 13: Didactische werkvormen van het Masterjaar van de Master in de verpleegkunde en vroedkunde	148
Bijlage 14: Didactische werkvormen van het schakelprogramma van de opleiding Master in het management en beleid van de gezondheidszorg.....	149
Bijlage 15: Didactische werkvormen van het Masterjaar van de opleiding Master in het management en beleid van de gezondheidszorg.	150
Bijlage 16: Didactische werkvormen uit het schakelprogramma van de Master in de GezondheidsVoorlichting -en Bevordering	151
Bijlage 17: Didactische werkvormen uit het Masterjaar van de Master in de GezondheidsVoorlichting -en Bevordering.....	152

Bijlage 18: Didactische werkvormen van het eerste Masterjaar van de Master in de verzekeringsgeneeskunde en expertise.....	153
Bijlage 19: Didactische werkvormen van het tweede Masterjaar van de Master in de verzekeringsgeneeskunde en expertise.....	154
Bijlage 20: Didactische werkvormen van het eerste Masterjaar van de Master in de arbeidsgeneeskunde.....	155
Bijlage 21: Didactische werkvormen van het tweede Masterjaar van de Master in de arbeidsgeneeskunde.....	156
Bijlage 22: Competentiemodel van Miller.....	157

Checklist evaluaties

Voorstel van een instrument om de kwaliteit van de evaluaties binnen een opleiding na te gaan.

Evaluatie- en examenvormen

1. Hoe verhouden de aantallen periodegebonden en niet-periode gebonden evaluaties zich tegenover elkaar?
2. Welke examenvormen komen voor in de opleiding?
3. Hoe vaak komen de verschillende examenvormen voor¹³?
4. In welke mate wordt gebruik gemaakt van elektronische evaluaties?
5. Is voldoende variatie in examenvormen gegarandeerd?
6. Zorgt de aard, het aantal en de spreiding van de examens voor een optimale studeerbaarheid voor de studenten?
7. Op welke manier worden docenten ondersteund in het opzetten van kwalitatieve evaluaties?
8. Op welke manier worden studenten begeleid in het afleggen van evaluaties?
9. Is iemand verantwoordelijk voor de afstemming, kwaliteitsbewaking en ondersteuning van de evaluaties binnen de opleiding?

Inhoud van de evaluaties (validiteit van de beoordeling)

1. Sluiten de examenvormen aan bij de beoogde opleidingscompetenties/doelstellingen van de opleiding¹⁴?
2. Zijn de gekozen examenvormen het meest geschikt om de inhoud optimaal te ondervragen?
3. Zijn de evaluaties zo vormgegeven dat ze het gewenste studeergedrag bij studenten bevorderen?

¹³ Deze informatie kunnen de opleidingen halen uit de eerste tabel die prof. Van Campenhout ons doorgestuurd heeft naar aanleiding van de OASIS vergadering. (zie bijlage 1)

¹⁴ Deze informatie kunnen de opleidingen halen uit de tabel van prof. Van Campenhout. In de tabel zijn de opleidingscompetenties afgezet t.o.v. de didactische werkvormen en de examenvormen (zie bijlage 2).

4. Correspondeert de moeilijkheidsgraad van de examens met het vereiste niveau van de studiefase (bachelor, master, manama) of het niveau van het opleidingsonderdeel (inleidend, uitdiepend, gespecialiseerd)?

Betrouwbaarheid van de evaluaties

1. Wordt er in de opleiding op aangedrongen dat er eenduidige en toetsbare evaluatiecriteria geëxpliciteerd worden?
2. Zijn de evaluatiecriteria door alle betrokken examinatoren en studenten gekend?
3. Worden er maatregelen genomen om de vragen/opdrachten te standaardiseren, zodat alle studenten op een vergelijkbare manier geëvalueerd worden?
4. Welke maatregelen of afspraken op opleidingsniveau zijn er m.b.t. het minimale aantal examenvragen, tijd voor studenten om het examen af te leggen?
5. Is vooraf de puntenverdeling en eventuele weging van de onderdelen bepaald?
6. Zijn de deliberatieregels geëxpliciteerd?
7. Zijn de deliberatieregels door alle betrokken examinatoren gekend?

