

EXAMINERING IN HET HOGER ONDERWIJS
advies



EXAMINERING IN HET HOGER ONDERWIJS

Colofon

De Onderwijsraad is een onafhankelijk adviescollege, opgericht in 1919. De raad adviseert, gevraagd en ongevraagd, over hoofdlijnen van het beleid en de wetgeving op het gebied van het onderwijs. Hij adviseert de ministers van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap en van Landbouw, Natuur en Voedselkwaliteit. De Eerste en Tweede Kamer der Staten-Generaal kunnen de raad ook om advies vragen. Gemeenten kunnen in speciale gevallen van lokaal onderwijsbeleid een beroep doen op de Onderwijsraad.

De raad gebruikt in zijn advisering verschillende (bijvoorbeeld onderwijskundige, economische en juridische) disciplinaire aspecten en verbindt deze met ontwikkelingen in de praktijk van het onderwijs. Ook de internationale dimensie van educatie in Nederland heeft steeds de aandacht.

De raad adviseert over een breed terrein van het onderwijs, dat wil zeggen van voorschoolse educatie tot aan postuniversitair onderwijs en bedrijfsopleidingen. De producten van de raad worden gepubliceerd in de vorm van adviezen, studies en verkenningen. Daarnaast initieert de raad seminars en websitediscussies over onderwerpen die van belang zijn voor het onderwijsbeleid.

De raad bestaat uit zeventien leden die op persoonlijke titel zijn benoemd.

Advies *Examinering in het hoger onderwijs*, uitgebracht aan de staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Nr. 20040179/775, juli 2004.

Uitgave van de Onderwijsraad, Den Haag, 2004.
ISBN 90-77293-25-5

Bestellingen van publicaties:

Onderwijsraad
Nassaulaan 6
2514 JS Den Haag
email: secretariaat@onderwijsraad.nl
(070) 310 00 00 of via de website: www.onderwijsraad.nl

Ontwerp en opmaak:

Maarten Balyon grafische vormgeving

Drukwerk:

Drukkerij Artoos

© Onderwijsraad, Den Haag
Alle rechten voorbehouden. All rights reserved.

EXAMINERING IN HET HOGER ONDERWIJS

Transparantie en kwaliteitsgarantie

005 RIBBERA
20040219/781

005 RIBBERA
HQ/BL/2004/11774

CONTACTPERSOON

BOORNIJCSOUWER

PLAATS / DATUM
Den Haag, 2 juli 2004

ONDERWERP
Advies Examinering
in het hoger onderwijs

Aan de staatssecretaris van
Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
De heer drs. M. Rutte
Postbus 16375
2500 BJ Den Haag

Mijnheer de staatssecretaris,

Met genoegen biedt de Onderwijsraad u zijn advies *Examinering in het hoger onderwijs. Transparantie en kwaliteitsgarantie* aan. Het advies is een uitwerking van de adviesvraag van 28 april 2004.

De raad beschrijft in zijn advies wat de gevolgen zijn van ontwikkelingen in en rondom het hoger onderwijs voor de examinering. Hij geeft aan welke verbeteringen nodig zijn om transparantie van examens te bevorderen en kwaliteit van examens te garanderen. Op uw verzoek adviseert de raad met een zekere afstand tot het huidige wettelijke stelsel. Uitgangspunt bij de advisering is dat examinering in het hoger onderwijs primair tot de verantwoordelijkheid van de onderwijsinstelling behoort.

De raad publiceert tegelijk met het advies de studie *De blik naar buiten. Transparantie en kwaliteitsborging van examinering in het hoger onderwijs*. Dit betreft een onderzoek van ITS/IOWO naar de stand van zaken op het gebied van examens volgens vertegenwoordigers van ruim 1.200 opleidingen in het hoger onderwijs (bekostigd en aangewezen, hbo en wetenschappelijk onderwijs).

De raad hoopt dat zijn advies bijdraagt aan de verbetering van de examinering in het hoger onderwijs en dat zijn voorstellen een plek krijgen in het bestuurlijke overleg en het traject voor een gewijzigde/nieuwe wet voor het hoger onderwijs.

Namens de Onderwijsraad,



Prof. dr. A.M.L. van Wieringen
Voorzitter

drs. A. van der Rest
Secretaris

ONDERWJS raad

BRASSERIJ 6
2514 JS DEN HAAG
TELEFOON 070 700 00 00
FAX 070 356 14 74
E-MAIL SECRETARIAAT@ONDERWIJSRAAD.NL
WEBSITE WWW.ONDERWIJSRAAD.NL

Inhoudsopgave

	Samenvatting	7
1	Leeswijzer	10
2	Een hernieuwde oriëntatie op examens	13
2.1	Urgentie heroriëntatie	13
2.1.1	Stelselwijzigingen	13
2.1.2	Onderwijskundige vernieuwingen	15
2.1.3	Maatschappelijke betekenis bij 50%-deelname	16
2.1.4	Versterking rol in een leven lang leren	16
2.2	Gewenste veranderingen	17
3	Lijn van het advies	18
3.1	Transparantie en kwaliteitsgarantie	18
3.2	Visie raad	19
3.2.1	Examineren	19
3.2.2	Certificeren van evc	20
3.3	Inhoudelijke noties	20
4	Stand van zaken volgens opleidingen in hbo en wetenschappelijk onderwijs	22
4.1	Profiel studentenpopulatie	22
4.2	Invloed van studentenstromen	23
4.3	In- en externe kwaliteitsborging van examens	25
4.4	Richtinggevende aspecten bij examenbeleid	27
4.5	Betrokkenheid van externe deskundigen	31
4.6	Overwegingen voor selectie bij masteropleidingen	36
4.7	Huidige en toekomstige examenvormen	38
4.8	Vernieuwingsgerichtheid examinering	39
4.9	Samenvatting	45
5	Stand van zaken in hbo en wetenschappelijk onderwijs volgens visitatie en inspectie	49
5.1	Visitatierapporten	49
5.1.1	Hbo	50
5.1.2	Wetenschappelijk onderwijs	53
5.1.3	Promotieopleidingen	55
5.2	Vier inspectierapporten	56
5.3	Samenvatting	61

6	Conclusie en aanbevelingen	64
6.1	Beantwoording vraag 1	64
6.2	Beantwoording vraag 2	66
6.2.1	Aanscherpen accreditatiekaders	67
6.2.2	Verzelfstandiging examencommissies	69
6.2.3	Handreikingen voor het werk van examencommissies	71
6.2.4	Wetgeving betreffende certificering	74
6.2.5	Bevorderen Europese mobiliteit en harmonisatie	75
6.2.6	Invoeringspad	78
	Literatuur	80
	Bijlagen	B.1-83
	Bijlage 1: Adviesaanvraag	B.1-83
	Bijlage 2: Formele stand van zaken	B.2-87
	Bijlage 3: Aanvullende informatie promotieopleidingen en promotiecommissies	B.3-97
	Bijlage 4: Overzicht figuren en tabellen	B.4-101
	Bijlage 5: Lijst met afkortingen	B.5-103

Samenvatting

Examinering is in het hoger onderwijs een ondergeschoven kind. Zo is er tijdens visitaties relatief weinig aandacht voor het onderdeel examens. De transparantie laat te wensen over, er is onvoldoende garantie op kwaliteit. Terwijl het voor de buitenwacht – studenten, toeleverende opleidingen, vervolgoopleidingen, arbeidsmarkt en overheid – van belang is om zicht te hebben op de waarde en betekenis van diploma's. Verschillende ontwikkelingen maken dat de tijd rijp is voor een hernieuwde oriëntatie op examinering in het hoger onderwijs.

Een hernieuwde oriëntatie op examens hoger onderwijs

Stelselwijzigingen zoals de invoering van de bama-structuur (bachelor-masterstructuur) en het accreditatiestelsel, en onderwijskundige vernieuwingen als competentiegericht en duaal opleiden, de beoogde groei naar substantieel meer hogeropgeleiden (50%-deelname aan het hoger onderwijs) en een leven lang leren: ontwikkelingen die andere eisen stellen aan examens in het hoger onderwijs. De variëteit aan leertrajecten is in het hoger onderwijs toegenomen, waardoor meer helderheid over de leeropbrengsten noodzakelijk is. Duidelijke eisen moeten gesteld worden aan zowel de transparantie als de kwaliteitsgarantie van examens.

Stand van zaken volgens ruim 1.200 opleidingen in hbo en wetenschappelijk onderwijs

Voor dit advies hebben vertegenwoordigers van ruim 1.200 opleidingen in het bekostigd en aangewezen hoger onderwijs (hoger beroepsonderwijs en wetenschappelijk onderwijs) aangegeven hoe bij hun opleiding de examenpraktijk georganiseerd is. Dit onderzoek, uitgevoerd door ITS/IOWO, laat zien dat de huidige examenpraktijk overwegend traditioneel is. Examens zijn gericht op kennis van het vak en vinden op vaste tijdstippen plaats. Daarnaast is de huidige examenpraktijk overwegend intern gericht; dit geldt voor het wetenschappelijk onderwijs sterker dan voor het hbo (hoger beroepsonderwijs). Examinering is een opleidingsafhankelijke aangelegenheid, met weinig externe kwaliteitsborging en met een geringe betrokkenheid van externe deskundigen. Wel hebben de opleidingen, met name in het hbo, veranderingen ingezet. Zo krijgen nieuwe beoordelingsvormen als portfolio en assessment een plaats naast de meer traditionele. Ook is er sprake van gevarieerde momenten waarop examens afgelegd kunnen worden, bijvoorbeeld in het kader van evc (elders verworven competenties) en zij-instroom, en zijn examens een impuls voor vernieuwingen in het onderwijs. Deze en andere bevindingen zijn ook te lezen in de studie *De blik naar buiten: transparantie en kwaliteitsborging van examinering in het hoger onderwijs*, die tegelijk met dit advies verschijnt.

Stand van zaken in hbo en wetenschappelijk onderwijs volgens visitatie en Inspectie

Daarnaast heeft de raad tien recente visitatierapporten voor het hbo en tien voor het wetenschappelijk onderwijs geanalyseerd. Uit deze rapporten blijkt dat tijdens visitaties relatief weinig aandacht aan examens besteed wordt. Een bevinding is dat de examens te weinig transparant zijn. De eisen zijn van tevoren vaak niet helder en beoordelingen zijn

daardoor subjectief. Daarnaast is de kwaliteitsborging van examens veelal het sluitstuk van het onderwijsproces. Recente inspectierapporten laten een vergelijkbaar beeld zien voor examens in het hoger onderwijs. De Inspectie van het Onderwijs heeft in deze rapporten gepleit voor een meer samenhangende kwaliteitszorg rond examens, voor meer aandacht voor toetsing tijdens visitatie en accreditatie en tot slot voor het versterken van de positie van de examencommissies.

Conclusie en aanbevelingen

In veel gevallen zijn de examens in het hoger onderwijs niet voldoende transparant en ontbreekt garantie voor kwaliteit. Verbeteringen zijn wenselijk voor een brede erkenning van examens. Welke verbeteringen zijn nodig om transparantie van examens te bevorderen? Hoe kan kwaliteit van examens beter worden gegarandeerd?

De belangrijkste aanbevelingen van de raad staan hieronder. De raad formuleert zijn aanbevelingen met een zekere afstand van het huidige wettelijke stelsel. Verder is uitgangspunt bij de advisering dat examinering in het hoger onderwijs primair tot de verantwoordelijkheid van de onderwijsinstelling behoort. De raad gaat uit van de zelfstandigheid en de academische vrijheid van de instellingen voor hoger onderwijs. De instellingen hebben een grote mate van bestuurlijke autonomie. Zij zijn in belangrijke mate vrij in de samenstelling van hun onderwijsaanbod en zijn zelf primair verantwoordelijk voor de kwaliteit van het door hen gegeven onderwijs en voor de vormgeving van een systeem van kwaliteitsbewaking. Niettemin heeft de wetgever deze vrijheid op twee manieren ingeperkt, te weten: door het opnemen van examencommissies en door het invoeren van een accreditatiesystematiek. In zijn advisering heeft de raad aansluiting gezocht bij deze twee aspecten.

1) Positioneren examencommissies

De raad wil de rol van examencommissies versterken: hij pleit voor een relatieve verzelfstandiging van de examencommissie. De examencommissie is in deze versterkte positie verantwoordelijk voor intern toezicht op de examens en legt verantwoording af over de wijze van examineren aan interne en externe belanghebbenden. De commissie geeft het examenbeleid vorm en is betrokken bij het eindoordeel over de bekwaamheid van de student.

De raad doet ook handreikingen voor het werk van examencommissies. Om meer transparantie te creëren, is het zaak de interne beslotenheid van examenpraktijken te verminderen. Dat kan door meer externe deskundigen in te schakelen bij de eindbeoordeling van een student. Vertegenwoordigers uit het beroepenveld en vakgenoten van andere hogescholen of vertegenwoordigers van vervolgopleidingen (bijvoorbeeld vertegenwoordigers van masteropleidingen voor de beoordeling van studenten in een bachelorprogramma) zouden een plek moeten krijgen in examencommissies in het hbo. In examencommissies in het wetenschappelijk onderwijs beveelt de raad aan ruimte te scheppen voor vakgenoten van andere universiteiten (nationaal en internationaal), vertegenwoordigers van vervolgopleidingen en vakgenoten/onderzoekers die buiten de universiteit werkzaam zijn. Daarnaast kan transparantie worden bevorderd door eindbeoordelingen minder docentafhankelijk en subjectief te maken. Dat betekent een duidelijkere scheiding tussen opleiden en beoordelen: een docent of begeleider geeft nooit als enige een eindbeoordeling van zijn/haar student.

Beide maatregelen leiden ertoe dat de hogeronderwijsinstellingen de diplomering van hun studenten beter kunnen verantwoorden. Omdat het instrument examens onderdeel vormt van de prestatiebekostiging, is het ook steeds minder vanzelfsprekend om opleiding en examinering geheel in één hand te houden. Deze scheiding van opleiden en beoordelen komt bovenop het weren van belangenvermenging van managen en opleiden. Managers zijn verantwoordelijk voor onder meer de bekostiging en maken enkel om die reden al geen deel uit van examencommissies.

2) Aanscherpen accreditiekaders

Maar niet alleen via de examencommissies wil de raad het onderwerp examens beter op de kaart zetten in het hoger onderwijs. In de beoordeling van opleidingen voor accreditatie wegen examens nu niet zwaar mee. Een onvoldoende voor het onderdeel examens hoeft niet tot een negatief eindoordeel over de opleiding te leiden. De raad wil hier verandering in brengen, juist omdat onderzoek laat zien dat het hbo en het wetenschappelijk onderwijs zich in hun toetsbeleid in hoge mate laten sturen door wet- en regelgeving en kwaliteitskaders. Examenbeleid zou een volwaardig onderwerp moeten zijn in het volgende beoordelingskader van de NVAO (Nederlands-Vlaamse Accreditatie Organisatie). Een onvoldoende op examenbeleid wil dan zeggen dat een opleiding een kwaliteits- of accreditatiekeurmerk niet verdient. Voor hogescholen en universiteiten een stimulans om te zorgen voor meer transparante en kwalitatief goede examens.

3) Certificeren van evc

De examens in het hoger onderwijs functioneren ook in het kader van een leven lang leren. Mensen kunnen hun evc formeel laten erkennen en zo certificaten of vrijstellingen halen voor één of meer onderdelen van een opleiding en examen in het hoger onderwijs. Dit is mogelijk dankzij opgedane werkervaring en eerdere gevolgde opleidingen. Met deze certificaten en vrijstellingen zou vervolgens een verkort opleidingstraject gevolgd moeten kunnen worden. Volgens de raad is vanuit deze optiek van een leven lang leren een wettelijke regeling aan de orde. Wetgeving moet onder meer de inschakeling van hogescholen en universiteiten als leerwegaafhankelijke certificerende instanties vormgeven.

4) Invoeringspad

Het advies schetst tot slot het invoeringspad voor de bovenstaande aanbevelingen. De borging van transparante en kwalitatief goede examens moet hierbij gestalte krijgen in een gewijzigde/nieuwe wet voor het hoger onderwijs. Hierbij moet afstemming plaatsvinden met ontwikkelingen die in Europa gaande zijn wat betreft mobiliteit en harmonisatie.

1 Leeswijzer

Adviesvraag staatssecretaris

De staatssecretaris van OCW (Onderwijs, Cultuur en Wetenschap) heeft de Onderwijsraad gevraagd te adviseren over examinering in het hoger onderwijs (zie bijlage 1). Dit als vervolg op het eerdere raadsadvies *Examinering in ontwikkeling* uit 2002, dat vooral betrekking had op het voortgezet onderwijs en de bve-sector (beroepsonderwijs en volwasseneneducatie).

De aanleidingen voor deze adviesvraag zijn belangrijke stelselwijzigingen in het hoger en voortgezet onderwijs zoals de invoering van de bama-structuur (bachelor-masterstructuur), het accreditatiestelsel en de tweede fase van het voortgezet onderwijs. Daarnaast zijn er onderwijskundige ontwikkelingen zoals de aandacht voor competentiegericht opleiden en beoordelen, de groei van duaal onderwijs, een toenemende diversiteit van leertrajecten en een toenemende heterogeniteit van de instroom in het hoger onderwijs die meer aandacht vraagt voor evc (elders verworven competenties). De raad gaat in hoofdstuk 2 van dit advies in op de verschillende ontwikkelingen in en rondom het hoger onderwijs die een hernieuwde oriëntatie op examens nodig maken; in paragraaf 6.1 worden deze ontwikkelingen nog eens samengevat.

De staatssecretaris stelt in haar adviesvraag centraal wat de gevolgen van ontwikkelingen in het hoger onderwijs en zijn omgeving zijn voor examinering, mede gelet op het streven naar deregulering. Ze vraagt daarbij in het bijzonder aandacht te besteden aan de transparantie voor interne en externe belanghebbenden, de kwaliteitsgarantie van de examinering en de flexibilisering en vraaggerichtheid van het onderwijs. De raad richt zijn aanbevelingen in hoofdstuk 6 op het versterken van de transparantie en de kwaliteitsgarantie van examens. Flexibilisering en vraaggerichtheid van het onderwijs benoemt hij in hoofdstuk 2 als een onderwijskundige vernieuwing die een hernieuwde oriëntatie op examens nodig maakt.

Uitgangspunt bij de advisering is dat examinering in het hoger onderwijs primair tot de eigen verantwoordelijkheid van de onderwijsinstelling behoort. De raad wordt gevraagd naast de taken die bij examinering zijn weggelegd voor onderwijsinstellingen en andere instanties, ook in te gaan op de taken die de overheid op dit gebied kan vervullen. De staatssecretaris vraagt daarbij aandacht voor de volgende punten.

- In het kader van de toegenomen mobiliteit van studenten dient zich de vraag aan naar de omgang met elders verkregen kwalificaties. Hoe kan een al te vrijblijvende opstelling van een ontvangende instelling tegenover elders verkregen resultaten worden tegengegaan? Op welke manier en onder welke voorwaarden kan hier een zekere binding van de ontvangende instelling worden bereikt? Hoe kunnen dubbele en onnodige assessments worden voorkomen?
- Recente signalen van de Inspectie van het Onderwijs in het *Onderwijsverslag 2002/2003* doen de vraag rijzen hoe de belangstelling voor toetsvormen en de kwaliteitsgarantie van toetsing kan worden geactiveerd dan wel geconsolideerd?

- Ten slotte zou het advies ook aandacht kunnen besteden aan de wijze van examineren zoals die bij universiteiten in de Angelsaksische landen in het kader van de bama-structuur gebruikelijk is ('grade-points').

Bij zijn aanbevelingen in paragraaf 6.2 gaat de raad uit van de eigen verantwoordelijkheid van de instellingen voor hoger onderwijs. Hij gaat ook in op taken die voor de overheid en andere instanties zijn weggelegd op het gebied van examinering. De aanbevelingen in paragraaf 6.2 vloeien mede voort uit bevindingen van de Inspectie van het Onderwijs en geven aan hoe de transparantie en de kwaliteitsgarantie van examens verbeterd kunnen worden. Paragraaf 6.2.4 gaat hierbij in op de vraag hoe examens in het hoger onderwijs kunnen functioneren in het kader van een leven lang leren. In paragraaf 6.2.2 zijn voorbeelden opgenomen van de wijze van examineren in het Verenigd Koninkrijk en Australië; grade-points worden, eveneens in paragraaf 6.2.5, aangestipt in het kader van het ECTS (European Credit Transfer System).

Het verzoek aan de raad is om met een zekere afstand ten opzichte van het huidige wettelijke stelsel te adviseren. De raad staat in paragraaf 2.2 stil bij dit verzoek. Hij doet in hoofdstuk 6 aanbevelingen die om een plek in de bestuurlijke gesprekken en in het traject voor een gewijzigde/nieuwe wet voor het hoger onderwijs vragen; meer specifiek geeft de raad in paragraaf 6.2.6 aan welke aanbevelingen om nieuwe wet- en regelgeving vragen.

Beantwoording door twee vragen

In de context van een gewijzigde/nieuwe wet voor het hoger onderwijs gaat de raad op de punten van de staatssecretaris in aan de hand van de volgende twee vragen:

- (1) Wat zijn de gevolgen van de verschillende ontwikkelingen in en rondom het hoger onderwijs (stelselwijzigingen, onderwijskundige vernieuwingen, 50%-deelname en een leven lang leren) voor de examinering in het hoger onderwijs?
- (2) Welke verbeteringen zijn denkbaar en wenselijk op het gebied van de transparantie voor interne en externe belanghebbenden en de kwaliteitsgarantie van de examinering?

Bekostigingsvraagstukken waar verbeterpunten aan raken, komen in het advies kort aan de orde, maar worden niet verder uitgewerkt. Voor bekostigingsvraagstukken rond evc verwijst de raad naar zijn advies *Werk maken van een leven lang leren* (2003a), voor andere bekostigingsvraagstukken naar het advies *Bekostiging hoger onderwijs* (2003b).

Tot slot: de raad gebruikt de gangbare term 'examens' in dit advies. Hij bedoelt daarmee: de summatieve beoordelingen of eindbeoordelingen van leerresultaten in het hoger onderwijs. Hiertoe behoren ook beoordelingen in het kader van evc.

Aanpak advies

In de voorbereiding van het advies zijn de volgende activiteiten ondernomen.

1) Externe studie

In opdracht van de Onderwijsraad heeft ITS/IOWO in het najaar 2003 een onderzoek uitgevoerd naar examinering in het hoger onderwijs, met speciale aandacht voor externe transparantie en externe kwaliteitsborging. Het onderzoek kent drie onderdelen. Om de stand van zaken met betrekking tot examinering na te gaan, is een schriftelijke inventarisatie uitgevoerd bij ongeveer 2.700 opleidingen in het bekostigd en aangewezen hbo en

wetenschappelijk onderwijs. Voor bijna de helft van de opleidingen werd een vragenlijst geretourneerd. Op basis van de resultaten uit de eerste fase zijn zes opleidingen geselecteerd, waarvan met bestuurders en/of onderwijsdirecteuren verdiepende gesprekken zijn gevoerd. Deze gesprekken gingen onder meer in op de visie die ten grondslag ligt aan de wijze waarop examinering in de opleiding is vormgegeven. De resultaten uit de eerste en tweede fase heeft ITS/IOWO verwerkt in een concept-rapport, waarop twee deskundigen gereflecteerd hebben, resulterend in het eindrapport. Hoofdstuk 4 van dit advies geeft de belangrijkste bevindingen van het onderzoek weer. Alle uitkomsten van het onderzoek zijn terug te vinden in de studie, tegelijk met dit advies gepubliceerd: *De blik naar buiten: transparantie en kwaliteitsborging van examinering in het hoger onderwijs*.¹

2) Aanvullende informatie.

In aanvulling op de activiteiten van ITS/IOWO zijn verschillende bronnen geraadpleegd die van belang zijn voor het advies. Zo is een aantal visitatierapporten op het onderdeel examens geanalyseerd. De analyses van de visitatierapporten leveren behalve feitelijke gegevens ook een inzicht op in de aanbevelingen die de verschillende opleidingstypen reeds ontvangen hebben op het gebied van examens. Voor het hbo zijn tien visitatierapporten uit de jaren 2003 en 2004 en voor het wetenschappelijk onderwijs tien uit de jaren 2002 tot en met 2004 geanalyseerd op de aspecten die met beoordeling, toetsing en examinering te maken hebben. De rapporten bestrijken diverse HOOP-sectoren (Hoger Onderwijs en Onderzoek Plan), bijvoorbeeld Economie en Pedagogiek. Ook zijn drie onderzoeksvisitaties bestudeerd in het kader van de derde opleidingsfase in het hoger onderwijs, de promotieopleidingen.

Ook heeft de raad de uitkomsten van vier publicaties van de Inspectie van het Onderwijs uit 2002 en 2003 over examinering in het hoger onderwijs bestudeerd en de beleidsreactie van de staatssecretaris daarop. Het betreft rapporten over het functioneren van examencommissies, de naleving van voorschriften over examencommissies door opleidingen, het examenbeleid van instellingen en het gebruik van portfolio. Verder is het *Onderwijsverslag 2002/2003* een bron geweest.

Daarnaast heeft de raad externe deskundigen geconsulteerd over vraagstukken die met examens in het hoger onderwijs samenhangen. Zo heeft onder meer een gedachtewisseling plaatsgevonden met VSNU-DWO (landelijk overleg Duaal Wetenschappelijk Onderwijs) over de beoordeling van leerresultaten bij duale opleidingen. Ook heeft de raad met de NVAO in oprichting (Nederlands-Vlaamse Accreditatie Organisatie) van gedachten gewisseld.

Opbouw advies

Hoofdstuk 2 geeft aan waarom een hernieuwde oriëntatie op examens in het hoger onderwijs nodig is. Hoofdstuk 3 schetst vervolgens de lijn van het advies en de uitgangspunten die de raad bij zijn advisering hanteert. Na deze inleidende hoofdstukken gaat hoofdstuk 4 in op de stand van zaken op het gebied van examens volgens opleidingsverantwoordelijken in het hoger onderwijs. Dit zijn uitkomsten van de ITS/IOWO-studie *De blik naar buiten*, die de raad naast dit advies publiceert. Hoofdstuk 5 schetst de stand van zaken blijkend uit visitatie- en inspectierapporten. In hoofdstuk 6 volgen tot slot de conclusie en aanbevelingen.

¹ *Onderwijsraad, 2004a.*

2 Een hernieuwde oriëntatie op examens

In het hoger onderwijs zijn examens de verantwoordelijkheid van de onderwijsinstellingen. De rijksoverheid heeft via accreditatie en examenbepalingen in de WHW (Wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek) regels gesteld om een goede gang van zaken te garanderen, maar bemoeit zich verder niet met de inhoud en de vormgeving van examens. De Inspectie van het Onderwijs is in 2002 en 2003 in vier rapporten op examinering in het hoger onderwijs ingegaan. De staatssecretaris van Onderwijs geeft in haar beleidsreactie op deze rapporten aan, dat de kwaliteit van examens in het hoger onderwijs een onderwerp van aanhoudende aandacht is. Verschillende ontwikkelingen, zoals de invoering van de bama-structuur en de aandacht voor competentiegericht opleiden, vooral in het hbo (hoger beroepsonderwijs), maken het interessant om juist nu een stap verder te zetten in de discussie rond examens in het hoger onderwijs en de aandacht voor dit onderwerp te intensiveren. De tijd is daar rijp voor.

In dit eerste hoofdstuk geeft de raad een situatieschets, waarbij de volgende onderwerpen aan de orde komen: stelselwijzigingen, onderwijskundige vernieuwingen die in het hoger onderwijs spelen, het streven naar 50%-deelname aan het hoger onderwijs en de betekenis van een leven lang leren (paragraaf 2.1). Vervolgens bespreekt hij de gevolgen die deze ontwikkelingen kunnen hebben voor examens in het hoger onderwijs (paragraaf 2.2).

2.1 Urgentie heroriëntatie

Verschillende ontwikkelingen in en rondom het hoger onderwijs maken een hernieuwde oriëntatie op examens nodig. Paragraaf 2.1.1 gaat in op stelselwijzigingen die om een hernieuwde oriëntatie op examens in het hoger onderwijs vragen. Paragraaf 2.1.2 schetst de onderwijskundige vernieuwingen die gevolgen hebben voor examens in het hoger onderwijs. Paragraaf 2.1.3 geeft het vraagstuk aan van de veranderende positie van examens bij de beoogde 50%-deelname aan het hoger onderwijs. Paragraaf 2.1.4 ten slotte schetst de wenselijkheid van de versterking van de rol van hogescholen en universiteiten in een leven lang leren. Deze vier ontwikkelingen vormen het aangrijpingspunt voor dit advies.

2.1.1 Stelselwijzigingen

Bama-structuur

De bama-structuur heeft gevolgen voor de examinering in het hoger onderwijs.

1) De positie van de bachelor in het wetenschappelijk onderwijs

In het wetenschappelijk onderwijs zijn de opleidingen opgeknipt in driejarige bachelors en één- of tweejarige masteropleidingen. Dat roept de volgende vragen op. Wat gaat er gebeuren met de driejarige wo-bachelors (wetenschappelijk onderwijs): stromen studenten in groten getale door naar de masteropleidingen of is er sprake van een (tijdelijke) uitstroom naar de arbeidsmarkt? Hoe wordt het uitgangsniveau van de bachelor bepaald en beleefd?

Hebben wo-bachelordiploma's een civiel effect op de arbeidsmarkt? Welke beoordelingsvormen zijn geschikt om het door- en uitstroomniveau te bepalen?

2) Doorstroom van de bachelor naar de master

Door verschillende keuzes voor inhoud en vorm te maken, kunnen opleidingen zich profileren. Dit zal gevolgen hebben voor de aansluiting tussen de bachelor- en masterfase, met name tussen verschillende onderwijsinstellingen. In hoeverre sluiten bachelorprogramma's van de ene instelling aan op masterprogramma's van een andere instelling? Hoe zullen mensen met (enige) werkervaring instromen in de masterprogramma's? Vanwege de behoefte aan herkenbaarheid van de instroom zullen examens een grotere rol krijgen aan het eind van de bacheloropleiding en bij de selectie aan het begin van de masteropleiding.

3) Doorstroom van de hbo-bachelor naar de wetenschappelijke master

Het grootste deel van de studenten met een hbo-bachelor zal uitstromen naar de arbeidsmarkt. Naar verwachting zal slechts een klein percentage (eventueel na een aantal jaren werken) willen instromen in een wo-master. Dit zal vaak niet drempelloos kunnen. Toelating tot een masteropleiding voor studenten met een hbo-bachelor kan verschillende verschijningsvormen aannemen. Hogescholen kunnen bestuurlijke afspraken met universiteiten maken over het accepteren van hun bachelordiploma's. Het verzorgen van extra modules voor studenten die willen doorstromen, kan hier een onderdeel van zijn. Een aparte selectieprocedure voor de wo-master vervalt dan. Een andere mogelijkheid is dat masteropleidingen overstapprogramma's voor studenten met een hbo-bachelor aanbieden en decentrale toelatingsprocedures ontwikkelen.

4) Toename aantal opleidingen

De afgelopen jaren is het aantal opleidingen in het hoger onderwijs toegenomen. De staatssecretaris heeft vanuit doelmatigheidsoogpunt maatregelen genomen om deze groei in te dammen. Voor werkgevers en vervolgopleidingen is het relevant om zicht te hebben op wat de diploma's van al deze verschillende opleidingen waard zijn: inzicht in geboden kwaliteit is noodzakelijk.

5) Titulatuur hbo

De graden die hogescholen kunnen verlenen zijn bachelor en master. De door universiteiten te verlenen graden omvatten tevens de toevoeging 'of arts' respectievelijk 'of science'. Deze aanpak wijkt af van die van veel andere Europese landen en kan tot verwarring leiden. Het is daarom de vraag in welke mate deze ontwikkeling een transparant systeem van diploma's ondergraaft.

In zijn advies naar aanleiding van het ontwerp-HOOP 2004 heeft de raad erop gewezen, dat de nagestreefde goede internationale positionering van het hbo onder druk staat.² Dit komt door de problemen rond de waardering van hbo-diploma's in het buitenland in samenhang met een herkenbare titulatuur. De raad constateert in zijn advies over het HOOP met instemming dat de staatssecretaris in haar brief van 17 maart 2004 aan de Tweede Kamer dit vraagstuk onderkent en een eerste stap zet om het probleem op te lossen. De raad dringt in zijn HOOP-advies aan op concrete voorstellen op dit terrein. Verder zou volgens hem een classificatiesysteem vergelijkbaar met de 'Carnegie Classification'

in de Verenigde Staten, bij een oplossing op langere termijn een rol kunnen spelen. Met instemming constateert hij dat, blijkens genoemde brief, de staatssecretaris in EU-verband (Europese Unie) en in het verband van het Bologna-proces aandacht zal vragen voor een dergelijk systeem. Het onderwerp 'titulatuur' komt in dit advies over examens verder niet meer aan de orde.

6) *Internationalisering*

Een apart vraagstuk voor examinering in het hoger onderwijs is de instroom van buitenlandse studenten in een Nederlandse bachelor- of masteropleiding. Wat is hun aanvangsniveau? Hoe borgt men de kwaliteit van de instroomexamens? Hoe is de erkenning van buitenlandse diploma's in Nederland geregeld? Daarnaast studeren Nederlandse studenten in Europa of daarbuiten. Hoe is de kwaliteit van behaalde studieonderdelen in het buitenland geborgd? Dit advies beperkt zich tot ontwikkelingen in Europa wat betreft mobiliteit en harmonisatie en sluit daarmee aan bij het raadsadvies *Onderwijs en Europa: Europese invloeden in Nederland*.³

Accreditatiestelsel

De accreditatiewet is op 1 augustus 2002 in werking getreden. De invoering van accreditatie heeft tot doel de externe kwaliteitsbeoordeling van de opleidingen in het hoger onderwijs verder te verankeren. Accreditatie is het verlenen van een keurmerk dat aangeeft dat een opleiding aan bepaalde kwalitatieve maatstaven voldoet. Accreditatie is een voorwaarde om voor bekostiging in aanmerking te komen. De invoering van het accreditatiestelsel heeft belangrijke wijzigingen met zich meegebracht. Bijlage 2 belicht de wijze waarop examens onderdeel uitmaken van de accreditatieprocedure.

2.1.2 Onderwijskundige vernieuwingen

Hieronder licht de raad lopende onderwijskundige vernieuwingen toe, die de noodzaak voor een hernieuwde oriëntatie op examens in het hoger onderwijs versterken. Deze vernieuwingen zijn voor een deel versneld door de invoering van de bama-structuur.

- *Competentiegericht opleiden.* Hoewel het altijd nodig zal blijven om op kennisniveau te beoordelen, hebben onderwijsvernieuwingen rond competentiegericht opleiden gevolgen voor de examens. Hoe kan examinering een dergelijke onderwijsvernieuwing borgen?
- *Duale opleidingen.* Duale opleidingen nemen in het stelsel van hoger onderwijs een aparte positie in. Duale studenten hebben de status van werknemer waarbij de leer-werksituatie onderdeel is van de opleiding. Competenties worden voor een deel in de werksituatie opgebouwd. De vraag is hoe hiermee om te gaan in relatie tot de beoordeling.
- *Evc.* De erkenning van evc maakt dat studenten voor bepaalde onderdelen van een opleiding vrijgesteld kunnen zijn. Hoe kunnen beoordelingen in het kader van evc en examens met elkaar worden verbonden? Wat zijn gevolgen voor het leertraject en de bekostiging? Hoe kan een al te vrijblijvende opstelling van een ontvangende instelling tegenover elders verkregen resultaten worden tegengegaan? Hoe kunnen dubbele en onnodige beoordelingen worden voorkomen?

- *Flexibilisering en vraaggerichtheid.* Opleidingen zien zich geconfronteerd met een veelheid aan achtergronden van instromende studenten. De uitdaging is om leerarrangementen aan te bieden waarin de individuele wensen van de student mede uitgangspunt zijn. Dit heeft niet alleen gevolgen voor het bepalen van het ingangsniveau van studenten en het ontwikkelen van een leertraject dat daarbij past, maar ook voor beoordelingen tijdens en aan het eind van het leertraject. In hoeverre kan aanbodsvariatie gepaard gaan met 'maatwerkexamens'?

2.1.3 Maatschappelijke betekenis bij 50%-deelname

De betekenis van examens bij een deelname van 15% van een leeftijdsgroep aan het hoger onderwijs is anders dan bij een – blijkens het ontwerp-HOOP 2004 – beoogde deelname van 50% van een leeftijdsgroep. De informatiewaarde van een examen respectievelijk certificaat of diploma zal bij realisering van het laatstgenoemde percentage veranderen. Een 50%-deelname aan het hoger onderwijs ofwel het bereiken van de doelstelling van substantieel meer hogeropgeleiden betekent een grotere differentiatie in opleidingen, leerwegen en niveaus binnen het hoger onderwijs. Er zal meer nodig zijn dan in het verleden om ervoor te zorgen dat de waarde van examens respectievelijk certificaten en diploma's duidelijk is voor de buitenwacht (toeleverende opleidingen, vervolgoedingen en arbeidsmarkt). Dat kan betekenen dat deze buitenwacht een grotere rol moet spelen in de examensystematiek.

2.1.4 Versterking rol in een leven lang leren

In het kader van de 'Lissabon-route' beoogt Nederland de deelname aan een leven lang leren op een heel behoorlijk niveau te brengen. Het is duidelijk dat een versterking van de rol van de hogescholen en universiteiten hierbij onontbeerlijk is. De invoering van het bama-stelsel biedt hier nieuwe mogelijkheden. In een situatie waarbij mensen na een bacheloropleiding eerst gaan werken en daarna pas beginnen met een masteropleiding, gaat deze masteropleiding functioneren in het kader van een leven lang leren.

Er zijn echter meer mogelijkheden voor hogeronderwijsinstellingen om in het kader van een leven lang leren een prominente rol te gaan spelen. Zo kunnen ze ingeschakeld worden als leerwegaafhankelijke certificerende instanties. In zijn advies *Werk maken van een leven lang leren* heeft de raad erop gewezen dat nieuwe benaderingen van certificering een leven lang leren kunnen bevorderen. Het belang ervan ligt er ten dele in dat competenties zo beter zichtbaar gemaakt en beter benut worden. Evenzeer is voor een leven lang leren belangrijk dat certificering individuen ertoe aanzet in leren te investeren. Nieuwe manieren van certificering, met leerwegaafhankelijke procedures, kunnen hierbij een belangrijke rol spelen.

Klassiek is uiteraard de koppeling van opleiden en certificeren. Opleidingen hebben van oudsher twee functies: ze brengen competenties, ofwel kennis, vaardigheden en attitudes, bij en ze certificeren deze. De waarde van de uitgereikte certificaten en diploma's is op beide gebaseerd. Deze koppeling van opleiding en certificering, of het nu om regulier onderwijs gaat of om bijvoorbeeld een brancheopleiding, is in veel landen de exclusieve route naar civiele erkenning. In sommige landen blijft het verlenen van civiel effect voorbehouden aan aanbieders die door de staat erkend zijn. Andere landen hebben een gemengd model. In Nederland geeft het regulier onderwijs de mogelijkheid tot het verwerven van beroepskwalificaties en diploma's; daarnaast zijn particuliere opleidingen actief, al dan niet door de overheid erkend of aangewezen dan wel door branche-instituten geaccrediteerd.

Leerwegaafhankelijke certificering doorbreekt de strikte koppeling tussen opleiding en certificering. Controle op de kwaliteit van de opleiding vervalt grotendeels, waardoor meer nadruk komt te liggen op de kwaliteit van de beoordelings- en certificeringsprocedures. In sommige gevallen blijft het recht op certificering en toekenning van civiel effect voorbehouden aan opleiders die (landelijk of door de branche) erkend zijn.

2.2 Gewenste veranderingen

De genoemde stelselwijzingen en onderwijskundige vernieuwingen, de beoogde groei naar 50%-deelname aan het hoger onderwijs en de versterking van de rol van hogescholen en universiteiten in een leven lang leren leiden tot andere eisen aan de examensystematiek in het hoger onderwijs. In het algemeen is de variëteit aan leertrajecten in het hoger onderwijs toegenomen, waardoor meer helderheid over de leeropbrengsten noodzakelijk is. Duidelijke eisen moeten gesteld worden aan zowel de transparantie als de kwaliteitsgarantie van examens. Dit zijn de twee terreinen waarop de raad zijn aanbevelingen in dit advies richt. Voordat de lijn van het advies toegelicht wordt in het volgende hoofdstuk, staat deze paragraaf kort stil bij de vraag van de staatssecretaris om te adviseren in het licht van een gewijzigde/nieuwe wet voor het hoger onderwijs.

Een gewijzigde/nieuwe wet voor het hoger onderwijs

Sinds de invoering van de WHW in 1992 heeft het hoger onderwijs niet stilgestaan en maken allerlei ontwikkelingen een herijking van de sturingsfilosofie nodig. In het ontwerp-HOOP 2004 wijdt de staatssecretaris hier een passage aan. Ze geeft aan dat het sturingsvermogen van de overheid onder druk staat: de effectiviteit van traditionele beleidsinstrumenten staat in toenemende mate ter discussie en er vinden veranderingen plaats in de bestuurlijke verhoudingen tussen overheid en instellingen. Zo is er aan de ene kant sprake van een sterke focus op opleidingen in het nieuwe accreditatiesysteem; tegelijkertijd is er de ingezette lijn van een meer instellingsgerichte aanpak via prestatieafspraken. Daarnaast streeft de overheid naar minder regels en administratieve lasten, zodat de instellingen de grootst mogelijke slagkracht en ruimte krijgen om in te spelen op de vraag van studenten en bedrijven.

Het is de bedoeling dat er een gewijzigde of een nieuwe wet komt voor het hoger onderwijs. Daar waar algemene regelgeving toepasbaar is, zal deze wet geen specifieke regels voor het hoger onderwijs bevatten. Verder zal toegewerkt worden naar gelijke regimes van regelgeving voor hogescholen en universiteiten.

3 Lijn van het advies

Dit hoofdstuk geeft de lijn van het advies weer. Allereerst gaat de raad in paragraaf 3.1 in op de twee criteria die hij hanteert bij zijn heroriëntatie op examens. Vervolgens geeft paragraaf 3.2 de visie van de raad op het vraagstuk van examens en evc, zoals hij die in eerdere adviezen heeft neergelegd. Paragraaf 3.3 geeft een aantal inhoudelijke noties rond examinering om het lezen van dit advies te vergemakkelijken.

3.1 Transparantie en kwaliteitsgarantie

Toets op twee criteria

Zowel stelselwijzigingen als een aantal langer lopende onderwijskundige vernieuwingen in het hoger onderwijs nodigen uit tot een reflectie op examens. Daarnaast zijn ook de beoogde 50%-deelname aan het hoger onderwijs en ontwikkelingen in het kader van een leven lang leren redenen om het huidige examensysteem in het hoger onderwijs te bezien. Twee criteria stelt de raad bij deze reflectie centraal: transparantie en kwaliteitsgarantie.

1) Transparantie

Het examensysteem maakt aan studenten, docenten en de buitenwacht duidelijk waar het bijbehorende diploma voor staat.

Transparantie is voor studenten van belang om te weten waar ze aan toe zijn. Wat moet ik precies doen om aan een diploma te komen? Wat heb ik aan mijn diploma? Toeleverende opleidingen, vervolgopleidingen, werkgevers en de overheid hebben belang bij transparantie om inzicht te hebben en te houden in de waarde en betekenis van diploma's.

Maar ook docenten en opleidingen hebben behoefte aan transparantie, gezien de vele ontwikkelingen die door henzelf in gang gezet zijn rond competentiegericht opleiden en beoordelen. Ook zijn zelfregulerende initiatieven op het terrein van beroepskwalificaties (artsen, advocaten, verpleegkundigen, leraren) manieren om transparantie te realiseren. Hierbij kan het gaan om het opstellen van beroepsprofielen tot en met het afgeven van diploma's die weergeven of een student adequaat kan functioneren in een beroep. Het initiatief om domeincompetenties te formuleren voor de verschillende sectoren in het hbo, is een ontwikkeling die hier ook bij hoort.

2) Kwaliteitsgarantie

Het examensysteem sluit aan bij het leertraject van de student en weerspiegelt naar inhoud en vorm de gewenste leerresultaten.

De invoering van het bama-stelsel is niet beperkt gebleven tot een stelselwijziging, maar heeft ook geleid tot een revisie van de inhoud en vorm van opleidingen. Zo is bijvoorbeeld de bachelorfase verbreed en zijn de combinatiemogelijkheden van bachelor- en master-

opleidingen vergroot. In het algemeen is de variëteit aan leertrajecten toegenomen in het hoger onderwijs.

In het hbo vindt curriculumvernieuwing plaats met een omslag van leerstof- en vakgebied-gerichte eindtermen naar meer aandacht voor beroepscompetenties en met een omslag van gedoceed worden naar meer aandacht voor zelfstandig leren. Deze veranderingen vereisen passende examenvormen. De Inspectie van het Onderwijs constateert in *Zicht op toetsen* (2003a) dat hbo-opleidingen van mening zijn dat examinering niet meer het werk is van individuele docenten, maar dat teamwerk een vereiste is. Ook wetenschappelijke opleidingen hebben belangstelling voor nieuwe examenvormen. In het algemeen krijgen de kwaliteit van examens en het examenbeleid binnen de instellingen voor hoger onderwijs steeds meer aandacht. De Inspectie constateert echter dat de kwaliteitsborging nog te weinig aandacht krijgt: examens vormen doorgaans het sluitstuk van het onderwijsvernieuwingsproces. Binnen de context van de bama-vernieuwingsprocessen en de invoering van het accreditatiestelsel is het goed, juist nu aandacht te vragen voor de kwaliteitsgarantie van examens.

Een goede transparantie en kwaliteitsgarantie maken dat examens breed erkend zullen blijven. Gezien de vele ontwikkelingen in het hoger onderwijs is het van belang, de examinering opnieuw op deze twee criteria te toetsen. Dit belang wordt nog versterkt doordat het aantal afgegeven diploma's medebepalend is voor de hoeveelheid publieke middelen die een instelling voor hoger onderwijs van de overheid ontvangt. Het instrument examens vormt hiermee een belangrijk onderdeel van de prestatiebekostiging en staat daardoor onder druk.

Bestuurlijk gesprek

Zowel studenten, toeleverende opleidingen, vervolgoopleidingen, werkgevers als de overheid hebben baat bij transparantie en een goede kwaliteitsgarantie. Dit maakt examens in het hoger onderwijs onderwerp van de verschillende bestuurlijke gesprekken, zowel tussen de overheid en de onderwijsinstellingen, tussen de onderwijsinstellingen onderling als tussen de instellingen en hun toeleveranciers en afnemers. Op welke wijze de overheid bij kan dragen aan transparante en kwalitatief goede examens, komt aan de orde in dit advies. Overigens zijn op dit gebied ook taken weggelegd voor onderwijsinstellingen en andere instanties op dit terrein, onder meer de HBO-raad en de VSNU (Vereniging van Samenwerkende Nederlandse Universiteiten).

3.2 Visie raad

In twee eerdere adviezen heeft de raad uitgangspunten geformuleerd voor de summatieve beoordelingen van leerresultaten. Paragraaf 3.2.1 geeft bevindingen uit het advies *Examinering in ontwikkeling* (2002) weer, die ook van toepassing zijn op het hoger onderwijs. Paragraaf 3.2.2 concentreert zich op het advies *Werk maken van een leven lang leren* (2003a), meer specifiek op aanbevelingen voor de vormgeving van evc.

3.2.1 Examineren

Het advies *Examinering in ontwikkeling* had vooral betrekking op examens in het voortgezet onderwijs en de bve-sector. Verschillende uitgangspunten die de raad in dit advies voor de summatieve beoordelingen van leerresultaten geformuleerd heeft, zijn ook waar-

devol voor het hoger onderwijs. De raad bespreekt deze punten hier kort en komt er uitgebreider op terug bij de aanbevelingen in hoofdstuk 6.

Het advies heeft de volgende uitgangspunten.

- *Grotere betrokkenheid externe deskundigen:* bij examens is een grotere rol voor externe deskundigen weggelegd, onder meer in examencommissies en bij de beoordeling van beroeps- en onderzoeksbekwaamheden van studenten.
- *Opleiden en beoordelen meer scheiden:* de betrokken docent of begeleider is nooit alleen verantwoordelijk voor de eindbeoordeling van zijn/haar student.
- *Een methodemix:* de kwaliteiten van studenten kunnen het beste in kaart gebracht worden door een brede mix van examenvormen: traditionele examenvormen (bijvoorbeeld kennistoetsen) aangevuld met meer levensechte examenvormen (als assessments).
- *Integrale beoordelingen, ook voor evc:* naast losse absolverende tentamens wordt een integraal examen afgenomen op een te overzien substantieel deel van de opleiding, het vak of het beroep.
- *Verbinding van leeromgevingen:* een examensysteem moet passen bij het leren in verschillende omgevingen (zowel binnen als buiten de onderwijsinstelling en zowel tijdens de studie als daarna) en moet daarvoor lossers van de opleiding staan.

3.2.2 Certificeren van evc

In zijn advies *Werk maken van een leven lang leren* pleit de raad voor het zichtbaar maken en erkennen van leren buiten en na hogeschool of universiteit. Meer specifiek pleit de raad voor investeringen in het certificeren van buiten het reguliere onderwijs verworven kennis en vaardigheden of competenties. Hieronder wordt kort ingegaan op nieuwe manieren van certificeren die hierbij een rol kunnen spelen. De raad komt er uitgebreider op terug bij zijn aanbevelingen in hoofdstuk 6.

In *Werk maken van een leven lang leren* bespreekt de raad de volgende vier voorwaarden die voor vertrouwen in de gecertificeerde competenties van belang zijn.

- *Regelen van leerwegaafhankelijke certificering:* een systematische en methodologisch verantwoorde uitbouw en implementatie van relevante erkennings- en certificeringssystematieken is nodig.
- *Erkenning competenties door belanghebbenden:* diegenen die belang hebben bij de certificering (vervolgopleidingen, werkgevers, overheid en lerenden zelf) herkennen de competenties die vanuit hun gezichtspunt belangrijk zijn.
- *Bewaking van betrouwbaarheid en validiteit van beoordelingsprocedures:* beoordelingen die tot certificering leiden moeten objectief (intersubjectief) en methodologisch verantwoord zijn.
- *Inschakeling van hogescholen en universiteiten als leerwegaafhankelijke certificerende instanties:* de kwaliteit van de huidige instellingen voor hoger onderwijs als certificeerders kan door accreditatie geborgd worden.

3.3 Inhoudelijke noties

De raad heeft verschillende ontwikkelingen geschetst die het nodig maken examens in het hoger onderwijs opnieuw te bekijken op transparantie en kwaliteitsgarantie. Met deze ontwikkelingen en de daarmee samenhangende veranderingen in het denken over examens

gaat een nieuw begrippenkader gepaard. Voor de leesbaarheid van het advies en een eenduidige communicatie volgen hieronder de belangrijkste inhoudelijk noties.

Competenties

De gewenste leerresultaten van een opleiding worden de laatste jaren steeds vaker als competenties beschreven. Een veel gebruikt synoniem van competentie is (handelings)bekwaamheid. Van het begrip competentie circuleren veel definities. Een algemene competentiedefinitie is: een cluster van persoonsgebonden kwaliteiten geschikt om op passende wijze om te gaan met een afgebakende probleemsituatie.⁴ Naast meer traditionele examenvormen (zoals schriftelijke kennistoetsen) is bij de beoordeling van competenties een rol weggelegd voor andere vormen (zoals assessments). Levenssechte leeromgevingen zijn aantrekkelijke contexten voor de beoordeling van competenties.