Transparantie en communicatie naar studenten

1. Welke informatie over de evaluatievorm, -procedures en scoringsregels wordt minimaal in alle opleidingsonderdelen aan studenten meegegeven?
2. Zijn er grote verschillen tussen de opleidingsonderdelen in de mate waarin informatie over de evaluatievorm, -procedures en scoringsregels gegeven wordt?
3. Op welke manier wordt informatie over de evaluatievorm, -procedures en scoringsregels aan de studenten gepresenteerd (op de studiefiche, mondeling tijdens de onderwijsactiviteiten, in het cursusmateriaal, op de elektronische leeromgeving, andere)?
4. Komt de informatie op de studiefiche overeen met de reële evaluatiesituatie?
5. Worden systematisch per opleidingsonderdeel voorbeeldvragen voorgelegd aan de studenten?
6. Op welke manier worden die voorbeeldvragen aan de studenten gepresenteerd (mondeling tijdens de onderwijsactiviteiten, in het cursusmateriaal, op de elektronische leeromgeving, andere)?
7. Bevatten de evaluaties in elke opleidingsonderdeel duidelijke instructies voor de studenten?
8. Zijn de evaluatiecriteria, scorings- en deliberatieregels begrijpbaar voor de studenten?

Fraudebestrijding

1. Welke maatregelen worden genomen om fraude door de studenten bij de evaluaties te vermijden (bv. plagiaat¹⁵, spieken, meeliftgedrag)?
2. Zijn er op opleidingsniveau afspraken over de te nemen maatregelen bij onregelmatigheden?

Evalueren en studenten met functiebeperkingen

1. Welke initiatieven worden er genomen voor studenten met een speciaal statuut?
2. Welke initiatieven worden genomen voor studenten met functiebeperkingen?

Wettelijke kaders en examenregelingen

1. Zijn het Onderwijs- en Examenreglement, de richtlijnen m.b.t. evalueren in het visitatiekader en de richtlijnen uit het facultaire toetsbeleid gekend bij alle betrokken partijen?

Feedback

1. Wordt bij elke evaluatie systematisch feedback voorzien aan de studenten?
2. Wie voorziet de feedback (titularis, assistent, medestudenten)?
3. Welke vormen van feedback zijn er voorzien (mondeling, schriftelijk, individueel, groepsfeedback etc.)?
4. Op welke momenten wordt feedback gegeven?

¹⁵ Op de universiteit is de plagiaat-detectiesoftware Ephorus beschikbaar voor lesgevers.

Bijlage 2: Evaluatievormen in het schakelprogramma van de Master in de verpleegkunde en vroedkunde

Evaluatievormen	Aantal opleidingsonderdelen die gebruik maken van de evaluatievorm	Totaal aantal opleidingsonderdelen van de opleiding	Percentage (%) opleidingsonderdelen die gebruik maakt van de evaluatievorm
Schriftelijk examen: niet gespecificeerd/mengvormen	6	11	55%
Werkstuk	4	11	36%
Mondeling examen - presentatie	2	11	18%
Mondeling examen - evaluatiegesprek	2	11	18%
Schriftelijk examen - oefeningen	2	11	18%
Schriftelijk examen - openvragen	1	11	9%
Schriftelijk examen - meerkeuzevragen	1	11	9%
Portfolio	1	11	9%
Mondeling examen – niet gespecificeerd	1	11	9%
Stationsproef	1	11	9%

Bijlage 3: Evaluatievormen van het Masterjaar van de Master in de verpleegkunde en vroedkunde

Evaluatievormen	Aantal opleidingsonderdelen die gebruik maken van de evaluatievorm	Totaal aantal opleidingsonderdelen van de opleiding	Percentage (%) opleidingsonderdelen die gebruik maakt van de evaluatievorm
Werkstuk	5	10	50%
Schriftelijk examen - niet gespecificeerd/mengvormen	4	10	40%
Schriftelijk examen - open vragen	3	10	30%
Verslag	3	10	30%
Schriftelijk examen - meerkeuzevragen	2	10	20%
Mondeling examen - presentatie	1	10	10%

Bijlage 4: Evaluatievormen van het schakelprogramma van de Master in het management en beleid van de gezondheidszorg

Evaluatievormen	Aantal opleidingsonderdelen die gebruik maken van de evaluatievorm	Totaal aantal opleidingsonderdelen van de opleiding	Percentage (%) opleidingsonderdelen die gebruik maakt van de evaluatievorm
Schriftelijk examen – niet gespecificeerd/mengvormen	5	9	56%
Schriftelijk examen – open vragen	2	9	22%
Schriftelijk examen – meerkeuzevragen	2	9	22%
Schriftelijk examen – oefening	2	9	22%
Werkstuk	1	9	11%
Openboekexamen	1	9	11%
Mondeling examen (schriftelijke voorbereiding)	1	9	11%
Participatie - aanwezigheid	1	9	11%
Stationsproef	1	9	11%
Theoretisch en praktisch gedeelte	1	9	11%