Examens

Het advies gaat uit van een brede benadering van het begrip examens. De nadruk ligt op de summatieve beoordelingen (dat wil zeggen de eindbeoordelingen) van leerresultaten in het hoger onderwijs, niet op formatieve beoordelingen gericht op begeleiding en feedback tijdens het leerproces. Het gaat om bewijzen van bekwaamheid, die meetellen in het examen. Dit is al datgene wat leidt tot een civiel effect, ook als er geen onderwijs is gevolgd (zoals bij evc).

Civiel effect

Een examen heeft civiel effect indien het erkend wordt door de maatschappij, de arbeidsmarkt, vervolgoopleidingen of de overheid. Civiel effect heeft betrekking op de rechten die aan een certificaat of diploma ontleend kunnen worden (bijvoorbeeld toelating tot beroepsgroepen en opleidingen nationaal en internationaal, inschaling binnen een CAO) en op de arbeidsmarktpositie. Het civiel effect wordt met name bepaald door de acceptatie van en het draagvlak voor de gehanteerde beoordelingsstandaard of meetlat, door de kwaliteit van de gehanteerde beoordelingsstandaard en door de personen belast met de ontwikkeling en uitvoering hiervan.

Certificering via evc

Mensen kunnen hun evc formeel laten erkennen en zo certificaten of vrijstellingen halen voor één of meer onderdelen van een opleiding en examen. Dit is mogelijk dankzij opgedane werkervaring en eerdere gevolgde opleidingen. Met deze certificaten en vrijstellingen zou vervolgens een verkort opleidingstraject gevolgd moeten kunnen worden.

4 Stand van zaken volgens opleidingen in hbo en wetenschappelijk onderwijs

Dit hoofdstuk vat de uitkomsten samen van het onderzoek dat ITS/IOWO in opdracht van de Onderwijsraad heeft uitgevoerd voor dit advies over examens in het hoger onderwijs. De resultaten van dit onderzoek staan beschreven in de studie *De blik naar buiten*. De tekst van dit hoofdstuk bevat tabellen met toelichtingen uit hoofdstuk 3 van deze studie. Het betreft de stand van zaken op het gebied van examens volgens vertegenwoordigers van ruim 1.200 opleidingen in het bekostigd en aangewezen hoger onderwijs. Hierbij wordt steeds een onderscheid gemaakt tussen hbo en wetenschappelijk onderwijs.

Eerst schetst de raad het profiel van de studentenpopulatie (paragraaf 4.1) en de verwachte invloed van studentenstromen (paragraaf 4.2). Vervolgens komen aan de orde: in- en externe kwaliteitsborging van examens (paragraaf 4.3), richtinggevende aspecten bij examenbeleid (paragraaf 4.4) en de betrokkenheid van externe deskundigen (paragraaf 4.5). Overwegingen voor selectie bij de toelating tot masteropleidingen krijgen ook aandacht (paragraaf 4.6). Hierna wordt ingegaan op huidige en toekomstige examenvormen (paragraaf 4.7) en de vernieuwingsgerichtheid van examinering (paragraaf 4.8). In de paragrafen zijn de tabellen en de toelichtingen op de tabellen steeds voorzien van een omkaderde conclusie. De lezer kan eventueel volstaan met deze conclusies en de samenvatting van de onderzoeksresultaten van ITS/IOWO in paragraaf 4.9.

4.1 Profiel studentenpopulatie

Het aantal duale studenten en deeltijders kan bepalend zijn voor de mate waarin opleidingen zich op de externe markt begeven. Om na te gaan in hoeverre er voor opleidingen de noodzaak is voor externe legitimering, is daarom aan de vertegenwoordigers van opleidingen gevraagd hoe de studentenpopulatie is samengesteld (zie tabel 1).

In het totaal volgt ongeveer 70% van de studenten een voltijdopleiding, 16% volgt een duaal traject, 7% studeert in deeltijd en 6% volgt een ander traject. De meest traditionele studentenpopulatie is te vinden in het bekostigd wetenschappelijk onderwijs. Het aangewezen onderwijs bestaat voor een groot gedeelte uit deeltijders (ongeveer 40%); het bekostigd hbo kent in vergelijking met het wetenschappelijk onderwijs een relatief grote groep deeltijders.

Tabel 1: Percentage studenten dat bij benadering een opleidingsvariant volgt

	Hbo		Wo		Totaal		Totaal		
	Aangew.	Bekost.	Aangew.	Bekost.	Aangew.	Bekost.	Hbo	Wo	Totaal
Voltijd	37	69	22	81	34	74	65	79	71
Deeltijd	42	19	49	9	43	14	21	10	16
Duaal	10	7	9	5	10	6	8	5	7
Anders	11	5	20	5	12	5	6	6	6

Tweederde van de huidige studentenpopulatie is afkomstig van reguliere vooropleidingen (zie tabel 2). Er zijn verschillen tussen bekostigd en aangewezen onderwijs. Het bekostigd onderwijs kent in vergelijking met het aangewezen onderwijs meer voltijdstudenten en minder studenten afkomstig uit de arbeidsmarkt. Het hbo heeft in vergelijking met het wetenschappelijk onderwijs meer studenten die afkomstig zijn uit de arbeidsmarkt, en iets minder studenten die instromen vanuit een (andere) hbo-instelling. De instroom uit het buitenland is relatief klein (9%); in het bekostigd onderwijs is de instroom uit het buitenland iets groter dan in het aangewezen onderwijs.

Tabel 2: Percentage studenten naar afkomst (bij benadering)

	Hbo		Wo		Totaal		Totaal		
	Aangew.	Bekost.	Aangew.	Bekost.	Aangew.	Bekost.	Hbo	Wo	Totaal
Reguliere vooropleidingen	52	69	25	67	47	68	67	65	67
Arbeidsmarkt	28	10	21	6	27	8	12	6	10
(Ander) hbo Nederland	9	7	38	11	14	9	7	12	9
Buitenlandse instellingen	5	9	5	9	5	9	8	9	9
(Ander) wo Nederland	6	5	11	8	7	6	5	8	6

Over de samenstelling van de studentenpopulatie is de conclusie dat deze grotendeels traditioneel van aard is. Het betreft voor een groot gedeelte voltijdstudenten afkomstig van reguliere vooropleidingen: havo, vwo, mbo (middelbaar beroepsonderwijs) of hbo.

4.2 Invloed van studentenstromen

Aan de respondentgroep is gevraagd wat de verwachting is omtrent de uitstroom van studenten met een bachelor naar interne of externe vervolgotrajecten of naar de arbeidsmarkt

in 2006 en 2012. In tabel 3 zijn de percentages voor beide jaartallen weergegeven. Om de ontwikkeling in beeld te brengen zijn tevens de vershilscores opgenomen (gecursiveerde cellen).

Tabel 3: Verwachting uitstroom studenten met een bachelor in percentages in 2006 en 2012 (bij benadering)

	Hbo		Wo		Totaal		Totaal		
	Aangew.	Bekost.	Aangew.	Bekost.	Aangew.	Bekost.	Hbo	Wo	Totaal
Arbeidsmarkt (2006)	72	72	26	13	64	46	72	14	48
Arbeidsmarkt (2012)	70	64	23	17	62	43	65	17	44
<i>Vershil arbeidsmarkt</i>	-2	-8	-3	3	-1	-4	-7	3	-3
Master eigen instelling (2006)	7	7	55	64	16	32	8	64	31
Master eigen instelling (2012)	8	11	55	56	16	31	11	56	30
<i>Vershil master eigen instelling</i>	0	3	0	-8	-1	-1	3	-8	-1
Master (ander) wo Nederland (2006)	8	10	8	9	8	10	10	9	9
Master (ander) wo Nederland (2012)	9	12	8	11	9	11	11	11	11
<i>Vershil master (ander) wo Nederland</i>	1	2	1	2	1	2	2	2	2
Buitenlandse master (2006)	5	5	6	8	5	6	5	8	6
Buitenlandse master (2012)	6	7	7	10	6	8	7	10	8
<i>Vershil buitenlandse master</i>	1	2	2	2	1	2	2	2	2
Master (ander) hbo Nederland (2006)	8	6	5	6	7	6	6	6	6
Master (ander) hbo Nederland (2012)	7	7	6	6	7	6	7	6	6
<i>Vershil master (ander) hbo Nederland</i>	-1	1	0	0	0	1	1	0	1

Bijna driekwart van de studenten met een hbo-bachelor zal naar verwachting uitstromen naar de arbeidsmarkt. Dit geldt zowel voor het bekostigd als voor het aangewezen hbo. De verwachting is wel dat in het bekostigd hbo dit aandeel zal gaan dalen in 2012 (van 72% naar 64%). Door een mogelijke toename van masteropleidingen in het hbo zal in 2012

naar verwachting de uitstroom naar een hbo-master stijgen van 7% naar 11% en naar een wo-master van 10% naar 12%.

In het bekostigd wetenschappelijk onderwijs zal bijna tweederde deel van de studenten met een bachelor in 2006 naar verwachting een master aan de eigen instelling gaan volgen. Dit percentage zal in 2012 dalen naar 56%, zo voorspellen de opleidingsdirecteuren. Deze daling komt ten goede aan uitstroom naar de arbeidsmarkt, uitstroom naar een master aan een andere universiteit en uitstroom naar een buitenlandse master.

Concluderend: naar de inschatting van de respondenten zal de doorstroom na de bachelor over het geheel intern gericht blijven: doorstroom binnen de eigen instelling. Er zijn voorzichtige prognoses van een lichte toename van de externe gerichtheid in het wetenschappelijk onderwijs en van meer doorstroom naar vervolgopleidingen na de bachelor in het hbo. In het bekostigd hbo ziet men de uitstroom naar de arbeidsmarkt van studenten met een bachelor dalen van 72% naar 64%; in het bekostigd wetenschappelijk onderwijs verwacht men een stijging van 13% naar 17%.

4.3 In- en externe kwaliteitsborging van examens

Een volgend thema in het onderzoek betreft de wijze waarop aspecten van examinering institutioneel zijn ingebed. Allereerst is gevraagd in hoeverre examens onderdeel zijn van het totale kwaliteitszorgbeleid (tabel 4). Over het algemeen geven de onderwijsdirecteuren aan dat dit in hoge mate het geval is. Verschillen tussen hbo en wetenschappelijk onderwijs zijn vooral terug te voeren op het onderscheid tussen bekostigd en aangewezen onderwijs. Binnen het aangewezen hbo is examinering in sterkere mate dan in het bekostigd hbo deel van het totale kwaliteitsbeleid. In het wetenschappelijk onderwijs ligt deze relatie juist omgekeerd: daar is examinering bij de bekostigde opleidingen sterker ingebed dan bij de aangewezen opleidingen.

Examinering is zeker onderwerp van gesprek tussen de opleiding en de faculteit. Verschillen tussen hbo en wetenschappelijk onderwijs enerzijds en tussen bekostigd en aangewezen onderwijs anderzijds zijn hierbij niet significant. Het bespreken van examinering in overleg tussen de opleiding en het centrale instellingsniveau ligt iets minder voor de hand, met name in het wetenschappelijk onderwijs. In het bekostigd onderwijs is dit minder vanzelfsprekend dan in het aangewezen onderwijs. Dit heeft waarschijnlijk mede te maken met de schaalgrootte van de bekostigde instellingen.

Tabel 4: Kenmerken examinering (gemiddelden: 1=nee, zeer zeker niet; 5=ja, zeer zeker wel)

	Hbo		Wo		Totaal		Totaal		
	Aangew.	Bekost.	Aangew.	Bekost.	Aangew.	Bekost.	Hbo	Wo	Totaal
Examinering onderdeel integraal kwaliteitszorgbeleid	4,6	4,2	3,5	4,4	4,4	4,3	4,3	4,4	4,3
Examinering onderwerp gesprek opleiding en faculteit	4,0	3,9	3,6	4,0	3,9	4,0	3,9	4,0	4,0
Examinering onderwerp gesprek opleiding en centraal niveau	3,9	3,4	3,8	2,8	3,9	3,1	3,5	2,8	3,2
Evc-beleid bij opleiding	3,9	3,3	3,1	3,0	3,7	3,2	3,4	3,0	3,2
Scholing voor docenten op het gebied van examinering	2,7	3,0	3,7	2,6	2,9	2,8	3,0	2,7	2,8

Een beleid voor de erkenning van evc kan een graadmeter zijn voor externe gerichtheid en de mate waarin opleidingen openstaan voor een niet-traditionele instroom van studenten. In het hbo is er, volgens de opgaven van de onderwijsdirecteuren, meer sprake van evc-beleid dan in het wetenschappelijk onderwijs. Ook besteden opleidingen in het aangewezen onderwijs hieraan iets meer aandacht. Dit laatste verschil is echter niet significant.

Opvallend is dat, ondanks het feit dat examinering in hoge mate deel uitmaakt van het integrale kwaliteitszorgbeleid, de scholing van docenten op het gebied van examinering over het algemeen matig geregeld is. Verschillen tussen hbo en wetenschappelijk onderwijs zijn vooral terug te voeren op het onderscheid tussen bekostigd en aangewezen onderwijs. In het bekostigd hbo is in vergelijking met het aangewezen hbo iets meer sprake van scholing voor docenten. In het wetenschappelijk onderwijs ligt deze relatie juist andersom: daar vindt scholing met name plaats in het aangewezen onderwijs.

In tabel 5 zijn de resultaten weergegeven van de beantwoording van vragen die betrekking hebben op validiteit, betrouwbaarheid en de evaluatie van examens. Interne beoordeling van examens komt redelijk vaak voor. Wederom komt in het aangewezen hbo interne beoordeling frequenter voor dan in het bekostigd hbo. In het aangewezen wetenschappelijk onderwijs is deze interne beoordeling minder vaak aan de orde dan in het bekostigd wetenschappelijk onderwijs.

Tabel 5: Beoordeling examens op validiteit, betrouwbaarheid en evaluatie van examens (gemiddelden: 1=nooit; 5=altijd)

	Hbo		Wo		Totaal		Totaal		Totaal
	Aangew.	Bekost.	Aangew.	Bekost.	Aangew.	Bekost.	Hbo	Wo	
Interne beoordeling examens op validiteit en betrouwbaarheid	4,0	3,7	3,3	3,8	3,8	3,7	3,7	3,8	3,7
Interne systematische evaluatie examens	4,2	3,6	2,9	3,6	4,0	3,6	3,7	3,6	3,6
Externe beoordeling examens op validiteit en betrouwbaarheid	3,1	2,6	1,8	2,1	2,8	2,4	2,6	2,1	2,4
Externe systematische evaluatie examens	3,1	2,4	1,5	2,3	2,8	2,4	2,5	2,3	2,4

Externe beoordeling en evaluatie van examens komen minder vaak voor. Vooral in het wetenschappelijk onderwijs wordt dit slechts in beperkte mate toegepast. Ook hier is sprake van een soortgelijke tendens als bij de interne evaluatie: het aangewezen hbo loopt in vergelijking met de andere sectoren voorop, terwijl in het aangewezen wetenschappelijk onderwijs externe beoordeling nauwelijks plaatsvindt.

De conclusie is dat, afgaande op de opgaven van de onderwijsdirecteuren, examinering intern redelijk goed is ingebed binnen het totale opleidings- en kwaliteitsbeleid. Het aangewezen hbo lijkt hierin verder te zijn dan het bekostigd hbo en het wetenschappelijk onderwijs. Het hbo kent bovendien een nadrukkelijker evc-beleid dan het wetenschappelijk onderwijs. Wel is er weinig aandacht voor de scholing van docenten op het gebied van examens. Van externe evaluatie en validatie is nauwelijks sprake. Ook op dit gebied is de conclusie dat het aangewezen hbo verder ontwikkeld is.

4.4 Richtinggevende aspecten bij examenbeleid

Tabel 6 geeft weer in hoeverre interne, externe of secundaire aspecten richtinggevend zijn geweest bij het examenbeleid. De tabel is gesorteerd van de meest belangrijke naar de minst belangrijke factoren. Deze paragraaf bespreekt alleen de significante verschillen.

De WHW verplicht de instellingen om voor elke opleiding een Onderwijs- en Examenregeling (OER) vast te stellen. Deze legt de hoofdzaken van het onderwijsprogramma vast en regelt de examinering. De wet- en regelgeving/OER is voor de opleidingen het meest richtinggevend bij de vormgeving van het examenbeleid. Voor het bekostigde onderwijs is examinering meer dan in het aangewezen onderwijs bepaald door wet- en regelgeving.

De noodzaak tot vernieuwing van de opleiding komt eveneens naar voren als belangrijke factor. De verschillen tussen hbo en wetenschappelijk onderwijs zijn te herleiden tot het

onderscheid tussen bekostigd en aangewezen onderwijs: in het bekostigd hbo is vernieuwing van de opleiding als richtinggevend aspect bij het formuleren van het examenbeleid meer aan de orde dan in het aangewezen hbo. In het wetenschappelijk onderwijs zijn er geen verschillen tussen bekostigd en aangewezen onderwijs.

Ook waar het gaat om ontwikkelingen op het vakgebied als richtinggevende factor, zijn er weer verschillen tussen hbo en wetenschappelijk onderwijs die terug zijn te voeren op het onderscheid tussen bekostigd en aangewezen onderwijs. In vergelijking met het bekostigd wetenschappelijk onderwijs zijn ontwikkelingen op het vakgebied in het aangewezen wetenschappelijk onderwijs van groter belang.

Tabel 6: Richtinggevende aspecten bij examenbeleid (1=niet richtinggevend; 5=sterk richtinggevend)

	Hbo		Wo		Totaal		Totaal		Totaal
	Aangew.	Bekost.	Aangew.	Bekost.	Aangew.	Bekost.	Hbo	Wo	
Wet- en regelgeving/OER	4,4	4,6	4,2	4,5	4,3	4,6	4,6	4,5	4,5
Noodzaak vernieuwing opleiding	3,6	4,1	3,6	3,6	3,6	3,9	4,0	3,6	3,9
Ontwikkelingen vakgebied	3,9	4,0	4,0	3,6	3,9	3,8	4,0	3,6	3,9
Accreditiekaders	3,7	3,8	3,9	3,5	3,7	3,7	3,7	3,5	3,7
Eisen arbeidsmarkt	4,1	4,0	3,3	2,7	3,9	3,4	4,0	2,7	3,4
Externe diploma-erkenning	4,0	3,0	3,2	3,1	3,8	3,1	3,1	3,1	3,1
Invoering bama	2,6	2,7	3,7	3,4	2,8	3,0	2,7	3,4	3,0
Bevorderen flexibiliteit	3,5	3,3	4,0	2,5	3,6	2,9	3,3	2,6	3,0
Eisen vervolgopleidingen	2,6	2,5	2,6	2,7	2,6	2,6	2,6	2,7	2,6
Bevorderen internationale mobiliteit	1,8	2,0	2,5	2,6	1,9	2,3	2,0	2,6	2,3
Financiële overwegingen	2,2	2,5	2,7	1,8	2,3	2,2	2,4	1,8	2,2
Toestroom studenten arbeidsmarkt (een leven lang leren)	3,1	2,5	3,3	1,4	3,1	2,0	2,6	1,5	2,1
Initiatieven (ander) wo of hbo	1,9	2,2	2,7	1,9	2,1	2,0	2,1	1,9	2,1
Internationale concurrentie	1,5	1,7	1,8	2,3	1,5	2,0	1,7	2,3	2,0

Ook accreditiekaders zijn aangemerkt als belangrijke richtinggevende factor bij de totstandkoming van het examenbeleid. In het bekostigd wetenschappelijk onderwijs is dit aspect in vergelijking met de andere sectoren het minst belangrijk. Eisen uit de arbeidsmarkt zijn vooral in het hbo een belangrijke factor bij de totstandkoming van examenbeleid. In het wetenschappelijk onderwijs heeft dit aspect veel minder een rol gespeeld. Bovendien speelt de arbeidsmarkt in het aangewezen onderwijs een sterkere rol dan in het bekostigd onderwijs. Externe diploma-erkenning is over het algemeen in het aangewezen hbo belangrijk. In het bekostigd onderwijs speelt externe diploma-erkenning een beduidend mindere rol; hierbij is het verschil tussen hbo en wetenschappelijk onderwijs slechts marginaal.

De invoering van het bama-stelsel heeft in algemene zin enigszins een rol gespeeld bij het examenbeleid. In het wetenschappelijk onderwijs (zowel aangewezen als bekostigd) heeft de invoering van het bama-stelsel beduidend meer richting gegeven aan het beleid dan in het hbo. Het bevorderen van flexibiliteit heeft voor het examenbeleid in het aangewezen onderwijs meer gewicht gehad dan in het bekostigd onderwijs.

Minder belangrijke aspecten bij de vormgeving van het examenbeleid zijn: eisen van vervolgoopleidingen, het bevorderen van internationale mobiliteit, financiële overwegingen, de toestroom van studenten vanuit de arbeidsmarkt (een leven lang leren), initiatieven aan andere instellingen en internationale concurrentie. Het bevorderen van internationale mobiliteit is in het wetenschappelijk onderwijs een sterkere leidraad dan in het hbo; dit geldt eveneens voor internationale concurrentie. Dit laatste aspect speelt overigens in het aangewezen onderwijs niet of nauwelijks. Financiële overwegingen hebben, vooral in het bekostigd wo, een kleine rol gespeeld bij de vormgeving van het examenbeleid. De toestroom van studenten vanuit de arbeidsmarkt in het kader van een leven lang leren bepaalt de examinering in het aangewezen onderwijs meer dan in het bekostigd onderwijs. Initiatieven aan andere instellingen als leidraad voor het examenbeleid zijn in het aangewezen wo meer aan de orde dan in overige sectoren.

Op basis van het voorgaande is de conclusie dat in het wetenschappelijk onderwijs het examenbeleid in sterke mate richting heeft gekregen door: wet- en regelgeving/OER, noodzaak tot vernieuwing van de opleiding, ontwikkelingen in het vakgebied, accreditiekaders en de invoering van het bama-stelsel. In het hbo spelen de volgende aspecten een belangrijke rol: wet- en regelgeving/OER, noodzaak tot vernieuwing van de opleiding, ontwikkelingen in het vakgebied, eisen uit de arbeidsmarkt en accreditiekaders. Het aangewezen onderwijs onderscheidt zich van het bekostigd onderwijs door een sterkere oriëntatie in het examenbeleid op: de toestroom van studenten uit de arbeidsmarkt (een leven lang leren), het bevorderen van flexibiliteit, externe diploma-erkenning en eisen uit de arbeidsmarkt. Daarnaast richt het aangewezen onderwijs zich in vergelijking met het bekostigd onderwijs minder op internationale concurrentie. Het hbo onderscheidt zich van het wetenschappelijk onderwijs door een sterkere oriëntatie op de arbeidsmarkt. In het wetenschappelijk onderwijs wordt examinering sterker dan in het hbo bepaald door: bevorderen internationale mobiliteit, internationale concurrentie en de invoering van het bama-stelsel.

De richtinggevende aspecten zijn onderscheiden naar interne en externe gerichtheid. Tabel 7 geeft per sector aan of deze interne en externe gerichtheid van belang is.

Tabel 7: Richtinggevende aspecten bij het examineringsbeleid onderscheiden naar interne en externe aspecten (+: relatief belangrijk; -: relatief onbelangrijk)									
	Hbo		Wo		Totaal		Totaal		Totaal
	Aangew.	Bekost.	Aangew.	Bekost.	Aangew.	Bekost.	Hbo	Wo	
Interne aspecten richtinggevend									
Wet- en regelgeving/OER	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Financiële overwegingen	-	-		-	-	-	-	-	-
Accreditiekaders	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Invoering bama			+						
Bevorderen flexibiliteit	+		+	-	+				
Ontwikkelingen vakgebied	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Noodzaak vernieuwing opleiding	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Externe aspecten richtinggevend									
Toestroom studenten arbeidsmarkt (een leven lang leren)		-		-		-		-	-
Internationale concurrentie	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Bevorderen internationale mobiliteit	-	-	-		-	-	-		-
Initiatieven (ander wo of hbo)	-	-		-	-	-	-	-	-
Eisen arbeidsmarkt	+	+			+		+		
Eisen vervolgoopleidingen		-							
Externe diploma-erkenning	+				+				

Uit het voorgaande wordt duidelijk dat vooral interne processen, vernieuwingen en wettelijke kaders het examenbeleid bepalen. Externe overwegingen en eisen zijn veel minder belangrijk.

4.5 Betrokkenheid van externe deskundigen

Een andere wijze waarop opleidingen transparantie kunnen garanderen, is het betrekken van deskundigen van buitenaf bij de examinering: uit de arbeidsmarkt, van vervolgoopleidingen of anders. Allereerst is aan de opleidingsverantwoordelijken gevraagd, of externe deskundigen of vertegenwoordigers van brancheverenigingen, beroepenveld of andere hogescholen/universiteiten zitting hebben in de examencommissie. In tabel 8 zijn de resultaten weergegeven. Bij gemiddeld 15% van de opleidingen is er sprake van participatie van externe deskundigen in de examencommissie. In het hbo is deelname van externe deskundigen in de examencommissie veel meer aan de orde dan in het wetenschappelijk onderwijs (25% versus 4%) en binnen het hbo laten de aangewezen opleidingen een veel hogere externe participatie zien dan de bekostigde opleidingen.

Tabel 8: Externe deskundigen of vertegenwoordigers van brancheverenigingen, beroepsveld of andere hogescholen/universiteiten in examencommissie (in % ten opzichte van totaal)

	Hbo		Wo		Totaal		Totaal		
	Aangew.	Bekost.	Aangew.	Bekost.	Aangew.	Bekost.	Hbo	Wo	Totaal
Ja	52	21	0	4	42	13	25	4	15
Nee	48	79	100	96	58	87	75	96	85

Vervolgens is nagegaan in hoeverre externe partijen betrokken zijn bij het formuleren van eindkwalificaties of competenties, bij het formuleren van examenbeleid, bij het ontwerpen of ontwikkelen van examens en bij de feitelijke afname van examens.

Betrokkenheid van externe partijen bij het formuleren van eindkwalificaties of competenties (tabel 9) is relatief groot. Slechts bij 17% van de opleidingen zijn hierbij helemaal geen externen betrokken, het gemiddelde over alle mogelijke betrokken partijen bedraagt 33%. In het hbo worden aanmerkelijk meer externe deskundigen betrokken bij het formuleren van eindkwalificaties of competenties dan in het wetenschappelijk onderwijs.