Bijlage 5: Evaluatievormen van het Masterjaar van de Master in het management en beleid van de gezondheidszorg

Evaluatievormen	Aantal opleidingsonderdelen die gebruik maken van de evaluatievorm	Totaal aantal opleidingsonderdelen van de opleiding	Percentage (%) opleidingsonderdelen die gebruik maakt van de evaluatievorm
Werkstuk	4	8	50%
Schriftelijk examen – niet gespecificeerd	4	8	50%
Schriftelijk examen – open vragen	2	8	25%
Mondeling examen (schriftelijke voorbereiding)	1	8	13%
Participatie - aanwezigheid	1	8	13%

Bijlage 6: Evaluatievormen van het schakelprogramma van de Master in de GezondheidsVoorlichting en -Bevordering

Evaluatievormen	Aantal opleidingsonderdelen die gebruik maken van de evaluatievorm	Totaal aantal opleidingsonderdelen van de opleiding	Percentage (%) opleidingsonderdelen die gebruik maakt van de evaluatievorm
Schriftelijk examen – niet gespecificeerd/mengvormen	5	12	42%
Schriftelijk examen – meerkeuzevragen	3	12	25%
Schriftelijk examen – openvragen	2	12	17%
Mondeling examen – presentatie	2	12	17%
Participatie – aanwezigheid	2	12	17%
Werkstuk	2	12	17%
Schriftelijk examen - oefeningen	2	12	17%
Mondeling examen (schriftelijke voorbereiding)	1	12	8%
Participatie – inzet	1	12	8%
Participatie – inhoudelijke inbreng	1	12	8%
Stationsproef	1	12	8%

Bijlage 7: Evaluatievormen van het Masterjaar van de Master in de GezondheidsVoorlichting en -Bevordering

Evaluatievormen	Aantal opleidingsonderdelen die gebruik maken van de evaluatievorm	Totaal aantal opleidingsonderdelen van de opleiding	Percentage (%) opleidingsonderdelen die gebruik maakt van de evaluatievorm
Schriftelijk examen – niet gespecificeerd/mengvormen	7	9	78%
Werkstuk	3	9	33%
Participatie - aanwezigheid	2	9	22%
Mondeling examen - presentatie	2	9	22%
Verslag	2	9	22%
Mondeling examen - evaluatiegesprek	1	9	11%
Schriftelijk examen – oefeningen (open boek)	1	9	11%
Stationsproef	1	9	11%

Bijlage 8: Evaluatievormen in het eerste Masterjaar van de Master in de verzekeringsgeneeskunde en expertise

Evaluatievormen	Aantal opleidingsonderdelen die gebruik maken van de evaluatievorm	Totaal aantal opleidingsonderdelen van de opleiding	Percentage (%) opleidingsonderdelen die gebruik maakt van de evaluatievorm
Mondeling examen – niet gespecificeerd	4	14	29%
Mondeling examen (schriftelijke voorbereiding)	3	14	21%
Participatie - aanwezigheid	3	14	21%
Mondeling examen - evaluatiegesprek	2	14	14%
Werkstuk	2	14	14%
Mondeling examen - presentatie	1	14	7%
Schriftelijk examen – niet gespecificeerd	1	14	7%
Theoretische ondervraging – niet gespecificeerd	1	14	7%
Schriftelijk examen - meerkeuzevragen	1	14	7%
Schriftelijk examen – open vragen	1	14	7%
(Stage)portfolio	1	14	7%

Bijlage 9: Evaluatievormen in het tweede Masterjaar van de Master in de verzekeringsgeneeskunde en expertise

Evaluatievormen	Aantal opleidingsonderdelen die gebruik maken van de evaluatievorm	Totaal aantal opleidingsonderdelen van de opleiding	Percentage (%) opleidingsonderdelen die gebruik maakt van de evaluatievorm
Mondeling examen – niet gespecificeerd	5	12	42%
Mondeling examen - presentatie	2	12	17%
Mondeling examen - evaluatiegesprek	2	12	17%
Participatie - aanwezigheid	2	12	17%
Schriftelijk examen – meerkeuzevragen	1	12	8%
Mondeling examen (schriftelijke voorbereiding)	1	12	8%
Schriftelijk examen – beschrijven topics	1	12	8%
(Stage)portfolio	1	12	8%