Bij het formuleren van eindkwalificaties of competenties zijn in bijna 60% van de gevallen vertegenwoordigers van zusterfaculteiten betrokken en bij ongeveer de helft van de opleidingen afgestudeerden/praktijkmensen en/of werkgevers. Betrokkenheid van buitenlandse instellingen of internationale partners is marginaal (respectievelijk 10% en 5%). Vooral het bekostigd hbo en in iets mindere mate het aangewezen wetenschappelijk onderwijs betrekken externe afnemers bij het formuleren van eindkwalificaties of competenties. Van het bekostigd wetenschappelijk onderwijs geeft 36% aan, geen enkele externe partij te betrekken bij het formuleren van eindkwalificaties of competenties tegenover slechts 1% in het bekostigd hbo.

Tabel 9: Betrokkenheid externe deskundigen bij het formuleren van eindkwalificaties of competenties (meer antwoorden mogelijk: in % ten opzichte van totaal)

	Hbo		Wo		Totaal		Totaal		Totaal
	Aangew.	Bekost.	Aangew.	Bekost.	Aangew.	Bekost.	Hbo	Wo	
<i>Geen betrokkenheid externe deskundigen</i>	8	1	0	36	6	17	2	35	17
Vertegenwoordigers zusterfaculteiten	24	82	79	38	35	61	75	39	59
Afgestudeerden/ praktijkmensen	42	67	53	37	44	53	64	38	52
Werkgevers	32	64	53	27	36	47	60	28	46
Brancheverenigingen	40	65	16	10	35	40	62	10	39
Verenigingen beroepsbeoefenaren	33	56	42	22	35	40	53	23	39
Externe gecommiteerden	14	25	32	4	18	15	25	5	16
Vertegenwoordigers buitenlandse instellingen	17	9	0	11	13	10	9	11	10
Andere internationale partners	3	4	0	6	2	5	4	6	5
Gemiddeld totaal formuleren eindkwalificaties/competenties	26	46	34	19	27	34	44	20	33

De inzet van externe partijen bij het formuleren van examenbeleid is weergegeven in tabel 10. Het totaal gemiddelde over alle partijen bedraagt hier 11%. In het wetenschappelijk onderwijs is bij 75% van de opleidingen – in het aangewezen wetenschappelijk onderwijs bij 93% – geen enkele sprake van betrokkenheid van externen bij het formuleren van het examenbeleid. In vergelijking met het wetenschappelijk onderwijs betrekken relatief meer hbo-opleidingen externe deskundigen bij het examenbeleid. Het betreft hier vooral afgestudeerden of praktijkmensen, vertegenwoordigers van zusterfaculteiten en externe gecommiteerden. Binnen het hbo is er sprake van enige verschillen tussen aangewezen en bekostigd onderwijs. In het aangewezen hbo komt het vaker voor dat brancheverenigingen en externe gecommiteerden zijn betrokken bij het examenbeleid dan in het bekostigd hbo.

Tabel 10: Betrokkenheid externe deskundigen bij het formuleren examenbeleid (meer antwoorden mogelijk: in % ten opzichte van totaal)

	Hbo		Wo		Totaal		Totaal		Totaal
	Aangew.	Bekost.	Aangew.	Bekost.	Aangew.	Bekost.	Hbo	Wo	
<i>Geen betrokkenheid externe deskundigen</i>	27	32	93	75	38	53	31	75	52
Afgestudeerden/ praktijkmensen	33	39	0	10	27	24	38	10	25
Vertegenwoordigers zusterfaculteiten	27	26	7	13	23	19	26	13	20
Externe gecommiteerden	36	26	0	3	30	15	27	3	16
Werkgevers	22	19	0	1	19	10	19	1	11
Verenigingen beroeps- beoefenaren	6	12	0	2	5	7	12	2	7
Brancheverenigingen	25	7	0	2	21	4	9	2	6
Vertegenwoordigers buitenlandse instel- lingen	0	3	0	2	0	3	3	2	2
Andere internationale partners	0	1	0	2	0	1	1	2	1
Gemiddeld totaal for- muleren beleid exami- nering	19	17	1	4	16	10	17	4	11

Betrokkenheid van externe partijen bij het ontwerpen of ontwikkelen van examens is vooral in het wetenschappelijk onderwijs gering (tabel 11); bij 90% van de opleidingen is dit niet aan de orde. In het hbo is bij ongeveer de helft van de opleidingen sprake van betrokkenheid van één of meer externe partijen. Het betreft hier vooral mensen uit de beroepspraktijk.

Tabel 11: Betrokkenheid externe deskundigen bij ontwerpen of ontwikkelen examens (meer antwoorden mogelijk: in % ten opzichte van totaal)

	Hbo		Wo		Totaal		Totaal		
	Aangew.	Bekost.	Aangew.	Bekost.	Aangew.	Bekost.	Hbo	Wo	Totaal
<i>Geen betrokkenheid externe deskundigen</i>	50	49	93	90	58	70	48	90	69
Afgestudeerden/ praktijkmensen	12	29	0	3	9	16	27	3	15
Vertegenwoordigers zusterfaculteiten	10	17	7	5	9	10	17	5	11
Externe gecommiteerden	15	17	0	2	12	9	16	1	9
Brancheverenigingen	22	6	0	0	18	3	9	0	5
Werkgevers	7	10	0	0	5	5	9	0	5
Verenigingen beroeps- beoefenaren	18	6	0	0	15	3	9	0	4
Vertegenwoordigers buitenlandse instel- lingen	7	2	0	1	5	1	2	1	2
Andere internationale partners	0	1	0	1	0	1	1	1	1
Gemiddeld totaal ontwerpen/ontwikkelen examens	11	11	1	1	9	6	11	1	6

In tabel 12 is weergegeven in welke mate externe partijen participeren bij de feitelijke afname van examens. Voor ruim 90% van de bekostigde wo-opleidingen is dit niet aan de orde. In het hbo, maar ook in het aangewezen wetenschappelijk onderwijs, zijn diverse partijen betrokken bij de afname van examens. In het bekostigd hbo betreft het vooral externe gecommiteerden en afgestudeerden of praktijkmensen; in het aangewezen hbo gaat het met name om brancheverenigingen en daarnaast voor ongeveer een kwart van de opleidingen om externe gecommiteerden, afgestudeerden/praktijkmensen en werkgevers.

Tabel 12: Betrokkenheid externe deskundigen bij de afname van examens (meer antwoorden mogelijk: in % ten opzichte van totaal)

	Hbo		Wo		Totaal		Totaal		Totaal
	Aangew.	Bekost.	Aangew.	Bekost.	Aangew.	Bekost.	Hbo	Wo	
<i>Geen betrokkenheid externe deskundigen</i>	10	30	63	91	21	60	28	90	57
Externe gecommiteerden	23	48	13	3	21	26	45	4	25
Afgestudeerden/ praktijkmensen	27	40	0	2	22	21	38	2	21
Werkgevers	23	16	19	1	22	8	17	1	9
Vertegenwoordigers zusterfaculteiten	16	7	19	5	17	6	8	6	7
Brancheverenigingen	31	2	0	0	24	1	7	0	4
Verenigingen beroeps- beoefenaren	6	4	0	0	5	2	5	0	3
Vertegenwoordigers buitenlandse instellingen	6	4	0	1	5	2	4	1	3
Andere internationale partners	0	1	0	1	0	1	1	1	1
Gemiddeld totaal afname van examens	17	15	6	2	14	9	16	2	9

Concluderend: de betrokkenheid van externe partijen bij het formuleren van eindkwalificaties of competenties, bij het formuleren van examenbeleid, bij het ontwerpen of ontwikkelen van examens en bij de afname van examens is in het hbo meer aan de orde dan in het wetenschappelijk onderwijs. Met name de betrokkenheid van externen bij de ontwikkeling van examens is zeer gering. De meeste externe betrokkenheid doet zich voor bij het formuleren van eindkwalificaties of competenties; dit geldt voor het hbo en het wetenschappelijk onderwijs.

Zowel voor het hbo als het wetenschappelijk onderwijs geldt de conclusie dat de betrokkenheid van internationale partijen bij examinering zeer gering tot nihil is. In het hbo wordt vooral een beroep gedaan op het werkveld (afgestudeerden/praktijkmensen, brancheverenigingen en werkgevers). In het wetenschappelijk onderwijs is er vooral bij de aangewezen opleidingen enigszins sprake van externe participatie. Het bekostigd wo is, buiten enige contacten met zusterfaculteiten, afgestudeerden en het beroepenveld, sterk intern gericht.

4.6 Overwegingen voor selectie bij masteropleidingen

Zoals eerder is vermeld, zijn in het kader van de invoering van het bama-stelsel verschillende soorten masteropleidingen geïntroduceerd. In het wetenschappelijk onderwijs dient elke bacheloropleiding direct toegang te verschaffen tot ten minste één masteropleiding. Dit zijn de zogeheten 'aansluitende masters'. Zoals eerder is geconstateerd, zal de afgestudeerde wo-bachelor naar verwachting vooral doorstromen naar een aansluitende master. De afgestudeerde hbo-bachelor zal in de regel uitstromen naar de arbeidsmarkt. Studenten met een hbo-bachelor hebben echter ook de mogelijkheid om in te stromen (na voldaan te hebben aan eventuele doorstroomeisen en mogelijk na selectie) in een masteropleiding in het hbo dan wel wetenschappelijk onderwijs.

Naast aansluitende masters bestaan er ook speciale masteropleidingen die niet automatisch aansluiten op de bacheloropleiding, de zogeheten 'selectieve masteropleidingen'. Deze masteropleidingen kunnen in veel gevallen gekarakteriseerd worden als 'excellente trajecten'. Opleidingen kunnen voor deze selectieve masters aanvullende eisen formuleren die in een decentrale selectieprocedure worden getoetst. Ook kan er voor selectieve masteropleidingen meer collegegeld gevraagd worden. In het kader van examinering is de introductie van deze selectieve masters een interessant verschijnsel. Wat zijn de motieven die ten grondslag liggen aan de wens om aan de poort te selecteren?

Allereerst is gevraagd of de desbetreffende onderwijsdirecteur verantwoordelijk is voor een master met selectieve toelating (tabel 13). De meeste hbo-opleidingen kennen geen master (ruim 80%). Voorzover er wel sprake is van een master in het hbo, vindt er over het algemeen enige vorm van selectie plaats. Het betreft hier vaak mastertrajecten die direct in samenwerking met de beroepspraktijk vorm hebben gekregen en het uitoefenen van het beroep in kwestie is vaak een voorwaarde om te worden toegelaten.

Tabel 13: Selectieve toelatingseisen bij masteropleidingen (meer antwoorden mogelijk: in % ten opzichte van totaal)

	Hbo		Wo		Totaal		Totaal		
	Aangew.	Bekost.	Aangew.	Bekost.	Aangew.	Bekost.	Hbo	Wo	Totaal
Geen master	87	81	0	4	70	45	82	4	47
Geen selectieve toelating	0	3	37	21	7	11	2	21	11
Schakel-overstap-programma bachelorstudenten	9	5	63	60	19	31	6	61	30
Decentrale selectieprocedure	0	12	0	50	0	30	10	48	27
Anders	8	4	16	14	9	9	4	14	9

In het wetenschappelijk onderwijs is er ten minste één aansluitende master voor studenten met een wo-bachelor. Bij 20% van de bekostigde wo-opleidingen en 37% van de aangewe-

zen wo-opleidingen is er geen sprake van selectieve toelating. Ruim 60% van de masters kent schakelprogramma's (overstapprogramma's, deficiëntieprogramma's) voor studenten met een hbo-bachelor. Bijna de helft van de bekostigde wo-opleidingen kent een master, waarbij sprake is van een decentrale selectieprocedure. In tabel 14 zijn de belangrijkste redenen hiervoor aangegeven, gebaseerd op de antwoorden van onderwijsdirecteuren.

Tabel 14: Redenen voor selectieve toelating (gemiddelden: 1=geen rol; 5=belangrijke rol)

	Hbo		Wo		Totaal		Totaal		
	Aangew.	Bekost.	Aangew.	Bekost.	Aangew.	Bekost.	Hbo	Wo	Totaal
Onvoldoende zicht op niveau studenten (andere) hogeschool	1,0	2,6	3,7	3,8	2,7	3,7	2,5	3,8	3,6
Onvoldoende zicht op niveau buitenlandse studenten	1,0	2,9	2,6	3,7	2,0	3,6	2,8	3,7	3,5
Beste studenten binnenhalen	2,0	3,4	2,1	3,0	2,1	3,1	3,3	3,0	3,1
Onvoldoende zicht op niveau studenten (andere) universiteiten	1,0	2,3	2,7	2,9	2,1	2,8	2,2	2,9	2,8
Studentenstroom in aantal reguleren	1,6	2,7	1,0	1,8	1,2	2,0	2,7	1,8	1,9
Stimuleren instroom arbeidsmarkt	2,0	3,0	2,3	1,4	2,2	1,6	2,9	1,4	1,7
Onvoldoende zicht op niveau studenten eigen instelling	1,0	1,7	1,3	1,3	1,2	1,3	1,6	1,3	1,3
Anders	1,6	3,0	3,9	2,1	2,9	2,3	2,8	2,2	2,3

Onvoldoende zicht op of twijfels over het niveau van hbo-instromers is binnen het wetenschappelijk onderwijs de belangrijkste reden om door aanvullende criteria na te gaan of deze groep voldoet aan de gewenste kwaliteiten. Ook bij de instroom van buitenlandse studenten wordt doorgaans nagegaan of het niveau voldoende is voor de masteropleiding. Onvoldoende zicht op het niveau van instromende studenten uit andere universiteiten speelt binnen het hbo nagenoeg geen rol en binnen het wetenschappelijk onderwijs enigszins. Zowel binnen het wetenschappelijk onderwijs als binnen het hbo speelt inzicht in het niveau van de eigen studenten geen rol.

Het toetsen op kwaliteit (de beste studenten binnenhalen) is in het hbo en in iets mindere mate in het wetenschappelijk onderwijs een reden om over te gaan tot selectieve toelating. Voor het hbo geldt bovendien dat het stimuleren van instroom uit de arbeidsmarkt

een rol speelt. Het kwantitatief reguleren van de instroom is op dit moment (nog) geen belangrijke reden om over te gaan tot selectie aan de poort. Als in de toekomst het bama-stelsel meer vorm gaat krijgen en er in toenemende mate sprake zal zijn van nationale en internationale mobiliteit, kan dit aspect mogelijk een rol gaan spelen.

Interessant is de relatief hoge score in de categorie *Anders* van de aangewezen wo-opleidingen. Een verdere verdieping in de redenen die ten grondslag liggen aan de decentrale toelating tot selectieve masters en de inhoud van de selectiecriteria over de gehele breedte van het hoger onderwijs, valt buiten de reikwijdte van dit onderzoek, maar is zeker relevant voor nadere verkenning in de toekomst.

De conclusie is dat selectieve toelating tot masteropleidingen vooral bestaat uit speciale programma's voor hbo-instromers. Daarnaast kent ongeveer de helft van de masteropleidingen een decentrale selectieprocedure. De belangrijkste overweging voor selectie is onvoldoende zicht op het niveau van studenten die van buiten de eigen instelling instromen. Daarnaast speelt het kwalitatief reguleren van de instroom een bescheiden rol. Het reguleren van aantallen is nauwelijks een beweegreden voor selectie.

4.7 Huidige en toekomstige examenvormen

Aan de respondentgroep zijn negentien mogelijke beoordelingsvormen voorgelegd met de vraag hoe frequent deze worden gehanteerd in het kader van examinering. Examinering vindt vooral plaats door de beoordeling van een scriptie of eindwerkstuk en een mondelinge gesprek hierover. Vooral in het wetenschappelijk onderwijs is dit de meest voorkomende examenvorm. Een stage- of praktijkbeoordeling komt eveneens frequent voor, in het hbo frequenter dan in het wetenschappelijk onderwijs en in het bekostigd onderwijs iets vaker dan in het aangewezen onderwijs. Een schriftelijk examen met open vragen komt redelijk vaak voor, in het aangewezen onderwijs iets frequenter dan in het bekostigd onderwijs. Beoordeling van eigen onderzoek wordt regelmatig toegepast in alle sectoren. Beoordeling van groepsprestaties, een geïntegreerde beoordeling van theorie en praktijk en observaties van werkzaamheden in de praktijk zijn vooral aan de orde in het hbo. Een portfolio wordt in het hbo meer gehanteerd dan in het wo en in het bekostigd onderwijs vaker dan in het aangewezen onderwijs.

De overige beoordelingsvormen (schriftelijk multiple-choice-examen, essaytoets, assessment, simulaties, arbeidsproef/proeve van bekwaamheid, zelfbeoordeling, peer-assessment, 360° feedback en elektronische toetsen) worden slechts marginaal toegepast en over het geheel genomen (met uitzondering van de essaytoets) iets vaker in het hbo dan in het wetenschappelijk onderwijs.

Met behulp van statistische technieken zijn antwoorden op vragen over het gebruik van de bovengenoemde beoordelingsvormen ingedeeld in twee groepen: de traditionele (stage-praktijkbeoordeling, schriftelijk examen open vragen, mondelinge/schriftelijke kennis-toets, beoordeling scriptie, mondeling gesprek scriptie/eindwerkstuk, schriftelijk multiple-choice-examen, essaytoets en de beoordeling van eigen onderzoek) en de vernieuwende examenvormen (zelfbeoordeling, geïntegreerde beoordeling theorie en praktijk, 360° feedback, peer-assessment, portfolio, simulaties, assessment, arbeidsproef/proeve van

bekwaamheid, beoordeling groepsprestaties, observatie werkzaamheden in praktijk, elektronische toetsen en stage-praktijkbeoordeling).⁵ Stage- en praktijkbeoordeling is zowel geplaatst in het vernieuwende als in het traditionele cluster. Tabel 15 geeft de resultaten van deze bewerking. Hieruit blijkt dat het hbo – en dan vooral het bekostigde – meer vernieuwende beoordelingsvormen hanteert dan het wetenschappelijk onderwijs. Toepassing van traditionele beoordelingsvormen is in alle sectoren nagenoeg gelijk.

Tabel 15: Traditionele versus vernieuwende examenvormen (gemiddelde factorscores)

	Hbo		Wo		Totaal		Totaal		Totaal
	Aangew.	Bekost.	Aangew.	Bekost.	Aangew.	Bekost.	Hbo	Wo	
Traditionele examens	0,03	-0,12	-0,40	0,13	-0,07	0,00	-0,09	0,11	0,00
Vernieuwende examens	0,02	0,63	-0,59	-0,73	-0,13	0,00	0,58	-0,73	0,00

Naast een inventarisatie van huidige beoordelingsvormen is in de vragenlijst aandacht besteed aan de ontwikkeling van nieuwe vormen. Met name de opleidingsdirecteuren van bekostigde hbo-opleidingen geven aan, veel beoordelingsvormen in ontwikkeling te hebben.

Concluderend: het hoger onderwijs hanteert veel verschillende beoordelingsvormen in het kader van examinering, zij het niet altijd in alle sectoren in gelijke mate. Het hbo past, naast de traditionele vormen van examinering, ook een aantal vernieuwende beoordelingsvormen toe. Daarnaast zijn er tal van nieuwe examenvormen in ontwikkeling. Portfolio, (peer-)assessment, zelfbeoordeling en elektronisch toetsen zijn hierbij het meest populair.

4.8 Vernieuwingsgerichtheid examinering

De opleidingsverantwoordelijken is tot slot gevraagd naar de vernieuwingsgerichtheid van examinering. De vragen zijn gesteld in de vorm van ‘bipolaire items’, waarbij een keuze tussen twee antwoorden mogelijk is, bijvoorbeeld “het examen kent vaste afnametijdstippen” tegenover “het examen kent flexibele afnametijdstippen”. In tabel 16 zijn de vragen dusdanig omschreven, dat steeds de laatstgenoemde keuze (de ‘rechterpool’) gezien kan worden als vernieuwend.

De respondenten uit zowel het hbo als het wetenschappelijk onderwijs zijn van mening dat de eisen bij examinering in hoge mate transparant zijn voor studenten en dat examinering meer gericht is op de ontwikkeling van de student dan op selectie (deze beide uitspraken gelden zeker voor het aangewezen onderwijs). In de meeste gevallen – dit geldt voor alle sectoren in gelijke mate – dienen alle onderdelen voldoende te worden afgesloten.

⁵ Door middel van factoranalyse zijn twee schalen geconstrueerd; tabel 15 laat gemiddelden van berekende factorscores zien. Deze scores hebben een gemiddelde van ‘0’ en een standaardafwijking van ‘1’: vernieuwend toetsen (alpha=0,87) en traditioneel toetsen (alpha=0,54). Bij de berekening van deze factorscores is de impact van de items gewogen.

In het hbo is examinering meer dan in het wetenschappelijk onderwijs gerelateerd aan competenties. In het wetenschappelijk onderwijs heeft het examen veeleer betrekking op kennis van het vak. Examinering heeft in alle sectoren een bescheiden functie als impuls voor vernieuwing. In het bekostigd wetenschappelijk onderwijs is examinering als impuls voor vernieuwing het minst aan de orde.

Wat betreft alle overige aspecten is examinering te karakteriseren als hoofdzakelijk traditioneel. Er is grotendeels sprake van gestandaardiseerde afnamecondities. Hoewel er in het bekostigd hbo enigszins sprake is van examens in het kader van een leven lang leren, staan examens vooral in het teken van de opleiding. Ofschoon het aangewezen wetenschappelijk onderwijs enigszins neigt naar flexibele afnametijdstippen, kent examinering meestal vaste afnametijdstippen. Ten slotte blijkt examinering zeer sterk leerwegafhankelijk te zijn: het examen vloeit meestentijds direct voort uit het onderwijs.

Tabel 16: Vernieuwingsgerichtheid examinering (gemiddelden: 1=weinig vernieuwend; 5= zeer sterk vernieuwend)

	Hbo		Wo		Totaal		Totaal		Totaal
	Aangew.	Bekost.	Aangew.	Bekost.	Aangew.	Bekost.	Hbo	Wo	
Eisen niet vooraf bekend vs. eisen transparant voor studenten	4,7	4,1	4,5	4,3	4,7	4,2	4,2	4,3	4,2
Gericht op selectie vs. gericht op ontwikkeling	4,5	3,8	4,5	3,7	4,5	3,7	3,9	3,7	3,8
Afzonderlijke onderdelen compenseren vs. alle onderdelen voldoende	3,2	3,4	3,4	4,1	3,2	3,7	3,4	4,0	3,7
Toetsing kennis/inzicht vs. toepassing van kennis/inzicht	3,5	3,8	3,3	2,7	3,5	3,3	3,8	2,7	3,3
Meet vakdisciplinaire leerinhouden vs. meet competenties	2,7	3,3	2,5	2,6	2,7	3,0	3,2	2,6	2,9
Geen impuls voor vernieuwing vs. impuls voor vernieuwing	3,2	3,2	3,0	2,7	3,1	2,9	3,2	2,7	2,9
Gestandaardiseerde vs. variatie in afnamecondities	2,0	2,9	2,3	2,8	2,0	2,9	2,8	2,8	2,8
Alleen in teken van opleiding vs. in teken van een leven lang leren	2,7	3,0	2,3	2,1	2,7	2,6	3,0	2,1	2,6
Vaste afnametijdstippen vs. flexibele afnametijdstippen	2,1	2,4	2,8	2,2	2,2	2,3	2,4	2,3	2,3
Examen vloeit direct voort uit onderwijs vs. onderwijs-examenlijn los van elkaar	1,2	1,6	1,4	1,3	1,3	1,4	1,5	1,3	1,4

Tabel 17 besteedt aandacht aan de kwaliteitsborging van examens binnen en buiten de eigen opleidingskaders. Kwaliteitsborging kan plaatsvinden aan de hand van interne en externe standaarden. Het eerste item in de tabel heeft betrekking op interne standaarden. Het betreft hier de status van het examen, die kan variëren van een rituele afsluiting tot een inhoudelijke integrale eindtoets. In het hbo – met name in het bekostigd hbo – heeft het examen meer dan in het (vooral bekostigd) wetenschappelijk onderwijs de status van

een integrale inhoudelijke toets aan het eind van de opleiding. In het wetenschappelijk onderwijs scoren de opleidingen gemiddeld relatief neutraal op deze dimensie.

Tabel 17: Indicatoren voor (externe) kwaliteitsborging: items (gemiddelden: 1=weinig borging; 5= zeer veel borging)

	Hbo		Wo		Totaal		Totaal		
	Aangew.	Bekost.	Aangew.	Bekost.	Aangew.	Bekost.	Hbo	Wo	Totaal
Rituele afsluiting vs. inhoudelijk integrale toets	3,5	3,9	3,5	3,1	3,5	3,5	3,8	3,1	3,5
Los van vs. verweven met context beroeps-situatie	3,8	4,1	2,8	2,8	3,6	3,5	4,0	2,8	3,5
Ontleend aan eigen opleidingsstandaarden vs. ontleend aan externe standaarden	2,7	2,5	2,3	2,1	2,6	2,3	2,5	2,1	2,3
Beoordeling eigen docent vs. onafhankelijke beoordeling	3,2	2,2	1,5	1,8	2,9	2,0	2,3	1,8	2,1

Kwaliteitsborging aan de hand van externe standaarden komt aan de orde in de overige drie items van de tabel: de verwevenheid van examinering met de beroepssituatie, standaarden voor examinering (intern of extern) en de beoordeling (intern docentafhankelijk versus extern docentonafhankelijk).

In het hbo kenmerkt het examen zich veel sterker dan in het wetenschappelijk onderwijs door de verwevenheid met de context van de beroepssituatie en door toepassingsgerichtheid. Bij universitaire opleidingen gaat het veeleer om het sec toetsen van kennis en inzicht. Het examen is vooral gerelateerd aan de eigen opleidingsstandaarden: in het wetenschappelijk onderwijs sterker dan in het hbo en in het bekostigd onderwijs sterker dan in het aangewezen onderwijs. De beoordeling is – met uitzondering van het aangewezen hbo – hoofdzakelijk te kenschetsen als intern docentafhankelijk.