Bijlage 10: Evaluatievormen van het eerste Masterjaar van de Master in de arbeidsgeneeskunde

Evaluatievormen	Aantal opleidingsonderdelen die gebruik maken van de evaluatievorm	Totaal aantal opleidingsonderdelen van de opleiding	Percentage (%) opleidingsonderdelen die gebruik maakt van de evaluatievorm
Mondeling examen (met schriftelijke voorbereiding)	7	12	58%
Werkstuk	4	12	33%
Participatie - aanwezigheid	2	12	17%
Schriftelijk examen met meerkeuzevragen	1	12	8%
Gedragsevaluatie op de werkvloer	1	12	8%
Schriftelijk examen: niet gespecificeerd	1	12	8%
Portfolio	1	12	8%
Mondeling examen - evaluatiegesprek	1	12	8%

Bijlage 11: Evaluatievormen van het tweede Masterjaar van de Master in de arbeidsgeneeskunde

Evaluatievormen	Aantal opleidingsonderdelen die gebruik maken van de evaluatievorm	Totaal aantal opleidingsonderdelen van de opleiding	Percentage (%) opleidingsonderdelen die gebruik maakt van de evaluatievorm
Werkstuk	5	12	42%
Mondeling examen (met schriftelijke voorbereiding)	4	12	33%
Participatie - aanwezigheid	3	12	25%
Mondeling examen - evaluatiegesprek	3	12	25%
Mondeling examen - presentatie	3	12	25%
Openboekexamen	1	12	8%
Gedragsevaluatie op de werkvloer	1	12	8%
Evaluatie via e-learning	1	12	8%
Portfolio	1	12	8%

Bijlage 12: Didactische werkvormen van het schakelprogramma van de Master in de verpleegkunde en vroedkunde

Didactische werkvorm	Aantal opleidingsonderdelen die gebruik maken van de didactische werkvorm	Totaal aantal opleidingsonderdelen van de opleiding	Percentage (%) opleidingsonderdelen die gebruik maakt van de didactische werkvorm
Hoorcollege	8	11	73%
Begeleide zelfstudie	6	11	55%
Groepswork	3	11	27%
Hoorcollege - Plenaire oefeningen	2	11	18%
Discussiecollege	2	11	18%
Werkcollege	1	11	9%
Werkcollege – PC klasoefeningen	1	11	9%
Stage	1	11	9%
Integratieseminarie	1	11	9%
Zelfstandig werk	1	11	9%
Project	1	11	9%
Seminaries	1	11	9%
Interactieve colleges (interactief onderwijs)	1	11	9%
College: niet gespecificeerd	1	11	9%
Responscollege	1	11	9%
Groepsoefeningen	1	11	9%
Debatten/Lezingen	1	11	9%
Groepsbespreking	1	11	9%
Demonstratie	1	11	9%

Bijlage 13: Didactische werkvormen van het Masterjaar van de Master in de verpleegkunde en vroedkunde

Didactische werkvorm	Aantal opleidingsonderdelen die gebruik maken van de didactische werkvorm	Totaal aantal opleidingsonderdelen van de opleiding	Percentage (%) opleidingsonderdelen die gebruik maakt van de didactische werkvorm
Hoorcollege	6	10	60%
Stage	2	10	20%
Begeleide zelfstudie	2	10	20%
Discussiecolleges	2	10	20%
Werkcollege	1	10	10%
Werkcolleges – geleide oefeningen	1	10	10%
Groepswerk	1	10	10%
Masterproef	1	10	10%
Groepsbespreking	1	10	10%
Lezingen/debatten	1	10	10%
Colleges	1	10	10%
Gastcolleges	1	10	10%
Interactief hoorcollege	1	10	10%
Gevallenstudies	1	10	10%

Bijlage 14: Didactische werkvormen van het schakelprogramma van de opleiding Master in het management en beleid van de gezondheidszorg.