In tabel 18 zijn de gemiddelden weergegeven voor hbo versus wetenschappelijk onderwijs en bekostigd versus aangewezen onderwijs; tabel 19 geeft per HOOP-sector weer in welke mate de examinering vernieuwingsgerichte elementen bevat.

Tabel 18: Vernieuwingsgerichtheid totaalscore (gemiddelden: -14=zeer weinig vernieuwingsgericht; 14=zeer sterk vernieuwingsgericht)

	Hbo		Wo		Totaal		Totaal		Totaal
	Aangew.	Bekost.	Aangew.	Bekost.	Aangew.	Bekost.	Hbo	Wo	
Vernieuwingsgerichtheid examen	0,7	1,7	-1,2	-2,5	0,3	-0,3	1,5	-2,5	-0,2

Examinering in het bekostigd hbo bevat de meeste vernieuwende elementen. Examinering in het bekostigd wetenschappelijk onderwijs karakteriseert zich door een traditionele gerichtheid. De minst traditionele opleidingen in het wetenschappelijk onderwijs zijn te vinden bij gezondheid, economie en recht.

De verschillen tussen de HOOP-sectoren zijn aanzienlijk. Zo'n 30% van de totale verschillen in vernieuwingsgerichtheid is te verklaren door de HOOP-sector. Sterk vernieuwend is het hbo kunstonderwijs en in iets mindere mate het hbo sociaal-agogisch onderwijs. Het agrarisch onderwijs is zowel in het hbo als in het wetenschappelijk onderwijs te typeren als traditioneel.

Tabel 19: Vernieuwingsgerichtheid totaalscore naar HOOP-sector (gemiddelden: -14=zeer weinig vernieuwingsgericht; 14=zeer sterk vernieuwingsgericht)

Hbo		Wetenschappelijk onderwijs	
Kunstonderwijs	4,0	Gezondheid	0,2
Sociaal-agogisch	2,7	Economie	-1,3
Gezondheidszorg	1,9	Recht	-1,7
Economisch	1,5	Taal & cultuur	-2,0
Technisch onderwijs	1,2	Gedrag & maatschappij	-2,8
Pedagogisch	-0,2	Techniek	-2,9
Agrarisch	-2,6	Landbouw	-3,1
		Natuur	-3,5
Totaal hbo	1,5	Totaal wetenschappelijk onderwijs	-2,5

Ook uit tabel 20 blijkt duidelijk dat de examinering in het hbo meer vernieuwingsgerichte elementen bevat dan in het wetenschappelijk onderwijs. In het bekostigd hbo is ruim de helft van de opleidingen te kwalificeren als matig tot sterk vernieuwingsgericht tegenover ongeveer 20% in het bekostigd wetenschappelijk onderwijs. In het aangewezen onderwijs (hbo en wo) is bijna 40% van de opleidingen te kenschetsen als vernieuwingsgericht.

Tabel 20: Vernieuwingsgerichtheid (aantallen en percentages)

	Hbo				Wo			
	Aangew.		Bekost.		Aangew.		Bekost.	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Sterk traditioneel gericht	3	3,8	15	2,5	3	15,8	89	16,7
Matig traditioneel gericht	15	19,0	164	27,0	9	47,4	302	56,7
Neutraal	27	34,2	60	9,9	0	0,0	34	6,4
Matig vernieuwingsgericht	29	36,7	270	44,4	7	36,8	105	19,7
Sterk vernieuwingsgericht	5	6,3	99	16,3	0	0,0	3	0,6

Ten slotte is in het onderzoek nagegaan in hoeverre de mate van vernieuwingsgerichtheid een relatie vertoont met de externe gerichtheid bij examens. Dit maakt het mogelijk het profiel van een hoogvernieuwende opleiding te bepalen.

Opleidingen waarvan de examinering in sterke mate gekenschetst kan worden als vernieuwingsgericht:

- verwachten in 2012 een sterkere uitstroom naar de arbeidsmarkt;
- verwachten in 2006 en in 2012 een zwakkere uitstroom naar een master aan de eigen instelling;
- bespreken examinering vaker met vertegenwoordigers van het centrale instellingsniveau;
- laten examens vaker extern beoordelen op validiteit en betrouwbaarheid;
- beschouwen (indien er sprake is van masteropleidingen) "studentenstroom in aantal reguleren" en "stimuleren instroom naar de arbeidsmarkt" als belangrijke redenen om over te gaan tot selectieve toelating;
- nemen in belangrijke mate de toestroom van studenten uit de arbeidsmarkt (een leven lang leren) en eisen die de arbeidsmarkt stelt, als referentiekader voor het examenbeleid;
- betrekken meer externe partijen bij examens (zowel bij het formuleren van eindkwalificaties/competenties en het examenbeleid alsook het ontwerpen/ontwikkelen en de afname van examens); en
- hanteren in sterkere mate vernieuwende examenvormen (vooral assessment, peer-assessment, zelfbeoordeling, beoordeling groepsprestaties, simulaties, 360° feedback, portfolio, geïntegreerde beoordeling theorie en praktijk en arbeidsproef/proeve van bekwaamheid).

Uit het hierboven genoemde blijkt dat er een samenhang bestaat tussen de mate waarin de examinering vernieuwende elementen bevat en de omvang van de externe gerichtheid.

De conclusie is dat in het bekostigd hbo bij ruim de helft van de opleidingen vernieuwingsgerichte elementen matig tot sterk aanwezig zijn; in het bekostigd wo geldt dit voor ongeveer 20% van de opleidingen. Examinering in het wetenschappelijk onderwijs is in vergelijking met het hbo meer traditioneel. Bij bijna 40% van de opleidingen in het aangewezen onderwijs (hbo en wetenschappelijk onderwijs) zijn vernieuwende elementen in redelijke tot sterke mate aanwezig. De verschillen tussen de HOOP-sectoren zijn groot. Examinering in het hbo kunstonderwijs en het hbo sociaal-agogisch onderwijs kent relatief veel vernieuwende elementen. In het agrarisch onderwijs bevat examinering veelal traditionele componenten. In het wo heeft examinering in alle HOOP-sectoren gemiddeld genomen meer traditionele dan vernieuwende elementen; het minst traditioneel zijn de sectoren gezondheid, economie en recht. In het onderzoek is geconstateerd dat naarmate er meer sprake is van vernieuwende elementen in examinering, opleidingen in hun examenbeleid en -praktijk doorgaans ook meer gericht zijn op externe afnemers.

4.9 Samenvatting

Algemene typering huidige examenpraktijk

Het onderzoek van ITS/IOWO bij 2.700 opleidingen in het bekostigd en aangewezen hoger onderwijs laat zien dat de huidige examenpraktijk te typeren is als overwegend traditioneel. Dit geldt voor zowel het hbo als het wetenschappelijk onderwijs. De examinering is vooral gericht op kennis van het vak en vindt plaats op vaste tijdstippen.

Daarnaast is examinering vooral een interne, opleidingsafhankelijke aangelegenheid. Er is relatief weinig externe kwaliteitsborging. De betrokkenheid van externe deskundigen bij het vorm en inhoud geven aan de examenpraktijk is eveneens gering. Wel zijn er verschillen tussen het hbo en het wetenschappelijk onderwijs: examinering in het hbo kent meer vernieuwende elementen dan examinering in het wetenschappelijk onderwijs. Binnen het hbo is het aangewezen onderwijs meer vernieuwingsgericht dan het bekostigde onderwijs.

Ingezette veranderingen

Hoewel examinering in het hoger onderwijs grotendeels is te kenschetsen als traditioneel, intern gericht en opleidingsafhankelijk, vinden er momenteel veel veranderingen plaats. Zowel in het hbo als in het wetenschappelijk onderwijs worden de nodige inspanningen verricht om de examinering te vernieuwen.

Onder invloed van de invoering van het bama-stelsel, de introductie van nieuwe didactische onderwijsvormen als competentiegericht opleiden (vooral binnen het hbo) en in mindere mate door ontwikkelingen als flexibilisering en internationalisering is het besef ontstaan, dat de huidige examinering niet langer voldoet. Er is daarom sprake van een aanzet tot structurele veranderingen, waarbij het hbo een voorsprong heeft op het wetenschappelijk onderwijs, maar waarbij nog niet alles is uitgekristalliseerd en er nog losse eindjes zijn. Er zijn ontwikkelingen gaande in de richting van flexibelere beoordelingsmomenten en meer individueel en ontwikkelingsgericht beoordelen. Daarnaast zullen naar verwachting beoordelingsvormen als portfolio en assessment in de nabije toekomst een belangrijkere rol gaan spelen. De behoefte aan deze nieuwe beoordelingsvormen is geuit door opleidingen die zich momenteel buigen over toelatingscriteria bij selectieve masteropleidingen.

Beoordelingen: verschillende functies naast en door elkaar

De onderzoeksgegevens laten zien dat beoordelingen in het hoger onderwijs verschillende functies naast en door elkaar hebben (zie figuur 1): selecteren en positioneren versus ontwikkelen en leren (toegang openend); en verplichtend, eisend versus vrijwillig, eigen keuze.

1	2
3	4
Selecteren, positioneren	Vrijwillig, eigen keuze
Verplichtend, eisend	Ontwikkelen, leren (toegang openend)

In kwadrant 1 hoort bijvoorbeeld het examendossier of de evc-procedure op basis waarvan een instelling of opleiding kan beoordelen of iemand voldoet aan de selectie-eisen.⁶ In kwadrant 2 gaat het om een cv-achtig verslag of een proeve van bekwaamheid, waarmee de student zelf aantoont welk niveau hij/zij heeft bereikt. In kwadrant 3 gaat het bijvoorbeeld om een eindtoets die afgelegd wordt om te laten zien of aan de cursuseisen voldaan wordt. Kwadrant 4 bevat persoonlijke ontwikkelingsplannen en portfolio's waarin de student bijhoudt hoe hij/zij zich ontwikkeld heeft in een bepaalde periode.

Het is goed om na te gaan in welk kwadrant een bepaalde beoordelingsvorm zich bevindt. Momenteel worden met name beoordelingsvormen ontwikkeld die zich in kwadrant 2, 3 en 4 bevinden. Voor de summatieve beoordeling van leerresultaten in het hoger onderwijs zijn echter examenvormen nodig die zich in kwadrant 1 bevinden: selecterend en verplichtend. Hier wordt momenteel onvoldoende in geïnvesteerd.

In- en externe transparantie

Interne legitimering komt tot stand in het kader van het interne kwaliteitsbeleid en van de accreditatiecyclus. Op basis hiervan is het voor docenten en studenten duidelijk hoe de kwaliteit van de opleiding is gegarandeerd en wat de waarde is van het diploma.

Externe transparantie komt aan de orde indien opleidingen dit urgent vinden. Dit is bij de meeste opleidingen niet tot nauwelijks het geval. Klassieke examineringspraktijken voldoen kennelijk nog steeds of worden enigszins gereviseerd. Evaluatie van de aansluiting tussen opleiding en beroepspraktijk gebeurt op basis van ervaringen tijdens stages en door alumni-onderzoek. Soms zijn er op disciplineniveau landelijke afspraken over eindter-

6 Zie ook Grotendorst, Tillema & Dekker, 2002.

men, de inhoud van het curriculum en het gebruik van literatuur daarbij. Dergelijke afspraken worden dan beschouwd als voldoende voor transparantie op landelijk niveau en voor een garantie voor de kwaliteit van het diploma. Studenten met een bachelordiploma van een zusterfaculteit die zich conformeert aan deze afspraken, hebben doorgaans toegang tot de masteropleiding. Het is echter de vraag of alumni en met name zusterfaculteiten niet veeleer te beschouwen zijn als interne dan als externe belanghebbenden.

Voor het hbo beperkt de externe transparantie zich tot contacten met de arbeidsmarkt. Dit is een logisch gevolg van het feit dat het merendeel van de studenten direct na het afronden van de bacheloropleiding uitstroomt naar de arbeidsmarkt. Het wetenschappelijk onderwijs is niet enthousiast over de instroom van studenten met een hbo-bachelor in de wo-master. In de meeste gevallen is toetreding tot de master wel mogelijk, maar slechts na het doorlopen van een schakel- of bijspijkerprogramma. Het hbo anticipeert in het onderwijs nauwelijks op deze doorstroommogelijkheid. De inbreng van internationale partners bij examinering is vooralsnog niet aan de orde.

In- en externe kwaliteitsgarantie

De voornaamste externe kwaliteitsborging vindt momenteel plaats door (verplichte) visitaties en accreditaties. Over het algemeen zijn de onderwijsdirecteuren van mening dat dergelijke externe mechanismen voldoende controle uitoefenen op de kwaliteit van de examinering. Externe visitatie- en accreditatiedruk is voor veel opleidingen een belangrijke katalysator om het toetsbeleid en de toetspraktijk waar nodig aan te passen en te verbeteren. Verder geldt dat het hbo een sterkere binding met de arbeidsmarkt heeft dan het wetenschappelijk onderwijs. Toch is ook in het hbo de betrokkenheid van de arbeidsmarkt bij de examineringspraktijk gering. Hbo-opleidingen hebben weliswaar contact met brancheorganisaties en stage-biedende instellingen, maar deze partijen hebben slechts weinig invloed op het examenbeleid en de examenpraktijk. Deze invloed richt zich vooral op stagebeoordeling. Hoewel het hbo van oudsher meer contacten onderhoudt met het beroepenveld dan het wetenschappelijk onderwijs, blijft examinering (vooralsnog) ook daar voornamelijk een interne aangelegenheid.

Mogelijke vernieuwingsimpulsen

1) Bama-stelsel

Het hoger onderwijs is volop in beweging. Toch verwachten opleidingsverantwoordelijken op korte termijn geen drastische ombuiging van studentenstromen. Doorstroom van bachelor naar master zal naar verwachting voorlopig een interne aangelegenheid blijven. Vanuit het perspectief van de opleidingen is er daarom vooralsnog geen reden voor herziening van de examinering en het betrekken van externe partijen daarbij.

De invoering van het bama-stelsel heeft aan de opleidingen wel enige vernieuwingsimpulsen gegeven, maar de houding is overwegend reactief. Het vernieuwingsproces heeft nog nauwelijks effect op de examenpraktijk. Over de feitelijke effecten op studentenstromen maken opleidingsverantwoordelijken zich vooralsnog niet zo veel zorgen. Weinig opleidingen anticiperen hierop. Indien er wel sprake is van een diverse instroom, kiest men voor een pragmatische aanpak.

Of het Nederlandse hoger onderwijs straks achter de feiten aan zal lopen, is momenteel nog ongewis. Recentelijk is er ook in andere onderzoeken aandacht voor de uitstroom na

de bacheloropleiding. Uit de *Studentenmonitor Hoger Onderwijs 2002*⁷ blijkt bijvoorbeeld dat wo-studenten wel degelijk belangstelling hebben om na hun bachelor uit te stromen naar de arbeidsmarkt. Ruim 60% van de wo-studenten zegt deze optie onder gunstige arbeidsmarktomstandigheden te overwegen. Uit andere onderzoeken blijkt echter dat deze groep waarschijnlijk toch zal kiezen voor een masteropleiding. Verder studeren na de bachelor ligt voor ruim 90% van de wo-studenten het meest voor de hand.⁸ In hoeverre studenten daadwerkelijk zullen kiezen voor een vervolgtraject buiten de eigen instelling, is onzeker. Dit zal zeker in de nabije toekomst in onderzoek ruime aandacht krijgen.

2) *Duale opleidingen en evc*

Het hoger onderwijs kan zeker lering trekken uit 'goede praktijken' met de erkenning van evc en duale opleidingen. Voorwaarde is wel dat dit het niveau van traditionele vrijstellingsprocedures overstijgt (bij evc-erkenning) en uitgaat van de wisselwerking tussen leer- en werkomgeving (bij duale opleidingen).

Verder is uit onderzoek gebleken dat investeringen in een leven lang leren en belangstelling voor duaal onderwijs in hoge mate conjunctuurgevoelig zijn.⁹ Naar alle waarschijnlijkheid kan hier de omvang van de uitstroom van studenten met een wo-bachelor naar de arbeidsmarkt aan toegevoegd worden.

3) *Invloed Europa*

De inbreng van internationale partners bij examinering is vooralsnog niet aan de orde. Indien het hoger onderwijs in Europa een steeds meer open karakter krijgt, zal de behoefte aan transparantie in het kader van examinering toenemen. Dit vraagt om steeds meer afstemming van vereiste en aangeboden kwalificaties over grenzen heen.

⁷ Hofman e.a., 2003.

⁸ Van den Broek & Kerstens, 2004.

⁹ Van den Broek, 2001

5 Stand van zaken in hbo en wetenschappelijk onderwijs volgens visitatie en Inspectie

Dit hoofdstuk geeft de stand van zaken volgens visitatiecommissies en de Inspectie van het Onderwijs weer wat betreft de examinering in het hoger onderwijs. Eerst wordt een beeld gegeven van de examens vanuit het perspectief van visitatie (paragraaf 5.1), waarna de bevindingen van vier inspectie-evaluaties uit 2002 en 2003 op het gebied van examens besproken worden, met verwijzing naar het *Onderwijsverslag 2002/2003* (paragraaf 5.2). Het hoofdstuk eindigt met een samenvatting (paragraaf 5.3).

5.1 Visitatierapporten

Visitatiecommissies onderzochten tot voor kort eens in de zes jaar een cluster van gelijke opleidingen op de kwaliteit van het onderwijs. De visitatierapporten werden opgesteld onder verantwoordelijkheid van de HBO-raad of de VSNU. In de loop van 2004 worden de laatste visitaties 'oude stijl' afgerond (zie bijlage 2).

Deze paragraaf beschrijft de stand van zaken wat betreft examens op basis van tien recent verschenen visitatierapporten voor zowel het hbo (paragraaf 5.1.1) als het wetenschappelijk onderwijs (paragraaf 5.1.2). De nadruk ligt op de bekostigde instellingen; voor het wetenschappelijk onderwijs is ook een opleiding van een aangewezen instelling meegenomen. Paragraaf 5.1.3 presenteert vervolgens voor de derde opleidingsfase ofwel de promotieopleiding de analyse van drie recent verschenen onderzoeksvisitatierapporten.

Voor het hbo gaat het om de volgende tien rapporten: *Management, Economie en Recht* (uitgebracht in maart 2004), *Bestuurskunde/Overheidsmanagement* (maart 2004), *Pedagogiek* (januari 2004), *Bedrijfswiskunde* (december 2003), *Lichamelijke Opvoeding, Sport, Bewegen en Management* (oktober 2003), *Leraar Basisonderwijs* (september 2003), *Technische Bedrijfswiskunde* (juni 2003), *Elektrotechniek* (maart 2003), *Logopedie* (maart 2003) en *Theater* (februari 2003). Bij het wetenschappelijk onderwijs gaat het om de volgende tien rapporten: *Technische Bedrijfswiskunde en Technische Bestuurskunde* (uitgebracht in maart 2004), *Biologie* (oktober 2003), *Economie* (juli 2003), *Wijsbegeerte* (juni 2003), *Universitaire lerarenopleidingen* (juni 2003), *Humanistiek/Moraalwetenschappen* (oktober 2002), *Sociale Geografie, Planologie en Demografie* (oktober 2002), *Natuur- en Sterrenkunde* (september 2002), *Kunstmatige Intelligentie* (juli 2002) en *Wiskunde* (juni 2002). Voor de derde opleidingsfase in het hoger onderwijs, de promotieopleiding, zijn de volgende drie onderzoeksvisitatierapporten geanalyseerd: *Business Administration and Management* (december 2002), *Chemistry and Chemical Engineering* (oktober 2002) en *Economics* (augustus 2002).

De onderstaande beschrijving geeft de algemene bevindingen van de visitaties, aan de hand van de vraag naar de aandacht die opleidingen aan examinering en beoordeling besteden. Daarnaast is er meer gedetailleerd aandacht voor transparantie en kwaliteitsgarantie van de examens. Waar relevant worden opmerkingen per deelvisitatie gemaakt.

Van tevoren is de opmerking van belang, dat het examen in het hbo en het wetenschappelijk onderwijs een absolverend examen is. De WHW bepaalt dat indien de tentamens van de tot een opleiding of propedeutische fase van een bacheloropleiding behorende onderwijseenheden met goed gevolg zijn afgelegd, het examen is afgelegd (zie bijlage 2). Vanwege deze reden zijn de visitatierapporten breed bekeken op eindtermen, toetsen, tentamens, beoordelen, afstudeerscripties en vrijstellingen.

5.1.1 Hbo

Bij de start van de sectorale kwaliteitszorg in het hbo heeft het bestuur van de HBO-raad als taakstelling voor visitatiecommissies geformuleerd: het op landelijk en hogeschoolniveau geven van een beredeneerde beoordeling van de onderwijskwaliteit en het doen van beredeneerde aanbevelingen voor kwaliteitsverbetering op deze twee niveaus. Vanuit deze taakstelling ontwikkelde elke visitatiecommissie voorafgaand aan de hogeschoolbezoeken een beoordelingskader dat duidelijk maakt welke criteria en ijkpunten worden gehanteerd bij de kwaliteitsbeoordeling. De basis voor het beoordelingskader is neergelegd in richtlijnen die het bestuur van de HBO-raad in 1997 formuleerde. Doelen hierbij waren: versterking van de beoordelingsfunctie van visitaties; uniformiteit in de beoordeling door verschillende commissies; en objectiveerbaarheid en controleerbaarheid van het beoordelingsproces.

Het beoordelingskader kent drie kwaliteitsperspectieven, te weten het arbeidsmarkt-perspectief: beroepsvoorbereiding en beroepskwalificatie; het bedrijfseconomisch en studeerbaarheidsperspectief: effectiviteit en efficiëntie; en het organisatieontwikkelings-perspectief: condities voor kwaliteit en continuïteit. De bestuurlijke richtlijnen van de HBO-raad benoemen voor ieder perspectief kwaliteitsaspecten en bevatten voor ieder van deze aspecten evaluatievragen met relevante ijkpunten. De commissie gebruikt deze vragen om tot een oordeel te komen.

Aandacht voor examens

Het onderwerp examen neemt slechts een bescheiden plaats in de visitatierapporten in. In bredere zin is er wel aandacht voor toetsing en beoordeling, zoals voor toegangselectie, bindend studieadvies, studie- en stagebegeleiding en tentamens.

In het algemeen komt de relatie tussen onderwijsvisie, leerdoelen, eindtermen en toetsing aan de orde in de rapporten. De waardering voor de wijze waarop de praktijk daaraan vormgeeft, is echter wisselend. Bij de opleidingen Leraar Basisonderwijs bijvoorbeeld vindt de visitatiecommissie dat lang niet alle toetsen even functioneel zijn in het licht van de leerdoelen en uitgangspunten van de opleiding. De commissie die de opleidingen Management, Economie en Recht heeft beoordeeld, komt daarentegen tot de conclusie dat de wijze van toetsing bij het merendeel van de opleidingen relevant is met het oog op het bereiken van de leerdoelen.

De betekenis van evc komt niet of nauwelijks aan de orde in de visitatierapporten. Bij duale opleidingen en deeltijdopleidingen is de werkervaring wel een factor van betekenis bij het verlenen van vrijstelling voor de stage. Een enkele commissie vindt dat soms beter moet worden nagegaan of deze werkervaring van de studenten de stagevrijstelling voldoende rechtvaardigt. In het algemeen is er sprake van het verlenen van vrijstellingen op basis van de vooropleiding, maar de aanpak is verschillend. Soms geldt een algemene regeling, soms vindt maatwerk plaats voor individuele studenten. Meestal betreft het studenten afkomstig uit het mbo.

Transparantie

Uit de visitatierapporten komt naar voren dat de beoordelingscriteria veelal niet helder zijn. Bij het bindend studieadvies en bij de propedeuse bestaat bij veel opleidingen geen eenduidig beeld van de manier waarop daarmee als selectie-instrument wordt omgegaan. In een aantal gevallen hanteren opleidingen alleen kwantitatieve criteria (bijvoorbeeld minimaal te behalen aantal studiepunten). In andere gevallen gelden naast kwantitatieve ook kwalitatieve criteria, die echter vaak niet duidelijk zijn.

Bij de stage is eveneens sprake van onduidelijkheid over de beoordelingscriteria. De begeleiders/beoordelaars op de stageplaatsen hebben daar vaak onvoldoende inzicht in. De beperkte communicatie tussen de begeleiders van de opleidingen en de werkveldbegeleiders leidt ertoe, dat de betekenis van intersubjectiviteit in de beoordeling onvoldoende wordt benut. Sommige opleidingen hebben geen criteria voor de kwaliteit van stageplaatsen.

Studenten weten vaak niet aan de hand van welke criteria zij beoordeeld worden. In het algemeen is sprake van een subjectieve beoordeling. Soms wordt geprobeerd te komen tot intersubjectieve beoordeling. Voorzover externe deskundigen bij beoordelingen zijn betrokken, is er geen goed overleg over de criteria, waardoor de eigen normen van de beoordelaar een te grote rol gaan spelen. Daarnaast is er in veel gevallen te weinig sprake van goed overleg tussen docenten onderling, inclusief de gastdocenten bij bepaalde opleidingen, om te bepalen wat het beleid is wat betreft beoordelingscriteria en -vormen. Veelal ontbreekt ook een adequate feedback voor studenten op gemaakte toetsen en opdrachten. De feedback vindt niet structureel plaats aan de hand van éénduidige criteria; voorzover er wel sprake is van feedback, is de invulling sterk afhankelijk van de individuele docent. Dit leidt tot ongewenste verschillen in beoordeling.

Bij veel opleidingen bestaan werk- of beroepenveldcommissies. Deze functioneren slechts in beperkte mate en op een vrijblijvende manier. Ook de andere contacten met het werkveld zijn informeel van aard. Deze lopen via stagiairs (stagebegeleiders) en afstudeerders. Het ontbreken van een gericht beleid (inclusief duidelijk omschreven doelen) ten aanzien van contacten met het werkveld betekent dat nauwelijks valt vast te stellen of, en zo ja in welke mate, sprake is van een zinvolle externe bijdrage. Een externe bijdrage zou moeten leiden tot het meer systematisch aanbrengen van bijvoorbeeld verbeteringen in het curriculum met het oog op het handhaven of bewaken van adequate eindkwalificaties. Over het laatste is het beroepenveld overigens in het algemeen tevreden. Niettemin zou ook een systematisch alumni-beleid nog een belangrijke bijdrage kunnen leveren aan het bewaken van het niveau van de eindkwalificaties. Ook dit ontbreekt echter meestal.

Enkele voorbeelden van uitspraken in de bekeken visitatierapporten.

- Bij Technische Bedrijfskunde zijn de beoordelingscriteria vaak niet scherp geformuleerd. De visitatiecommissie acht explicitering nodig voor het leerproces, de feedback en de kwaliteitsbewaking van de toetsen.
- Bij Lichamelijke Opvoeding, Sport, Bewegen en Management is uit de beoordelingen niet steeds duidelijk op te maken hoe de criteria worden toegepast. Van monitoring bij de opleidingen is in dit verband geen sprake.
- Bij Theater vindt de beoordeling tijdens de opleiding, zeker bij de praktische vakken, veelal mondeling plaats en intersubjectief. Reflectie van de student op zijn/haar eigen functioneren speelt hierbij een belangrijke rol.

- Bij Logopedie zijn bij het bindend studieadvies de inhoudelijke criteria niet geëxpliciteerd, hetgeen volgens de commissie wel moet gebeuren. Er zijn geen criteria voor de kwaliteit van stageplaatsen.
- Eveneens bij Logopedie hebben de opleidingen voor de toegangsselectie geen uitgewerkt beleid waarin inhoudelijke criteria centraal staan. De afzonderlijke opleidingen hanteren eigen criteria bij het toelatingsonderzoek. Harmonisatie acht de visitatiecommissie hier gewenst.
- Verder is bij Logopedie geconstateerd dat meestal externe deskundigen betrokken zijn bij de examens. Mogelijk hangt dit samen met de 'veldnabijheid' van deze opleiding, omdat veel docenten praktiserend logopedist zijn. Ook bij deze opleidingen blijkt overigens het integrale karakter van de kwaliteitszorg zwak.
- Bij Pedagogiek zijn de beoordelingscriteria onvoldoende duidelijk. Vervolgens is de interpretatie ervan te sterk afhankelijk van individuele docenten. Zo ontstaan soms grote verschillen in beoordeling.
- Voor Bestuurskunde/Overheidsmanagement geldt dat niet altijd duidelijk is aan welke eisen studenten moeten voldoen. Daardoor gebruiken veel werkveldbegeleiders de eigen (functie-)eisen als beoordelingskader en zijn bij de meeste opleidingen ook docenten niet eenduidig in hun beoordelingen. Met geoperationaliseerde criteria kan volgens de visitatiecommissie wellicht worden voorkomen, dat in sommige situaties de functie/stageplek van de student bepalend is voor het niveau van afstuderen.
- Bij Bedrijfswiskunde behoort toetsing veelal nog tot de verantwoordelijkheid van de afzonderlijke docenten en wordt, indien daar aanleiding toe is, via intercollegiaal overleg bijgestuurd. De visitatiecommissie acht een meer formele regeling gewenst, zodat toetsing minder docentafhankelijk wordt.
- Ook bij de meeste opleidingen tot leraar basisonderwijs is de beoordeling een verantwoordelijkheid van de individuele docent of van een vakgroep.

Uit het voorgaande trekt de raad de conclusie dat de beoordelingseisen die voor de verschillende beoordelingsmomenten gelden, onvoldoende transparant zijn, tot ongenoegen van veel studenten en docenten. Op dit punt van transparantie ontbreekt een systematische aanpak met inschakeling van alle betrokkenen, inclusief vertegenwoordigers van het beroepenveld. Opleidingen maken weinig gebruik van externe expertise in het kader van examinering.

Kwaliteitsgarantie

Er is een grote variatie in de wijze van beoordelen. Dit hangt samen met het feit dat toetsen moeten aansluiten bij een enorme verscheidenheid aan leerdoelen. De toetsen corresponderen qua inhoud en niveau in het algemeen met de desbetreffende programmaonderdelen. Er is evenwel sprake van een overgangsfase. Over de hele linie wordt geprobeerd te komen tot competentiegericht onderwijs. Dit komt echter nog maar beperkt van de grond. Dat brengt met zich mee dat ook de beoordeling nog niet of nog onvoldoende daarop gericht is. De beoordelingspraktijk sluit derhalve nog niet voldoende aan bij de onderwijsvisie die breed wordt aangehangen in het hbo.

Daarnaast is er in veel gevallen nauwelijks sprake van een integraal kwaliteitszorgsysteem, hoewel er meestal wel elementen van kwaliteitszorg aanwezig zijn. Bij de ene (categorie) opleiding(en) is men hiermee verder gevorderd dan bij de andere. Wel kan

worden vastgesteld dat kwaliteitszorg vaak het sluitstuk is van het handelen binnen het onderwijs.

Enkele voorbeelden van uitspraken uit de visitatierapporten.

- Bij Technische Bedrijfskunde is er in het algemeen geen analyse-, verbeter- en evaluatiebeleid of met andere woorden geen gesloten kwaliteitscirkel.
- Bij Lichamelijke Opvoeding, Sport, Bewegen en Management is het kwaliteitszorgsysteem in het algemeen goed, maar meestal wordt een systeem gehanteerd dat voor de hele instelling is ontwikkeld. Het opstellen van streefdoelen of criteria blijkt vaak het lastigst.
- Bij Theater is er geen kwaliteitszorgsysteem dat werkelijk bijdraagt aan de gewenste onderwijskwaliteit. Er staat wel veel op papier, maar het operationaal maken is het belangrijkste probleem.
- Bij Bestuurskunde/Overheidsmanagement hebben alle opleidingen hun kwaliteitszorgsysteem gestoeld op het systeem dat de eigen hogeschool gebruikt.
- Bij Management, Economie en Recht is er vaak nog geen sprake van een integraal kwaliteitszorgsysteem. Ook blijft de kwaliteitscirkel vaak steken bij het plannen, uitvoeren en soms ook evalueren. De stap naar gericht verbeterbeleid is vaak niet helder.

Het voorgaande maakt duidelijk dat examens vaak het sluitstuk van onderwijsvernieuwing zijn. Daarnaast is er in veel gevallen geen sprake van een zodanig kwaliteitszorgsysteem dat gesproken kan worden van een gesloten kwaliteitscirkel.

5.1.2 Wetenschappelijk onderwijs

De VSNU heeft voor de visitaties een protocol ontwikkeld met aspecten als doelstellingen, eindtermen, opbouw en inhoud van het studieprogramma, en onderwijsleeromgeving. Bij onderwijsleeromgeving komt de wijze van toetsing en beoordeling aan de orde evenals de kwaliteit van de begeleiding en beoordeling van eindscripties. Ook het aspect externe contacten is van belang als dit leidt tot het inzetten van externe beoordelaars. Hier en daar gaan visitatiecommissies in op vrijstellingen voor bepaalde vakken of tentamens.

Aandacht voor examens

Over het algemeen genomen besteden de visitaties relatief weinig aandacht aan toetsing, beoordeling en examinering. De meeste aandacht gaat uit naar doelstellingen, eindtermen, kwaliteit van het onderwijsproces, leeromgeving en internationalisering. In het visitatieprotocol en de meeste zelfstudies van opleidingen hebben examens geen prominente plaats.

In alle rapporten komt de relatie tussen doelstellingen van de opleiding en de vertaalslag naar eindtermen min of meer aan de orde. De volgende stap echter, de vertaling van eindtermen naar examinering/beoordeling, ontbreekt bijna overal. Dit is zeker het geval als het gaat om de waardering van evc of elders behaalde studiepunten. Uit de visitaties blijkt wel dat het doorgaans de examencommissies zijn die zich buigen over vrijstellingen. Te constateren valt echter ook, dat het onderwijskundig beleid voor erkenning van en vrijstelling voor evc en in het buitenland behaalde studiepunten aan de magere kant is. De universitaire lerarenopleidingen zijn hierop een gunstige uitzondering vanwege de bekendheid met zij-instromers en vrijstellingen vanwege voorafgaande relevante opleiding of

werkervaring. Opvallend is verder dat er in de bekeken visitatierapporten nagenoeg geen expliciete aandacht is voor de beoordeling van studenten in de duale opleidingstrajecten. De opleidingen Economie spreken in hun visitatierapport de verwachting uit dat de accreditatieprocedures ertoe zullen leiden dat de opleidingen op het punt van beoordelingen meer moeten expliciteren over validiteit, betrouwbaarheid en controleerbaarheid.

Transparantie

Uit de visitatierapporten komt naar voren dat de transparantie, het vooraf stellen van heldere en duidelijke beoordelingseisen, beter kan. Opleidingen besteden hier af en toe aandacht aan. Het komt echter veel voor dat de visitatiecommissies opmerken dat er beter over de gestelde eisen kan worden gecommuniceerd. Het betrekken van externen bij de ontwikkeling van de opleiding en de examens kan de transparantie verder bevorderen, omdat opleidingen expliciet moeten maken wat hun bedoelingen zijn. Een punt van zorg is het verschil tussen intentie en praktijk: er zijn meestal wel intenties over toetsen en beoordelen, bijvoorbeeld in de vorm van beleidsdocumenten, maar vervolgens kunnen opleidingen weinig tot geen inzicht bieden in de naleving ervan.

Een veelgemaakte aanbeveling in de visitatierapporten is dat er minimaal twee beoordelaars betrokken moeten zijn bij de beoordeling van een student. Zo doet de commissie bij Wijsbegeerte de aanbeveling om de scriptie door drie onafhankelijke lezers te laten evalueren. Slechts een enkele keer gaat een visitatiecommissie een stap verder door te verwijzen naar onafhankelijke beoordelaars in plaats van docenten van de eigen opleiding. Bij de universitaire lerarenopleidingen bijvoorbeeld merkt de commissie op dat de beoordeling te docentafhankelijk is. De opleiding Humanistiek heeft een aantal scripties door externe beoordelaars laten herbeoordelen om zo tot een ijkking te komen van de evaluatiecriteria. Verder bevelen verschillende visitatiecommissies het gebruik van een checklist voor de beoordeling aan.

Hieronder volgen nog andere voorbeelden die een te geringe transparantie bij de beoordeling/examinering onderstrepen.

- Bij de universitaire lerarenopleidingen voldoen de beoordelingen niet altijd aan de eisen van transparantie en betrouwbaarheid. Vaak weten studenten niet waarop ze worden beoordeeld en is er één beoordelaar, wat subjectiviteit in de hand werkt. Beoordeling is op veel plaatsen vrijblijvend: te weinig systematisch, te weinig dwingend en te algemeen. Meer dan eens ontbreken eenduidige beoordelingscriteria.
- Bij de opleidingen Humanistiek en Natuur- en Scheikunde zijn de beoordelingscriteria niet altijd duidelijk omschreven.
- De visitatie Economie geeft aan dat de operationalisering van eindtermen hier niet overal plaatsvindt. Opleidingen hebben weliswaar contacten met externen, maar zetten deze niet in om subjectiviteit in de beoordeling tegen te gaan. Verder merkt de commissie op, dat de scriptiebeoordeling altijd minimaal door twee beoordelaars moet plaatsvinden. Onafhankelijke beoordeling en dossiervorming aan de hand van een checklist vindt bij de opleidingen Economie niet plaats. De commissie is van mening dat beoordelingscriteria vooraf bij de student bekend dienen te zijn, maar dit is in de praktijk vaak niet het geval. Bovendien moet het voor de student duidelijk zijn dat de criteria daadwerkelijk worden gebruikt. Expliciteren van criteria en beoordeling aan de hand van een checklist leiden in de ogen van de commissie tot een realistischere beoordeling.

- Bij de visitatie Kunstmatige Intelligentie valt op dat de opleidingen de kwaliteitseisen in sommige gevallen kunnen verbeteren: interne en externe begeleiders zitten niet altijd op dezelfde lijn wat betreft de eisen en beoordelingsnormen. Meer transparantie in de systematiek van beoordeling en examinering zou helpen.
- Bij de visitatie van de opleidingen Wiskunde is sprake van een ‘goede praktijk’: transparantie in de beoordeling van scripties, het expliciet formuleren van wat men wil bereiken en het afstemmen van de beoordeling hierop.

De conclusie is dat er rond de transparantie nog veel te verbeteren valt. Door als opleiding vooraf heldere eisen te stellen en daarover met de studenten te communiceren, zal de transparantie toenemen. Daarnaast kunnen opleidingen betere waarborgen inbouwen door het laten uitvoeren van de beoordeling door een tweede docent of door externe deskundigen met een opleidingsonafhankelijke inbreng.

Kwaliteitsgarantie

Op een aantal opmerkingen bij afzonderlijke opleidingen na, kan uit de visitatierapporten de conclusie worden getrokken dat het kwaliteitsniveau van toetsing en examinering voldoende is. Als algemeen beeld komt uit de visitatierapporten wel naar voren, dat kwaliteitsborging van de beoordeling het sluitstuk vormt van het onderwijsproces en de inrichting van het onderwijs. Dit bevestigt het beeld zoals de Inspectie dat heeft geschetst in haar rapporten (zie paragraaf 4.2).

Naast wettelijk voorgeschreven institutionele zaken (bijvoorbeeld een examencommissie) besteden opleidingen mondjesmaat aandacht aan aspecten van kwaliteitsborging. Daarbij bestaat er ook nog eens een grote discrepantie tussen de leer en de praktijk. Bij de verschillende visitaties merken commissies op dat leerstoelgroepen te veel vrijheid hebben bij het waarborgen van kwaliteit. De borging is soms onvoldoende en de regie bij begeleiding en beoordeling van afstudeerwerken mag steviger.

Uit het beeld dat opgemaakt kan worden uit de visitatierapporten blijkt, dat de waarborging van de kwaliteit van examens beter kan.

5.1.3 Promotieopleidingen

Naast de bachelor- en masterfase speelt examinering/beoordeling een rol in de derde opleidingsfase van het hoger onderwijs, de promotieopleidingen. De centrale vraag is: welke eisen worden gesteld aan aio's en oio's (assistenten en onderzoekers in opleiding) voor de te volgen opleidingsprogramma's? Voor een antwoord op deze vraag staat een aantal bronnen ter beschikking: onderzoeksvisitatierapporten, promotiereglementen van universiteiten, voorbeelden van onderzoeksscholen en initiatieven van de KNAW (Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen). Deze paragraaf gaat alleen in op de onderzoeksvisitaties. De overige bronnen worden kort belicht in bijlage 3.

Onderzoeksvisitaties

Wat promoties betreft en de eventuele eisen voor toelating doen onderzoeksvisitaties nauwelijks uitspraken. Het rapport over Economics ziet als belangrijk effect van onderzoeksscholen dat ze speciale aandacht besteden aan de training van jonge onderzoekers. Dit heeft volgens de visitatiecommissie een positieve uitwerking op het aantal promoties en

de kwaliteit van de promoties. De visitatiecommissie Business Administration and Management spreekt zich uit voor een verschuiving van een meester-gezelsysteem naar een meer formeel systeem. Het eerste is volgens de commissie te afhankelijk van de supervisie-kwaliteiten van de begeleider en garandeert niet dat toekomstige onderzoekers voldoende training zullen krijgen in een brede set van onderzoeksmethoden en 'topics'. De commissie wijst op de voordelen die formele opleidingsprogramma's hebben. Door deze programma's kan een gemeenschap van jonge geleerden gecreëerd worden die onderzoeks-activiteiten stimuleert en kennis verspreidt. De opleidingsprogramma's dragen ook bij aan onderzoeksprofessionaliteit. Jonge onderzoekers krijgen een beter inzicht in hoe zij onderzoek moeten uitvoeren en hoe zij onderzoeksresultaten in toonaangevende wetenschappelijke tijdschriften moeten publiceren. De commissie adviseert deze formele programma's integraal in te voeren bij Business Administration and Management in Nederland.

5.2 Vier inspectierapporten

De Inspectie van het Onderwijs heeft in vier rapporten de stand van zaken rond examens in het hoger onderwijs beschreven. De Inspectie neemt hierbij als vertrekpunt dat examinering een belangrijke indicatie vormt voor de kwaliteit van het onderwijs. De vier rapporten betreffen het functioneren van examencommissies, de naleving van voorschriften voor examencommissies, het examenbeleid van instellingen en het gebruik van portfolio. De conclusies en aanbevelingen uit deze vier rapporten worden hieronder kort doorgenomen.

Functioneren examencommissies

De Inspectie heeft het rapport *Onderzoek naar het functioneren van examencommissies in het hoger onderwijs* (2002a) gepubliceerd. Dit rapport gaat na of en in welke mate examencommissies in het bekostigd hoger onderwijs bijdragen aan het waarborgen van de goede gang van zaken bij examens.

Het onderzoek laat zien dat de examencommissies naast hun organisatorische taken optreden bij incidenten, sancties toepassen, vrijstellingen verlenen en bemiddelen bij meningsverschillen. In het algemeen richten examencommissies zich vooral op de toepassing van procedures en richtlijnen uit de OER. Overige, meer op kwaliteitsborging gerichte taken laten ze aan andere gremia in de instelling over. Hoewel de ondervraagde examencommissies aangeven dat ze aan een kwaliteitsbeleid voor de examinering prioriteit zouden willen geven, vinden ze dat ze te weinig invloed hebben om de gang van zaken structureel aan te pakken. Hun positie in de organisatie van de opleiding en instelling is in het algemeen tamelijk ondergeschikt. Bijna de helft legt geen formele verantwoording af. Verder is tweederde van de onderzochte commissies niet conform de wet uitsluitend uit docenten samengesteld.

De Inspectie geeft aan dat examencommissies in het algemeen wel op nieuwe ontwikkelingen inspelen. Sommige examencommissies spelen in op de gevolgen van ict (informatie- en communicatietechnologie) en nieuwe onderwijsvormen door bijvoorbeeld de problemen rond het aftappen van werkstukken van internet en het meeliften in groepswork aan te pakken. Andere commissies lijken te volgen. Wel is bij dergelijke vernieuwingen een intensivering van het beleidsmatig optreden van de examencommissies nodig. Zo zouden ze zich kunnen buigen over de vraag welke prestaties als een zinvolle en effectieve proeve van bekwaamheid beschouwd kunnen worden.

Op andere ontwikkelingen in de omgeving van het hoger onderwijs spelen de examencommissies minder alert in. In de afgelopen jaren is de context van de examens in het hoger onderwijs in twee opzichten veranderd. Enerzijds is het aantal afgegeven getuigschriften medebepalend geworden voor de hoeveelheid openbare middelen die een instelling van de overheid ontvangt. Hierdoor zijn met de uitreiking van studiepunten en getuigschriften voor de instelling aanzienlijke financiële belangen gemoeid. Anderzijds is de overheid teruggetreden uit het beheer van de instellingen. De instellingen zijn in toenemende mate verzelfstandigd en verzakelijkt. Hiermee zijn de docenten in toenemende mate werknemers geworden van de instelling als 'onderneming'.

Door deze verschuivingen komt de veronderstelling dat docenten van het hoger onderwijs belangeloze beoordelaars zijn van de prestaties van studenten, onder druk te staan. Het gaat daarbij, zo zegt de Inspectie, niet om de vraag of er systematisch en op grote schaal oneigenlijke toekenning van studiepunten plaatsvindt. Van belang is dat de waarborgen daartegen niet langer op een voor een ieder transparante wijze aanwezig zijn.

Het onderzoek leidt de Inspectie tot de slotsom dat de examencommissies niet voldoende vertrouwenwekkend vormgeven aan het interne toezicht op de examens in het hoger onderwijs. Versterking van de positie van de examencommissie is daarom geboden. De Inspectie geeft daarbij de volgende maatregelen in overweging.

- Het uitvoeren van een bestuurlijk onderzoek door de Inspectie naar de vraag hoe bij alle opleidingen de transparantie van het functioneren van de examencommissies is gewaarborgd.
- Meer aandacht voor de naleving van wat de regelgeving over examencommissies vereist.
- Intensivering van de rol, de bevoegdheden en de verantwoordingslijnen van de examencommissies.
- Verantwoording van de werkzaamheden van de examencommissies door jaarlijkse rapportage, niet alleen over de genomen incidentele beslissingen, maar ook over de stappen die zijn gezet om de waarde van het getuigschrift structureel te waarborgen.
- Herziening van de verantwoordingslijn voor de examencommissies. Voorstelbaar is dat de examencommissies zich voortaan niet slechts verantwoorden aan het benoemend bestuursorgaan, maar dat die verantwoording ook een plaats vindt in het jaarverslag van de instelling.
- Intensivering van de rol van de examencommissie in de toezichtscyclus. Voorstelbaar is dat de examencommissie voortaan een afzonderlijke gesprekspartner wordt voor visitatiecommissies, naast het management, de opleidingscommissie, docenten en studenten.

De minister van OCW zag in de onderzoeksresultaten reden de kwaliteit van de examinering in het hoger onderwijs nader te onderzoeken. Dit resulteerde in drie rapporten van de Inspectie.

Naleving voorschriften examencommissies

In *Examencommissies in het hoger onderwijs* (2002b) gaat de Inspectie nader in op de naleving van wat de regelgeving over examencommissies eist. De Inspectie trekt de conclusie dat de bekostigde en aangewezen instellingen voor hoger onderwijs in het algemeen de voorschriften van de WHW over examencommissies naleven (zie ook bijlage 2). Dat geldt voor zowel het hbo als het wetenschappelijk onderwijs.

1) *Aanwezigheid examencommissie*

Bijna alle opleidingen beschikken over een examencommissie. Het komt voor dat een opleiding over meer dan een examencommissie beschikt (bijvoorbeeld voor de propedeuse en voor de hoofdfase), maar ook dat een groep opleidingen over één commissie beschikt (bijvoorbeeld opleidingen die zijn geclusterd in een onderwijsinstituut).

2) *Samenstelling examencommissie*

Gemiddeld bestaan examencommissies uit vijf à zes leden; in het aangewezen hbo iets minder, namelijk bijna vier. Gemiddeld is 8% van de leden van de examencommissie niet verbonden aan de instelling of opleiding. Hier is waarschijnlijk sprake van externe deskundigen. De Inspectie geeft aan dat het ernstig is, dat gemiddeld 16% van de leden van examencommissies geen docerende taak heeft. Vaak maken leden van het managementteam, in het bijzonder de opleidingsdirecteur, deel uit van de examencommissie. Er zijn examencommissies die uitsluitend uit leden van het managementteam bestaan. De Inspectie wijst hierbij op het gevaar van conflicterende belangen. De objectieve beoordeling en de handhaving van het niveau kunnen conflicteren met het financiële belang om zo veel mogelijk studenten te laten afstuderen. Bovendien is deelname van anderen dan leden van het personeel die met het verzorgen van het onderwijs zijn belast, niet conform de voorschriften.

3) *Rapportage*

Rapportage door de examencommissie van haar werkzaamheden aan het college van bestuur, de decaan van de faculteit of de directie is in het aangewezen hbo gebruikelijker dan in het bekostigd hbo en in het wetenschappelijk onderwijs. In het bekostigd wo is rapportage in enigerlei vorm slechts in de helft van de gevallen gebruikelijk.

4) *Te ondernemen acties*

Het onderzoek brengt een aantal zaken aan het licht die volgens de Inspectie extra aandacht verdienen. Het gaat onder meer om het percentage leden van examencommissies zonder docerende taak en de geringe mate waarin in het wetenschappelijk onderwijs examencommissies verslag uitbrengen. De Inspectie geeft aan hier activiteiten op te ondernemen. Het feit dat er zo veel examencommissies niet volgens de voorschriften zijn samengesteld, zal de Inspectie nader onderzoeken om vervolgens maatregelen te nemen die de opleidingen ertoe aanzetten de wettelijke voorschriften na te leven. Daarnaast doet de Inspectie een meer inhoudelijk onderzoek naar de wijze waarop de instellingen de kwaliteit van toetsing en examinering bewaken. Dit onderzoek wordt gevolgd door een derde onderzoek waarin relevante thema's op het gebied van toetsing en examinering in de diepte worden onderzocht. Dit tweede en derde inspectieonderzoek komen hieronder aan de orde.

Examenbeleid instellingen

Het rapport *Zicht op toetsen* (2003a) presenteert de bevindingen over het toetsbeleid van de bekostigde en aangewezen instellingen, zoals dat uit notities van de instellingen zelf naar voren is gekomen. Daarnaast beschrijft de Inspectie in het rapport de stand van zaken vanuit het perspectief van de visitatiecommissies. Wat hebben zij geconstateerd en wat zijn de reacties van de instellingen daarop?

1) *Bevindingen uit de visitaties 2000, 2001 en 2002*

De Inspectie trekt uit drie jaargangen visitaties (2000, 2001 en 2002) de conclusie dat toetsing in het hoger onderwijs te kenmerken is als niet overwegend goed, maar ook niet

echt slecht. Er is meer dan voorheen aandacht voor toetsing en toetsbeleid waarneembaar, met name in het hbo. Men gaat steeds meer over tot het instellen van toetscommissies en het opstellen van handboeken. Deskundigheidsbevordering van docenten op het gebied van toetsen wordt steeds gebruikelijker. Bij nadere analyse van de afzonderlijke visitaties (zie hieronder) en van wat er met de aanbevelingen van de diverse visitatiecommissies is gebeurd, blijven de conclusies van de raad uit de voorgaande paragraaf overeind.

- Meer aandacht voor transparantie in de examinering is gewenst; met name explicitering van de beoordelingscriteria verdient de aandacht.
- Meer aandacht voor kwaliteitsgarantie is gewenst. De veelgehoorde aanbeveling om meer onafhankelijke beoordelaars bij de beoordeling te betrekken heeft kennelijk nog onvoldoende invulling gekregen.