Didactische werkvorm	Aantal opleidingsonderdelen die gebruik maken van de didactische werkvorm	Totaal aantal opleidingsonderdelen van de opleiding	Percentage (%) opleidingsonderdelen die gebruik maakt van de didactische werkvorm
Hoorcollege	8	9	89%
Practicum	2	9	22%
Werkcollege	2	9	22%
Groepswerk	1	9	11%
Hoorcollege – Plenaire oefeningen	1	9	11%
Begeleide zelfstudie	1	9	11%
Stage	1	9	11%
Werkcollege – PC klasoefeningen	1	9	11%
Studium Generale	1	9	11%
Lezingen/debatten	1	9	11%
Website met meerkeuzevragen	1	9	11%
Demonstratie	1	9	11%
Interactief onderwijs	1	9	11%

Bijlage 15: Didactische werkvormen van het Masterjaar van de opleiding Master in het management en beleid van de gezondheidszorg.

Didactische werkvorm	Aantal opleidingsonderdelen die gebruik maken van de didactische werkvorm	Totaal aantal opleidingsonderdelen van de opleiding	Percentage (%) opleidingsonderdelen die gebruik maakt van de didactische werkvorm
Hoorcolleges	6	8	75%
Werkcollege – klinisch (casussen)	2	8	25%
Begeleide zelfstudie	1	8	13%
Groepswerk	1	8	13%
Masterproef	1	8	13%
Actualiteit o.b.v. congresrapporten	1	8	13%

Bijlage 16: Didactische werkvormen uit het schakelprogramma van de Master in de GezondheidsVoorlichting -en Bevordering

Didactische werkvorm	Aantal opleidingsonderdelen die gebruik maken van de didactische werkvorm	Totaal aantal opleidingsonderdelen van de opleiding	Percentage (%) opleidingsonderdelen die gebruik maakt van de didactische werkvorm
Hoorcollege	11	12	92%
Begeleide zelfstudie	3	12	25%
Groepswerk	2	12	17%
Hoorcollege – Plenaire oefeningen	2	12	17%
Practicum	2	12	17%
PGO -tutorial	1	12	8%
Stage	1	12	8%
Werkcollege – Geleide oefeningen	1	12	8%
Werkcollege – PC klasoefeningen	1	12	8%
Studium Generale	1	12	8%
Lezingen/debatten	1	12	8%
Discussie	1	12	8%
Groepsbespreking	1	12	8%
Demonstratie	1	12	8%
Werkcollege	1	12	8%

Bijlage 17: Didactische werkvormen uit het Masterjaar van de Master in de GezondheidsVoorlichting -en Bevordering

Didactische werkvorm	Aantal opleidingsonderdelen die gebruik maken van de didactische werkvorm	Totaal aantal opleidingsonderdelen van de opleiding	Percentage (%) opleidingsonderdelen die gebruik maakt van de didactische werkvorm
Hoorcollege	7	9	78%
PGO -tutorial	3	9	33%
Werkcollege	3	9	33%
Groepswerk	2	9	22%
Werkcollege – Geleide oefeningen	2	9	22%
Lezingen/debatten	2	9	22%
Groepsbespreking	2	9	22%
Demonstraties	1	9	11%
Masterproef	1	9	11%
Werkcollege – PC klasoefeningen	1	9	11%

Bijlage 18: Didactische werkvormen van het eerste Masterjaar van de Master in de verzekeringsgeneeskunde en expertise.

Didactische werkvorm	Aantal opleidingsonderdelen die gebruik maken van de didactische werkvorm	Totaal aantal opleidingsonderdelen van de opleiding	Percentage (%) opleidingsonderdelen die gebruik maakt van de didactische werkvorm
Hoorcollege	10	14	71%
Werkcollege	2	14	14%
Werkcollege – klinisch (casussen)	2	14	14%
Interdisciplinaire (discussie)	2	14	14%
Begeleide zelfstudie	1	14	7%
Excursie	1	14	7%
Masterproef	1	14	7%
Practicum	1	14	7%
Werkcollege – PC klasoefeningen	1	14	7%
Paper	1	14	7%
Seminaria/studiedag	1	14	7%
Stage	1	14	7%

Bijlage 19: Didactische werkvormen van het tweede Masterjaar van de Master in de verzekeringsgeneeskunde en expertise