In 2000 achten de visitatiecommissies in het hbo en wetenschappelijk onderwijs de kwaliteit van de toetsing in het algemeen voldoende. Op onderdelen is zowel voor het hbo als voor het wetenschappelijk onderwijs kritiek te lezen: bijvoorbeeld dat de toetsing te eenzijdig is gericht op kennisproductie. Wat betreft transparantie merkt de Inspectie op dat vaak heldere en geëxpliciteerde beoordelingscriteria ontbreken. De Inspectie signaleert op basis van de visitaties dat een terugkerend probleem is dat toetsing niet is afgestemd op de leerdoelen en onvoldoende is aangepast aan de vernieuwde didactische werkvormen.

In 2001 is het niveau van de toetsing in het hbo onderwerp van kritiek. De ontwikkeling van toetsen en toetsbeleid loopt blijkens de visitaties sterk uiteen tussen opleidingen. Opleidingen willen in toenemende mate aandacht besteden aan de individuele behoeften van de student. Men wil ook rekening houden met evc. Beleid en deskundigheid nodig om tot dat maatwerk (veelal in de vorm van portfolio en assessment) te komen, zijn echter nog maar mondjesmaat aanwezig.

Het beeld in 2002 is niet veel anders. Punt van aandacht is dat de beoordelingscriteria bij een deel van de opleidingen beter kunnen worden beschreven of geëxpliciteerd. De toetsing als sluitstuk van de onderwijsvernieuwing naar competenties krijgt in het hbo wel steeds meer aandacht.

2) Notities instellingen voor hoger onderwijs

Wanneer alleen de visitatierapporten bekeken worden, is er geen reden om het toetsbeleid van de instellingen met grote tevredenheid te bezien. Uit de notities van de instellingen zelf blijkt dat examinering in hoger onderwijs hoog op de agenda is gekomen en dat er veel initiatieven zijn genomen om de kwaliteitsborging vorm te geven. Deze bevinding geldt met name voor het hbo. Deze sector laat de meeste vernieuwingen zien en heeft tegelijkertijd de meeste input voor het inspectierapport geleverd. Ook bij universiteiten constateert de Inspectie een toenemende belangstelling voor nieuwe examenvormen en kwaliteitsborging, maar de ontwikkelingen gaan minder snel dan in het hbo.

Curriculumvernieuwing vereist adequate beoordelingsmethoden en aan het ontwikkelen daarvan wordt momenteel veel aandacht besteed. Bij onderwijsvernieuwingprocessen vormen beoordeling en examinering echter meestal de sluitpost. Kwaliteitsborging komt pas in de laatste plaats; er zijn nog niet veel adequate procedures voor ontwikkeld. Dat laatste geldt ook voor de meer traditionele beoordelingsvormen. Onderwijsinstellingen lijken zich bewust van dit probleem. In het algemeen zijn de instellingen van mening dat examinering niet meer het werk is van de individuele docent, maar dat er sprake moet zijn van teamwerk met voldoende expertise.

3) Aanbevelingen Inspectie

De Inspectie doet op grond van haar bevindingen in *Zicht op toetsen* de volgende aanbevelingen.

- *Scholing.* De Inspectie wil taken met betrekking tot toetsen professionaliseren. Scholing op het gebied van toetsing en beoordeling dient structureel te zijn ingebed in het personeelsbeleid voor docenten in het hoger onderwijs.
- *Kwaliteitsborging.* De Inspectie vindt het te betreuren dat de kwaliteitsborging nog in de kinderschoenen staat. Zij is voor de ontwikkeling van een samenhangend stelsel van kwaliteitszorg, waarin maatregelen en voorzieningen voor bewaking en bevordering van de kwaliteit van toetsen en examens zijn opgenomen.
- *Visitatie en accreditatie.* De Inspectie is van mening dat visitaties niet voldoende zicht geven op de kwaliteit van toetsing. Dat is te wijten aan de kaders die visitatiecommissies hanteren – deze zijn te globaal op dit punt – en aan hun werkwijze. Zij geven weinig uitleg en beperken zich vaak tot een oordeel dat niet goed onderbouwd wordt. De Inspectie pleit voor een intensivering van de aandacht voor toetsing en examinering tijdens visitaties. Wanneer visitatiepanels met een meer gedetailleerd toetsingskader op dit punt aan de slag gaan en over hun werkwijze zorgvuldiger verantwoording afleggen dan voorheen, zal dit de kwaliteit en de kwaliteitsborging van toetsing ten goede komen.

Gebruik portfolio

In *Het gebruik van het portfolio als nieuwe toetsvorm in het hoger onderwijs* (2003b) heeft de Inspectie onderzocht op welke wijze de kwaliteit van portfolio en assessment zo goed mogelijk kan worden gewaarborgd. De Inspectie noemt een aantal positieve ontwikkelingen en een aantal opvallende zaken. De belangrijkste hiervan zijn:

- opleidingen die met startportfolio's en intake-assessments werken, blijken lang niet altijd in staat te zijn om maatwerk voor studenten met verschillende instroomniveaus te bieden;
- de plaats die opleidingen het portfolio in het curriculum geven, verschilt sterk; en
- de curriculumafhankelijkheid van een nieuwe beoordelingsvorm zoals het assessment maakt het mogelijk, toetsen ook in gezamenlijk verband te ontwikkelen.

Het blijkt verder dat portfolio's op een gevarieerde wijze bij de toetsing worden gebruikt. Zo kunnen deze zelfstandig beoordeeld worden of deel uitmaken van de beoordeling van andere onderdelen of een assessment. De kwaliteitsborging van de moderne beoordelingsvormen is op dit moment matig. Het proces van beoordelen van het portfolio of van assessments die het portfolio gebruiken, is wel zorgvuldig georganiseerd.

Beleidsreactie

In haar beleidsreactie op de rapporten gaat de staatssecretaris in op de bevinding van de Inspectie dat leden van de examencommissie niet altijd aan de instelling verbonden zijn.¹⁰ De staatssecretaris is van mening dat het goed is om de verantwoordelijkheid voor de examens te houden bij personeelsleden die belast zijn met het verzorgen van onderwijs. Het spreekt vanzelf dat examencommissies zich kunnen laten adviseren door personen die zij daarbij belangrijk vinden, met name experts uit het beroepenveld.

Verder schrijft de staatssecretaris dat scholing een zaak is van de instellingen. Zij zullen zelf lering moeten trekken uit de bevindingen. Daarnaast heeft de kwaliteitsborging van toetsen en beoordelen, meer expliciet dan in het verleden in visitatieprotocollen, een plaats gekregen in het accreditatiekader. De kwaliteitszorg is op dit punt dus aangescherpt. Interne kwaliteitszorg is een afzonderlijk onderwerp in het accreditatiekader; dit vereist van de instellingen dus een systematische aanpak. Dit alles zal gevolgen hebben voor het beleid van de instellingen, ook wat betreft de scholing van docenten.

5.3 Samenvatting

Om nader inzicht te krijgen in de stand van zaken met betrekking tot examinering en beoordeling in het hoger onderwijs, heeft de raad een reeks recente onderwijs- en onderzoeksvisitatierapporten geanalyseerd. Daarnaast is een aantal recente rapporten van de Inspectie voor het Onderwijs over examens in het hoger onderwijs doorgenomen.

Visitatierapporten hbo en wetenschappelijk onderwijs

Wat betreft de onderwijsvisitaties zijn tien rapporten voor het hbo en tien voor het wetenschappelijk onderwijs bekeken. Uit deze analyse komt over tentamens, examens en beoordelingen een aantal opmerkelijke punten naar voren.

- De visitatierapporten zijn met name gericht op de kwaliteit van het onderwijsproces en het eindniveau van de opleidingen. Examinering en beoordeling krijgen hierbij relatief geringe aandacht. De waardering voor de koppeling tussen eindtermen en beoordelingen is in het hbo wisselend; in het wetenschappelijk onderwijs wordt deze koppeling bijna nergens expliciet gelegd. Over de betekenis en de waardering van evc is in de visitatierapporten nagenoeg niets te vinden. Als hier al aandacht voor is, gaat het om vrijstellingen die bepaalde deelnemers kunnen krijgen.
- Uit de visitatierapporten komt een algemeen beeld naar voren dat vooral het stellen van heldere en duidelijke beoordelingseisen zal leiden tot meer transparantie. Het inschakelen van meer externe beoordelaars kan het gebrek aan transparantie verbeteren en de subjectiviteit in de beoordeling tegengaan.
- Het kwaliteitsniveau van de toetsing is over de gehele linie genomen zowel voor hbo als wetenschappelijk onderwijs in orde. De kwaliteitsborging van de examinering en beoordeling vormt echter veelal het sluitstuk van het onderwijsproces. Tot slot wordt nogal eens opgemerkt dat de beoordelingspraktijk niet overal voldoende aansluit bij ingevoerde nieuwe onderwijsconcepten.

Promotieopleidingen

De raad besteedt niet alleen aandacht aan examinering en beoordeling in de bachelor- en masterfase, maar ook in de derde opleidingsfase: de promotieopleidingen. Hiervoor zijn onder meer drie recente onderzoeksvisitatierapporten geraadpleegd.

De onderzochte rapporten hebben weinig aandacht voor de promoties en de eventueel te stellen eisen voor toelating. Ze gaan niet in op de wijze waarop bij promoties wordt omgegaan met de beoordelingsaspecten uit de promotiereglementen. Wel hechten zij grote waarde aan de opleiding van jonge onderzoekers door onderzoeksscholen, omdat dit een positieve uitwerking heeft op de kwaliteit van de promoties. De KNAW pleit voor een verdergaande formalisering van de opleidingsprogramma's van promovendi.

Inspectierapporten

De Inspectie van het Onderwijs heeft in vier rapporten de stand van zaken rond examens in het hoger onderwijs beschreven. De rapporten behandelen het functioneren van examencommissies, de naleving van voorschriften voor examencommissies, het examenbeleid van instellingen en het gebruik van portfolio.

In het rapport over het functioneren van examencommissies komt de Inspectie tot de slotsom, dat het interne toezicht op de examens vanuit de examencommissie in het hoger onderwijs niet voldoende vertrouwenwekkend is vormgegeven. Versterking van de positie van de examencommissie is daarom geboden.

De uitkomsten van dit rapport hebben geleid tot drie vervolgonderzoeken. In het eerste gaat de Inspectie nader in op de naleving van wat in de regelgeving over examencommissies geëist wordt. Zij trekt de conclusie dat de bekostigde en aangewezen instellingen voor hoger onderwijs in het algemeen de voorschriften van de WHW over examencommissies naleven. Dat geldt voor zowel het hbo als het wetenschappelijk onderwijs. Niettemin is er een aantal zaken dat volgens de Inspectie extra aandacht verdient. Het gaat onder meer om het feit dat veel examencommissies niet volgens de voorschriften zijn samengesteld.

Het tweede vervolgonderzoek betreft de wijze waarop de instellingen de kwaliteit van toetsing en examinering bewaken. Basis voor dit onderzoek vormen notities die door de instellingen zelf zijn opgesteld. Daarnaast beschrijft de Inspectie de stand van zaken vanuit het perspectief van de visitatiecommissies. De conclusie is dat er nog geen reden is om het toetsbeleid van de instellingen met grote tevredenheid te bezien. Wel blijkt uit de notities dat examinering in het hoger onderwijs hoog op de agenda is gekomen en dat er met name in het hbo initiatieven zijn om de kwaliteitsborging vorm te geven. Ook bij universiteiten constateert de Inspectie een toenemende belangstelling voor nieuwe examenvormen en kwaliteitsborging, maar de ontwikkelingen gaan minder snel dan in het hbo.

Ten slotte gaat het derde vervolgonderzoek in op enkele specifieke thema's op het gebied van toetsing en examinering, te weten portfolio en assessment. Het beeld is hier wat betreft de inzet van deze instrumenten overwegend positief, maar de kwaliteitsborging van deze beoordelingsvormen is vooral nog matig.

Het bovenstaande beeld bevestigt de Inspectie nog eens in haar *Onderwijsverslag 2002/2003*.¹¹ Voor het hbo merkt de Inspectie daarin op dat toetsinhouden kunnen worden verbeterd, beoordelingscriteria explicieter gemaakt moeten worden en de samenhang tussen het geheel van toetsen en de borging van de kwaliteit beter kan. De Inspectie is van oordeel dat de hbo-opleidingen zich nog behoorlijk moeten inzetten om de examinering op orde te krijgen. Voor het wetenschappelijk onderwijs bevreedt het de Inspectie dat de aanbevelingen in de visitatierapporten over beoordeling door ten minste twee stafleden nog steeds nodig zijn. Universitaire opleidingen hebben dit punt tot op heden onvoldoende opgepakt.

11 *Inspectie van het Onderwijs, 2004.*

Tot slot

De visitatie- en inspectierapporten laten zien dat de examinering vaak een ondergeschoven kind is in het hoger onderwijs; van een expliciet examenbeleid is in het algemeen geen sprake. Opleiden en beoordelen zijn niet duidelijk van elkaar gescheiden en de beoordeling vindt veelal zonder inzet van externe deskundigen plaats. Verder is sprake van een vermenging van financiële en inhoudelijke belangen en is er nauwelijks aandacht voor het perspectief van een leven lang leren. Op deze zorgelijke punten gaat de raad in bij zijn aanbevelingen in het volgende hoofdstuk.

6 Conclusie en aanbevelingen

In dit hoofdstuk trekt de raad conclusies en doet hij aanbevelingen. Eerst wordt vraag 1 beantwoord (paragraaf 6.1). Het antwoord op deze vraag leent zich voor een samenvatting van de bevindingen en de conclusie. Hierna beantwoordt de raad vraag 2 door aanbevelingen voor examens in het hoger onderwijs in vijf categorieën te formuleren (paragraaf 6.2). De raad gaat in deze paragraaf ook in op het invoeringspad voor elke categorie van aanbevelingen.

6.1 Beantwoording vraag 1

In deze paragraaf geeft de raad een antwoord op de eerste vraag: *wat zijn de gevolgen van de verschillende ontwikkelingen in en rondom het hoger onderwijs (stelselwijzigingen, onderwijskundige vernieuwingen, 50%-deelname en een leven lang leren) voor de examinering in het hoger onderwijs?*

Een hernieuwde oriëntatie op examens

De raad heeft vier redenen genoemd die leiden tot het stellen van andere eisen aan examens in het hoger onderwijs. Meer in het algemeen geldt dat de variëteit aan leertrajecten toegenomen is in het hoger onderwijs, waardoor meer helderheid over de leeropbrengsten noodzakelijk is.

Allereerst heeft de invoering van de bama-structuur gevolgen voor de examinering in het hoger onderwijs. De invoering van het bama-stelsel brengt nieuwe momenten van instroom, doorstroom en uitstroom met zich mee. Welke beoordelingsvormen zijn geschikt om het niveau van studenten op deze momenten te bepalen? Wat is bijvoorbeeld het civiel effect van wo-bachelordiploma's op de arbeidsmarkt?

In de tweede plaats versterken lopende onderwijskundige vernieuwingen de noodzaak voor een hernieuwde oriëntatie op examens in het hoger onderwijs. Deze vernieuwingen zijn voor een deel versneld door de invoering van de bama-structuur. Hoewel het altijd nodig zal blijven om op kennisniveau te beoordelen, hebben onderwijsvernieuwingen rond competentiegericht opleiden gevolgen voor de examens. Zo zijn levensechte leeromgevingen aantrekkelijke contexten voor de beoordeling van competenties. De erkenning van evc vraagt om een hernieuwde oriëntatie op de rol van hogescholen en universiteiten hierbij. Ook ontwikkelingen rond duale onderwijsvormen, flexibilisering en vraaggerichtheid hebben gevolgen voor de wijze van examinering in het hoger onderwijs.

In de derde plaats is de betekenis van examens bij een deelname van 15% van een leeftijdsgroep aan het hoger onderwijs anders dan bij de beoogde deelname van 50%. Het bereiken van de doelstelling van substantieel meer hogeropgeleiden betekent een grotere differentiatie in opleidingen, leerwegen en niveaus binnen het hoger onderwijs. Dit brengt

met zich mee dat er extra inspanningen vereist zijn om ervoor te zorgen dat examens respectievelijk certificaten en diploma's de waarde van het geleerde inzichtelijk maken voor de buitenwacht (toeleverende opleidingen, vervolgoopleidingen en arbeidsmarkt).

Ten slotte: nieuwe benaderingen van certificering kunnen gunstig uitpakken voor een leven lang leren, maar gaan met andere eisen aan de beoordeling gepaard. Een toename van leerwegaafhankelijke certificering doorbreekt de strikte koppeling tussen opleiding en certificering. Controle op de kwaliteit van de opleiding vervalt grotendeels, waardoor meer nadruk komt te liggen op de kwaliteit van de beoordelings- en certificeringsprocedures.

Stand van zaken volgens opleidingen in hbo en wo

Voor dit advies hebben vertegenwoordigers van ruim 1.200 opleidingen in het bekostigd en aangewezen hoger onderwijs (hbo en wetenschappelijk onderwijs) aangegeven hoe bij hun opleiding de examenpraktijk georganiseerd is.¹² Dit onderzoek uitgevoerd door ITS/IOWO, laat zien dat de huidige examenpraktijk overwegend traditioneel is: examens gericht op kennis van het vak en op vaste tijdstippen afgenomen. Daarnaast is de huidige examenpraktijk overwegend intern gericht; dit geldt voor het wetenschappelijk onderwijs sterker dan voor het hbo. Examinering is een opleidingsafhankelijke aangelegenheid, met weinig externe kwaliteitsborging en met een geringe betrokkenheid van externe deskundigen.

Wel hebben de opleidingen, met name in het hbo, veranderingen ingezet. Zo zijn er nieuwe beoordelingsvormen (bijvoorbeeld portfolio en assessment) naast de meer traditionele. Ook is er sprake van gevarieerde momenten waarop examens afgelegd kunnen worden (evc, zij-instroom) en zijn examens een impuls voor vernieuwingen in het onderwijs. De beoordelingen hebben echter verschillende functies naast en door elkaar: selecteren en positioneren versus ontwikkelen en leren (toegang openend); en verplichtend, eisend versus vrijwillig, eigen keuze. Voor de summatieve beoordeling van leerresultaten in het hoger onderwijs zijn echter examenvormen nodig, die een meer selecterend en verplichtend karakter hebben.

Stand van zaken in hbo en wetenschappelijk onderwijs volgens visitatie en Inspectie

Voor dit advies heeft de raad voor het hbo en het wetenschappelijk onderwijs elk tien recente visitatierapporten geanalyseerd. Uit deze rapporten blijkt dat visitaties relatief weinig aandacht aan examens besteden. Het ontbreekt bij examinering aan transparantie. De eisen zijn van tevoren vaak niet helder en beoordelingen zijn daardoor een subjectieve aangelegenheid. Daarnaast is de kwaliteitsborging van examens veelal het sluitstuk van het onderwijsproces.

Ook heeft de raad beoordelingen in het kader van de derde opleidingsfase in het hoger onderwijs, de promotieopleidingen, bestudeerd. Onderzoeksvisitaties besteden nauwelijks aandacht aan beoordelingen van promovendi. Wel zijn er initiatieven voor een verdergaande formalisering van het opleidingsprogramma van aio's en oio's.

Tot slot laten vier inspectierapporten uit 2002 en 2003 een vergelijkbaar beeld zien voor examens in het hoger onderwijs. Een beeld dat de Inspectie van het Onderwijs (2004)

12 *Onderwijsraad, 2004a.*

nog eens bevestigt in het *Onderwijsverslag 2002/2003*. De Inspectie pleit voor een meer samenhangende kwaliteitszorg rond examens, voor meer aandacht voor toetsing tijdens visitatie en accreditatie en tot slot voor het versterken van de positie van de examencommissies.

Conclusie

Op basis van de voornoemde bevindingen concludeert de raad, dat een hernieuwde oriëntatie op examens in het hoger onderwijs nodig is. In veel gevallen voldoen de examens niet aan voorwaarden van transparantie en kwaliteitsgarantie.

Verbeteringen zijn wenselijk voor een brede erkenning van examens. De raad ziet een reële rol voor externe deskundigen bij de examinering weggelegd, zowel in het hbo als in het wetenschappelijk onderwijs. Ook de onafhankelijkheid van de beoordelingen moet versterkt worden. Beide maatregelen leiden ertoe dat de hogeronderwijsinstellingen de diplomering van hun studenten beter kunnen verantwoorden. Ook het feit dat het instrument examens onderdeel vormt van de prestatiebekostiging, maakt dat het steeds minder vanzelfsprekend is om opleiding en examinering geheel in één hand te houden.

De verbeteringen die de raad concreet voor ogen heeft, werkt hij in de volgende paragraaf uit. De borging van transparante en kwalitatief goede examens moet hierbij gestalte krijgen in de gewijzigde of nieuwe wet op het hoger onderwijs.

6.2 Beantwoording vraag 2

De tweede vraag luidt: *welke verbeteringen zijn denkbaar en wenselijk op het gebied van de transparantie voor interne en externe belanghebbenden en de kwaliteitsgarantie van de examinering?* De raad beantwoordt deze vraag door de formulering van aanbevelingen in vijf categorieën (paragraaf 6.2.1 tot en met 6.2.5). Vervolgens schetst hij het invoeringspad dat hij bij elke categorie van aanbevelingen voor ogen heeft (paragraaf 6.2.6).

Deze paragraaf beschrijft de gevolgen van ontwikkelingen in en rondom het hoger onderwijs voor de examinering en geeft daarmee antwoord op de vragen van de staatssecretaris. Welke verbeteringen zijn nodig om transparantie van examens te bevorderen? Hoe kan kwaliteit van examens beter worden gegarandeerd? De raad adviseert op verzoek van de staatssecretaris met een zekere afstand van het huidige wettelijke stelsel. Uitgangspunt bij de advisering is dat examinering in het hoger onderwijs primair tot de verantwoordelijkheid van de onderwijsinstelling behoort. Dit uitgangspunt licht de raad hieronder kort toe.

De eigen verantwoordelijkheid van de instelling

De raad gaat uit van de zelfstandigheid en de academische vrijheid van de instellingen voor hoger onderwijs. De instellingen hebben een grote mate van bestuurlijke autonomie, zijn in belangrijke mate vrij in de samenstelling van hun onderwijsaanbod en zijn zelf primair verantwoordelijk voor de kwaliteit van het door hen gegeven onderwijs en voor de vormgeving van een systeem van kwaliteitsbewaking. De wetgever heeft deze vrijheid echter op twee manieren ingeperkt: door het opnemen van examencommissies en door het invoeren van een accreditatiesystematiek. In zijn advisering heeft de raad aansluiting gezocht bij deze twee aspecten.

De vraag is nu of een dergelijke aansluiting geoorloofd is, uitgaande van het primaat van de instellingszelfstandigheid en de academische vrijheid van de beroepsbeoefenaren. Hoe kijkt de raad aan tegen dit onmiskenbare spanningsveld? Naar de opvatting van de raad is een eventuele verdere inperking geoorloofd als er sprake is van onontkoombare veranderingen die zwaarwegende argumenten tot een nadere inperking van die zelfstandigheid en vrijheid opleveren, en dan nog dient het voorgestelde te voldoen aan eisen van bescheidenheid en proportionaliteit. Naar het oordeel van de raad is inderdaad sprake van dergelijke argumenten. Hetgeen de raad voorstelt komt enerzijds voort uit de in eerdere hoofdstukken aangegeven veranderingen die betrekking hebben op een gewijzigde positie van het hoger onderwijs in de samenleving, die de waarde van het hogeronderwijsdiploma kan aantasten. Hetgeen de raad voorstelt is anderzijds in zoverre van beperkte aard, dat er geen nieuwe organen of functies geïntroduceerd worden, maar bestaande organen en functies nader geprofileerd worden: hij wil meer aandacht voor examens in de accreditatiesystematiek; hij wil externe deskundigen een rol geven in de examencommissies; en ten slotte geeft de raad aan de examencommissies een aantal handreikingen dat erop gericht is om ten minste de eindbeoordeling niet enkel in handen te leggen van de opleider.

6.2.1 Aanscherpen accreditiekaders

Accreditatie is het belangrijkste instrument voor externe kwaliteitsbewaking. Tegen de achtergrond van de eigen verantwoordelijkheid van onderwijsinstellingen pleit de raad voor aanscherping van de accreditiekaders op examens; NVAO en de VBI's (Visiterende en Beoordelende Instanties) zijn de belangrijkste instellingen bij het verbeteren van de examenpraktijk. De onderwijsinstellingen zullen vervolgens hun interne kwaliteitszorg op deze aangescherpte kaders gaan richten. Een verwachting die aansluit bij bevindingen uit de ITS/IOWO-studie: het hbo en wetenschappelijk onderwijs laten hun examenbeleid in sterke mate bepalen door wet- en regelgeving en accreditiekaders. Op de middellange termijn ligt aanpassing van het beoordelingskader van de NVAO op het onderdeel examens in de rede (zie paragraaf 6.2.6).

Examenbeleid expliciet opnemen

Het examenbeleid vormt geen zelfstandig onderwerp in het beoordelingskader voor accreditatie; examens zijn slechts één van de genoemde aspecten bij het onderwerp programma. Een onvoldoende op het onderdeel examens leidt hierdoor niet automatisch tot een negatief eindoordeel over de opleiding. Dit wekt verbazing. Het inspectierapport *Zicht op toetsen* (2003) laat bijvoorbeeld zien dat slechts een kwart van de instellingen een substantieel toetsbeleid heeft. Onder meer op basis van deze bevinding adviseerde de Inspectie de aandacht voor examinering tijdens visitatie en accreditatie te intensiveren.

De raad adviseert examenbeleid op termijn als een onderwerp op te nemen in het beoordelingskader van de NVAO en niet als een facet. Een onvoldoende op examenbeleid leidt hiermee tot het niet toekennen van het accreditatiekeurmerk. Een goed moment voor formele wijziging van het beoordelingskader is na afloop van de eerste ronde accreditatie van opleidingen of na de evaluatie van de wet. Tot die tijd kan de NVAO met de VBI's het bestuurlijke gesprek voeren over hoe naar examens te kijken tijdens de kwaliteitstoets.