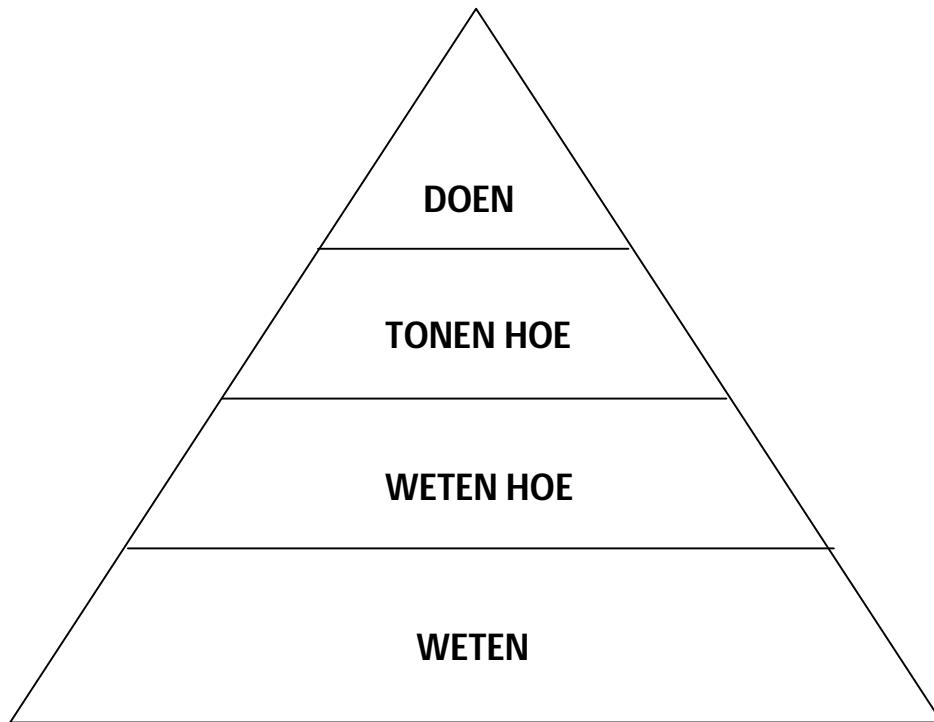
Didactische werkvorm	Aantal opleidingsonderdelen die gebruik maken van de didactische werkvorm	Totaal aantal opleidingsonderdelen van de opleiding	Percentage (%) opleidingsonderdelen die gebruik maakt van de didactische werkvorm
Hoorcollege	8	12	67%
Excursie	3	12	25%
Masterproef	1	12	8%
Werkcollege – klinisch (dossierbespreking)	1	12	8%
Overzichtsnota's	1	12	8%
Gebruik van teksten	1	12	8%
Seminaria/studiedag	1	12	8%
Stage	1	12	8%

Bijlage 20: Didactische werkvormen van het eerste Masterjaar van de Master in de arbeidsgeneeskunde

Didactische werkvorm	Aantal opleidingsonderdelen die gebruik maken van de didactische werkvorm	Totaal aantal opleidingsonderdelen van de opleiding	Percentage (%) opleidingsonderdelen die gebruik maakt van de didactische werkvorm
Interactieve colleges	10	11	91%
Begeleide zelfstudie	5	11	45%
Excursie	2	11	18%
Practicum	1	11	9%
Werkcollege	1	11	9%
Stage	1	11	9%
Werkcollege - Klinisch werkcollege	1	11	9%
Hoorcollege	1	11	9%
Praktijksessie	1	11	9%
Terugkomdagen	1	11	9%
Seminaries (open seminaria)	1	11	9%
Lezingen/debatten	1	11	9%
Trainingen	1	11	9%
Diverse interactieve werkvormen	1	11	9%
Discussie met diensten in de onderneming en de sociale partners	1	11	9%
Zelfstandig werk	1	11	9%
Groepswork	1	11	9%

Bijlage 21: Didactische werkvormen van het tweede Masterjaar van de Master in de arbeidsgeneeskunde

Didactische werkvorm	Aantal opleidingsonderdelen die gebruik maken van de didactische werkvorm	Totaal aantal opleidingsonderdelen van de opleiding	Percentage (%) opleidingsonderdelen die gebruik maakt van de didactische werkvorm
Interactieve colleges	9	11	82%
Begeleide zelfstudie	4	11	36%
Excursie	3	11	27%
Hoorcollege - klinisch hoorcollege	2	11	18%
Practicum	2	11	18%
Hoorcollege	2	11	18%
Seminaries (open en interactieve seminars)	2	11	18%
Werkcollege	1	11	9%
Stage	1	11	9%
E-learning	1	11	9%
Lezingen/debatten	1	11	9%
Trainingen	1	11	9%
Terugkomdagen	1	11	9%
Zelfstandig werk	1	11	9%



Competentiemodel van Miller (vertaald uit Miller, 1990)