De raad pleit ervoor dat de VBI's bij hun kwaliteitstoets van opleidingen in ieder geval aandacht besteden aan de betrokkenheid van externe deskundigen bij examinering en aan een onafhankelijke beoordeling; beide punten worden hieronder toegelicht. Het ITS/IOWO-onderzoek laat zien dat de beoordeling in het hoger onderwijs intern gericht en docent-

afhankelijk is. Daarnaast is volgens de raad voor examens een specifieke rol weggelegd bij de beoordeling van bijzondere en extra kwaliteitskenmerken van opleidingen; ook hier gaat de raad nader op in.

Verder vindt de raad een oordeel over het niveau van de afgestudeerden zo cruciaal, dat beoordelingspanels van VBI's daar eigen onderzoek naar moeten verrichten. Dit zet een ontwikkeling in gang naar meer onafhankelijke aandacht voor het eindniveau van een opleiding en daarmee voor de examens. Tot slot ligt het lidmaatschap van een toetsdeskundige in het beoordelingspanel van een VBI voor de hand, en zou het beoordelingspanel moeten praten met de examencommissie.

Meer nadruk op externe gerichtheid en een onafhankelijke beoordeling

Bij de accreditatie is de zorg voor kwaliteit nu vooral gericht op de interne 'kwaliteit' (onder meer de studeerbaarheid) en het eens per accreditatieprocedure vaststellen van de eindkwalificaties, in het hbo eventueel in samenspraak met het relevante beroepenveld. Externe gerichtheid is echter een zeer relevant kwaliteitsaspect. Het betrekken van externe deskundigen bij de examinering vergroot het gezichtsveld met betrekking tot de wensen van externe partijen en bevordert daarmee de externe transparantie van examens. Zo blijft het draagvlak voor het civiel effect van examens behouden. In het hbo gaat het vooral om vertegenwoordigers uit de relevante beroepspraktijk (bijvoorbeeld vertegenwoordigers van brancheverenigingen of experts uit het beroepenveld). Daarnaast kan gedacht worden aan vakgenoten van andere hogescholen of vertegenwoordigers van vervolgoopleidingen (bijvoorbeeld vertegenwoordigers van masteropleidingen voor de beoordeling van studenten in een bachelorprogramma). In het wetenschappelijk onderwijs zijn externe deskundigen met name vakgenoten van andere universiteiten, nationaal en internationaal. Ook kan voor het wetenschappelijk onderwijs gedacht worden aan vertegenwoordigers van vervolgoopleidingen en vakgenoten/onderzoekers die buiten de universiteit werkzaam zijn. Dit aspect is in het beoordelingskader voor accreditatie nauwelijks uitgewerkt. De raad adviseert de referentiekaders van de VBI's aan te scherpen op het aantoonbaar betrekken van vertegenwoordigers uit de beroepspraktijk en/of vakgenoten uit de wetenschap bij zowel de inrichting van de opleiding als de examinering.

Een ander relevant kwaliteitsaspect is de mate van onafhankelijkheid van een beoordeling. De VBI's moeten bij hun kwaliteitstoets van opleidingen goed oog hebben voor de rollenscheiding tussen opleiden en beoordelen. In hoeverre is de eindbeoordeling onafhankelijk van de uitvoering van het onderwijs?

Het betrekken van externe deskundigen bij de examinering en een onafhankelijke eindbeoordeling maken de gronden waarop getuigschriften zijn uitgereikt, meer transparant. Een grotere transparantie is ook van belang aangezien het aantal afgegeven diploma's medebepalend is voor de hoeveelheid publieke middelen die een onderwijsinstelling van de overheid ontvangt. De Inspectie heeft een mogelijke belangenverstremeling op dit punt reeds in haar rapporten over examinering in het hoger onderwijs aangekaart. Het door de bekostigingssystematiek opgetreden kwaliteitsverlies wordt waarschijnlijk onvoldoende gecorrigeerd door de accreditatiesystematiek. Tot slot kan het betrekken van externe deskundigen bij examens een impuls voor differentiatie tussen opleidingen betekenen.

Examinering als voorwaarde voor een bijzonder kwaliteitskenmerk

Accreditatie is gericht op basiskwaliteit. Om een instelling de gelegenheid te geven zich te profileren met opleidingen van extra kwaliteit, kan de instelling de NVAO verzoeken om ook een oordeel te geven over bijzondere kenmerken van kwaliteit. Dit kan leiden tot een aantekening in het accreditatierapport dat daadwerkelijk sprake is van bijzondere kenmerken bij een opleiding.

Examinering kan een rol spelen bij het aantonen van extra kwaliteit. De raad adviseert dat bij de kwaliteitstoets van bijzondere kenmerken van een opleiding, het onderdeel examens zwaar meetelt. In ieder geval dient dit te gelden voor de inzet van externe deskundigen bij de examinering en voor de onafhankelijkheid van de eindbeoordeling.

6.2.2 Verzelfstandiging examencommissies

In de vorige paragraaf heeft de raad gepleit voor een bestuurlijk gesprek van NVAO met VBI's over hoe naar examens te kijken tijdens de kwaliteitstoets; op termijn kan verder het beoordelingskader van de NVAO op examens aangescherpt worden. Daarbij aansluitend staat de raad op het standpunt, dat met de invoering van de accreditatiecyclus in het hoger onderwijs een relatieve verzelfstandiging van de examencommissies nodig is. De Inspectie heeft eerder ook al gepleit voor versterking van de positie van de examencommissie, onder meer om het interne toezicht op en de verantwoording over examens beter vorm te geven in het hoger onderwijs.

Verzelfstandiging van de examencommissies kan plaatsvinden op de taakomschrijving, de werkwijze, de samenstelling en de wijze van verantwoording afleggen. In de opvatting van de raad hebben de relatief verzelfstandigde examencommissies niet alleen een controlerende taak, maar geven ze mede vorm aan het examenbeleid en zijn ze betrokken bij de summatieve beoordelingen van leerresultaten van studenten. De invulling van de werkzaamheden van de verzelfstandigde commissies is aan de instelling. In de volgende paragraaf doet de raad handreikingen voor het werk van deze commissies. De verzelfstandiging is een relatieve verzelfstandiging, ten opzichte van de opleidingsfunctie maar evenzeer ten opzichte van het management. De huidige koppeling tussen diplomering en bekostiging vereist dat het management geen oneigenlijke motieven in het werk van de examencommissies kan brengen.

De instelling bepaalt tevens of de examencommissie betrekking heeft op een opleiding of op een groep van opleidingen, en of er daarnaast ook een facultaire of instellingsbrede examencommissie moet komen. Decentrale examencommissies liggen bij bachelor- en masteropleidingen voor de hand. Facultaire of instellingsbrede commissies weerspiegelen de huidige stand van zaken voor de derde opleidingsfase (de promotiecommissies). Echter, een examencommissie op een niveau hoger dan de opleiding respectievelijk groep van opleidingen is ook zinvol om de functie van examens in het kader van een leven lang leren verder gestalte te geven. Een instellingsbrede commissie kan stimulerend werken op de inzet van opleiding(en)gebonden examencommissies in het kader van een leven lang leren.

Naast overwegingen vanuit het hoger onderwijs zelf zijn er dus overwegingen vanuit een leven lang leren om tot verzelfstandiging van de examencommissies over te gaan. De raad ziet voor examencommissies per opleiding of groep van opleidingen en eventueel daarnaast voor een facultaire of instellingsbrede examencommissie vier taken weggelegd wat betreft een leven lang leren, te weten: regelen van leerwegaafhankelijke certificering,

erkenning van competenties door belanghebbenden, bewaking van betrouwbaarheid en validiteit van beoordelingsprocedures, en verdere vormgeving van de inschakeling van hogescholen en universiteiten als leerwegaafhankelijke certificerende instanties. De raad werkt deze vier taken in paragraaf 5.2.4 uit.

De raad beveelt aan externe deskundigen altijd op te nemen in examencommissies. Er zijn verschillende varianten denkbaar van de precieze samenstelling van de verzelfstandigde commissies: een meerderheid van externe vertegenwoordigers, een 50-50-verdeling of een meerderheid van opleidingsdocenten. Daarnaast ligt het voor de hand een deskundige op het terrein van toetsen als lid van de examencommissie op te nemen. Verder kan de samenstelling verschillen naar de drie opleidingsfasen: bachelor, master en doctor. Een instelling kan ervoor kiezen om bij masteropleidingen meer externe deskundigen in de examencommissie te benoemen dan bij bacheloropleidingen. In het verlengde hiervan is in promotiecommissies sprake van de grootste externe inbreng van niet-opleiders/niet-begeleiders van de betrokkene.

Voor de inschakeling van externe deskundigen bij de examinering in het hoger onderwijs kan ook geput worden uit ervaringen die hiermee zijn opgedaan in onder meer het Verenigd Koninkrijk en Australië (zie tekstkaders).

Verenigd Koninkrijk

In het Verenigd Koninkrijk heeft de Quality Assurance Agency for Higher Education in een *Code of practice for the assurance of academic quality and standards in higher education* de inzet van externe examinatoren in het hoger onderwijs vastgelegd.¹³ De code vormt een gezaghebbend referentiepunt voor de kwaliteitszorg van hogeronderwijsinstellingen en beschrijft hoe instellingen binnen de context van hun eigen beleidsvrijheid met academische kwaliteitsborging om kunnen gaan. Externe examinatoren bekijken of de prestaties van een kandidaat overeenkomen met de eisen van het opleidingsprogramma en of de beoordeling van de kandidaat op een goede wijze verloopt. Instellingen worden met de code gehouden aan een lijst van procedures voor werving en selectie van externe examinatoren, voor hun competenties, voor de rollen die ze geacht worden te vervullen en voor de wijze waarop ze bij het beoordelingsproces worden betrokken en invloed kunnen uitoefenen. De code schrijft voor dat minstens één externe examinerator wordt toegewezen aan (onderdelen van) een opleidingsprogramma waaraan een diploma verbonden is.

¹³ Quality Assurance Agency for Higher Education, 2000.

Australië

In Australië zijn universiteiten zelf verantwoordelijk voor hun kwaliteitszorgsystemen en de ambities die ze stellen voor het niveau van beoordeling. De kwaliteitszorgrapporten kunnen de universiteiten laten beoordelen door een onafhankelijk nationaal 'not-for-profit' orgaan: Australian Universities Quality Agency (AUQA). De AUQA hanteert een leidraad bij de beoordeling van universiteiten. Die leidraad bevat in feite aanbevelingen voor bepaalde handelwijzen voor de kwaliteitszorg bij verschillende aspecten van het universitaire onderwijs en de organisatie ervan. Externe legitimiteit is een veel besproken aandachtspunt en één van de aanbevelingen is het werken met een externe examinerator voor de beoordeling van studenten. Met name bij de beoordelingen van de 'master thesis' en de 'PhD-thesis' worden externe examinatoren ingezet.

6.2.3 Handreikingen voor het werk van examencommissies

De raad doet handreikingen aan de examencommissie voor haar werkzaamheden, die zij in samenspraak met docenten, studenten, vertegenwoordigers van vervolgopleidingen en externe deskundigen uit de beroepspraktijk en/of de wetenschapsbeoefening vorm kan geven. De eigen verantwoordelijkheid van de examencommissie voor haar werkzaamheden onverlet latend, is de raad van mening dat het doen van handreikingen toch op zijn plaats is, omdat de commissie een belangrijke rol heeft te vervullen bij de inhoud en vormgeving van examens.

Eigen aan examens is dat er een zekere afstand is tussen opleiden en examineren. Het onderwijs heeft veel ervaring in het omgaan met deze spanningsverhouding. In het voortgezet onderwijs komt dat tot uitdrukking in de figuur van het schoolonderzoek in combinatie met het landelijke examen. Een structurele afstand tussen opleidings- en examensystemen is voor een hoger onderwijs met een grotere variëteit van leertrajecten ook mogelijk en nodig.

Voor *meer transparantie* acht de raad het wenselijk dat er sprake is van een rollenscheiding tussen opleiden en examineren: de docent die lesgeeft, beoordeelt in de eindbeoordeling niet als enige. Met deze opvatting sluit de raad aan bij bevindingen uit de visitatie- en inspectierapporten. Daarnaast ziet de raad een grotere rol voor externe deskundigen weggelegd bij examens. De raad adviseert dat deze twee punten in het werk van de verzelfstandigde examencommissies centraal staan en doelt daarbij in ieder geval op de eindbeoordeling van de student.

1) Grotere betrokkenheid externe deskundigen

In het hbo worden de eindtermen vaak vastgesteld in overleg met de beroepsgroep of door vertegenwoordigers van de beroepsgroep gevalideerd. Betrokkenheid van werkgevers bij het opstellen van beroeps- en competentieprofielen, maar ook bij de beoordelingen zelf vergroot de acceptatie van de beoordelingsresultaten. Het biedt tevens een mogelijkheid voor opleidingen om zich te profileren.

Alhoewel vaak moeilijker te bepalen, is de context ook voor examencommissies in het wetenschappelijk onderwijs van belang. Ook voor deze opleidingen moeten de beschreven vaardigheden of competenties herkenbaar zijn ofwel niet los van de context (student, vervolgopleidingen en onderzoeks- of beroepsgroep) staan. Externe deskundigen uit de (toepassing van) wetenschapsbeoefening hebben hierbij volgens de raad een rol te vervullen, alsmede bij de beoordeling van de vaardigheden of competenties van wo-studenten.

In de visie van de raad bepalen de examencommissies of externe deskundigen voldoende bekwaam zijn om de summatieve/eindbeoordelingen uit te voeren.

2) Opleiden en beoordelen meer scheiden

Volgens de raad dienen examencommissies oog te hebben voor het gegeven dat het behoud van het civiel effect bij een grotere variëteit aan leertrajecten vraagt om examens die altijd een bepaalde mate van onafhankelijkheid laten zien. Hiervoor is bij summatieve/eindbeoordelingen een scheiding van rollen noodzakelijk: de beoordelaar onafhankelijk van de gever van het onderwijs. Hier is geen geheel ontkoppeld opleidings- en examenstelsel voor nodig. De belangrijkste voorwaarde is dat de betrokken docent of begeleider nooit alleen verantwoordelijk is voor de eindbeoordeling van zijn/haar student. Verschillende vormen zijn denkbaar. Een formule is mogelijk waarbij onderwijsinstellingen de examens afnemen en onafhankelijke instanties examens over een groter geheel van de opleiding of het beroep. Initiatieven voor onafhankelijke assessmentcentra zijn in dit kader het onderzoeken waard. Een tussenvorm is bijvoorbeeld een collegiaal systeem met meer beoordelaars van één en dezelfde opleiding of het betrekken van een externe deskundige bij de eindbeoordeling. De examencommissie kan hier een nadere keuze maken die past bij de opleiding(en) in kwestie.

Deze scheiding van opleiden en beoordelen komt bovenop het werven van belangenvermenging van managen en opleiden. Managers zijn verantwoordelijk voor onder meer de bekostiging en maken enkel om die reden al geen deel uit van examencommissies.

Meer kwaliteitsgarantie

Meer kwaliteitsgarantie bij examens kan bereikt worden door een methodemix, een integraal examen en een verbinding van leeromgevingen. Ook bij deze punten ziet de raad een rol weggelegd voor relatief verzelfstandigde examencommissies.

1) Een methodemix

De grotere nadruk op vaardigheden, competenties en meer levensechte leeromgevingen heeft gevolgen voor de inzet van methoden om leerresultaten te meten. Prestaties van een kandidaat moeten zo veel mogelijk in een complete context getoetst worden. Bij examens door middel van levensechte opdrachten is de voorspellende waarde hoog, maar de logistiek is complex en tijdrovend. Levensechte contexten zijn slechts bij enkele examenopdrachten haalbaar. Dit leidt tot een te beperkte steekproef. Examens door middel van kennistoetsen hebben tegenovergestelde voor- en nadelen. Met een eenvoudige logistiek kan in korte tijd een breed examendomein beoordeeld worden; de levensechtheid en de voorspellende waarde is echter beperkt.

Gezien de genoemde voor- en nadelen lijkt het een zinvolle gedachte om de kwaliteiten van een student niet op één, maar op meer manieren vast te stellen.¹⁴ Steeds meer wordt ernaar gestreefd om verschillende instrumenten in te zetten voor de beoordeling van een kandidaat. Examencommissies doen er in de ogen van de raad goed aan na te gaan of het mogelijk is meer gebruik te maken van een mix van instrumenten. Een methodemix heeft bovendien als voordeel dat er meer informatie over een kandidaat beschikbaar komt.

In feite staan examencommissies voor de vraag op welke wijze (type beoordelingssituatie) de student het beste kan demonstreren dat hij/zij over de benodigde kwaliteiten beschikt om aan een vervolgopleiding te kunnen beginnen of om een bepaald beroep te kunnen uitoefenen. Daarbij kunnen meer traditionele instrumenten (bijvoorbeeld schriftelijke kennis-toetsen) hun rol behouden. Daarnaast kunnen nieuwere typen examens ingezet worden (bijvoorbeeld assessments).

2) Integrale beoordelingen, ook voor evc

De raad is van mening dat ernstig overwogen moet worden de integraliteit in de examen-systematiek te herstellen. Het vergaren van vele deelstukken zonder een finaal oordeel brengt de maatschappelijke betekenis van examens in gevaar en verplaatst de feitelijke eindbeoordeling naar arbeidsorganisaties en beroepsverenigingen ten koste van de onderwijsinstellingen. Daarom behoort naar de opvatting van de raad bij alle opleidingen naast losse absolverende tentamens ook altijd een integraal examen afgenomen te worden op een te overzien substantieel deel van de opleiding, het vak of het beroep. De raad ziet dit als een belangrijke handreiking aan de examencommissies. De kandidaat moet vooraf bekend zijn met de integrale toets en daarop voorbereid worden. Toetsen uitsluitend op afzonderlijke elementen of alleen op deelcompetenties levert onvoldoende informatie op om te beslissen over een kandidaat. Voor examens met een selecterende en verplichtende functie is het nodig om op het niveau van de totale competentie te toetsen. Dit impliceert overigens niet dat toetsing op onderdelen uitgesloten is.

Het hbo en het wetenschappelijk onderwijs kennen doorgaans de scriptie of het afstudeerproject als integrale eindtoets. Wanneer een integrale toets echter alleen op het eind van een opleiding plaatsvindt, is het te laat om een kandidaat op zijn/haar eventuele ongeschiktheid voor een vervolgopleiding of voor een bepaald vak of beroep te wijzen en hem/haar nog succesvol door te kunnen verwijzen naar een ander opleidingstraject en zo voortijdige uitval te voorkomen. Examencommissies kunnen in overweging nemen om aan het eind van de propedeuse of halverwege het vervolgtraject een zekere integraliteit in de toetsing aan te brengen. Het gaat de raad echter primair om behoud respectievelijk herinvoering van de integrale beoordeling aan het eind (scriptie of afstudeerproject). Zoals eerder gezegd, is in ieder geval bij de eindbeoordeling van een student enige vorm van externe controle en een onafhankelijk oordeel noodzakelijk.

Het begrip integraliteit is ook van toepassing op evc-procedures. Erkenning van evc leidt meestal tot vrijstellingen (absolvering). Hierdoor ontstaat geen compleet beeld van de geschiktheid van een kandidaat voor een opleiding of beroep. Ook evc-procedures zijn gebaat bij een integraal examen. In feite kan voor het afleggen van dergelijke proeven van bekwaamheid nooit vrijstelling worden verkregen. Een integraal examen dat leerwegaafhankelijk is, is bruikbaar voor zowel beoordelingen gedurende het reguliere programma als voor evc.

3) Verbinding van leeromgevingen

Leren kan op verschillende manieren plaatsvinden, zowel binnen als buiten de onderwijsinstelling en zowel tijdens de studie als daarna. Verschillende vormen van leren zijn hierbij te onderscheiden: leren op één plek in het onderwijs, leren op verschillende plekken in het onderwijs, leren onderbroken door periodes van werken, leren op een werkplek, duaal leren en afstandsleren. Met deze verschillende vormen van leren gaan verschillende leeromgevingen gepaard: schoolse leeromgevingen, buitenschoolse leeromgevingen, instituti-

onele leeromgevingen, virtuele leeromgevingen. Daarnaast doet leren zich steeds meer in informele leeromgevingen voor: in maatschappelijke en arbeidscontexten. De raad is van mening dat in een modern hoger onderwijs examencommissies dienen na te gaan welke examensystemen passen bij het leren in verschillende omgevingen; deze systemen kunnen los van de opleiding staan.

6.2.4 Wetgeving betreffende certificering

Uitgangspunt van de raad bij de voorgaande aanbevelingen is de zelfstandigheid en de eigen verantwoordelijkheid van de instellingen voor het onderwijs dat zij aanbieden. Zo is het aan de onderwijsinstellingen en de verzelfstandigde examencommissies om de inhoud en vormgeving van de examens nader in te vullen. De examens in het hoger onderwijs functioneren echter tevens in het kader van een leven lang leren. Volgens de raad is vanuit die optiek een wettelijke regeling aan de orde.

In 2003 heeft de raad in zijn advies *Werk maken van een leven lang leren* aanbevelingen gedaan over de manier waarop een leven lang leren kan worden bevorderd. Hij heeft daarbij de nadruk op het postinitieel leren gelegd. Met name zijn voorstellen voor de financiering van verschillende vormen van postinitieel leren en voor de certificering ervan maken volgens de raad het overwegen van een wettelijke regeling nodig. In zijn advies naar aanleiding van het ontwerp-HOOP 2004 heeft de raad er zijn teleurstelling over uitgesproken, dat in het HOOP de aankondiging van een Wetsvoorstel certificering levenslang leren, met een belangrijke rol voor hogescholen en universiteiten, niet is aangekondigd. De raad gaat ervan uit dat de aanbevelingen die hij in zijn advies *Werk maken van een leven lang leren* gedaan heeft, meegenomen worden in het *Actieplan Leven Lang Leren*, waar de Stichting Nederland Kennisland momenteel ideeën voor verzamelt.¹⁵ Een betere structuur voor het omgaan met evc kan tevens onregelmatigheden in de bekostiging van het hoger onderwijs voorkomen. De raad stelt dat een wet op het certificeren de benodigde structuur kan bieden.

In het kader van een leven lang leren ziet de raad voor examencommissies per opleiding of groep van opleidingen (daarbij ondersteund door een facultaire of instellingsbrede examencommissie) vier taken, te weten: regelen van leerwegaafhankelijke certificering, erkenning competenties door belanghebbenden, bewaking van betrouwbaarheid en validiteit van beoordelingsprocedures, en verdere vormgeving van de inschakeling van hogescholen en universiteiten als leerwegaafhankelijke certificerende instanties.

1) Regelen van leerwegaafhankelijke certificering

De raad pleit voor investeringen in procedures voor erkenning van buiten het reguliere onderwijs verworven competenties en beveelt een systematische en methodologisch verantwoorde uitbouw en implementatie van relevante erkennings- en certificeringssystematieken aan. Drie voorwaarden voor vertrouwen in de gecertificeerde competenties zijn daarbij van belang. Deze drie voorwaarden sluiten aan bij de aanbevelingen over inhoud en vormgeving van examens uit dit advies: het diploma getuigt van relevante kwaliteiten; de kwaliteit waar het diploma voor staat is daadwerkelijk aanwezig bij de kandidaat; en er is zekerheid over de kwaliteit van de beoordelaars.

¹⁵ Tweede Kamer, vergaderjaar 2003-2004, 27 406,12.

2) Erkenning competenties door belanghebbenden

Willen gecertificeerde competenties daadwerkelijk zichtbaar en inzetbaar zijn, dan moet de buitenwacht erop kunnen vertrouwen dat de kwaliteiten waar een certificaat van getuigt, relevante kwaliteiten zijn. Essentieel daarvoor is dat beoordelingskaders gehanteerd worden waarin diegenen die belang hebben bij de certificering, de competenties herkennen die vanuit hun gezichtspunt belangrijk zijn. Het gaat hierbij om de vervolgopleidingen, werkgevers, overheid en lerenden zelf.

3) Bewaking van betrouwbaarheid en validiteit van beoordelingsprocedures

Wil certificering werken, dan moet vaststaan dat de kwaliteiten waar een certificaat voor staat, inderdaad bij de gecertificeerde aanwezig zijn. Daarvoor is zekerheid nodig over de betrouwbaarheid en validiteit van de beoordelingsprocedures. Beoordelingen die tot certificering leiden moeten daarom objectief (intersubjectief) en methodologisch verantwoord zijn. Voor certificering gekoppeld aan het onderwijsstelsel waarvoor de overheid verantwoordelijkheid draagt, kunnen wettelijk kwaliteitseisen vastgelegd worden waaraan certificerende instanties moeten voldoen. Hierbij is wederzijdse (h)erkenning van de kwaliteit van beoordelingsinhouden en beoordelingsprocedures tussen certificeerders en belanghebbende groepen van belang.

4) Inschakeling van hogescholen en universiteiten als leerwegaafhankelijke certificerende instanties

Ook regulier bekostigde instellingen moeten kunnen optreden als leerwegaafhankelijke certificerende instanties. De inzet van de hogescholen en universiteiten als certificerende instanties voor degenen die geen onderwijs volgen, dient te worden bevorderd. De raad adviseert om in dit kader een wettelijke regeling te treffen voor daartoe ingerichte examencommissies op opleidings-, facultair of instellingsniveau.

Essentieel hiervoor is dat certificering door deze instellingen ook deelcompetenties (deelcertificaten) kan betreffen. Daarnaast moet de wet ook voorzien in de mogelijkheid dat reguliere instellingen delen van hun toetsen en examens door geaccrediteerde externe certificerende instanties laten uitvoeren. Een en ander vraagt om aanpassing van bekostigingssystematieken: bekostiging van deeltrajecten (afhankelijk van de feitelijke onderwijsinspanning die geleverd is) en bekostiging van evc dienen mogelijk te zijn.

Het bieden van zekerheid over de kwaliteit van certificerende instanties, onder meer de huidige instellingen voor hoger onderwijs, is daarnaast nodig. De accreditatie van deze instanties kan in handen gegeven worden van de NVAO. Dit betekent een taakverbreding.

6.2.5 Bevorderen Europese mobiliteit en harmonisatie

Volgens de raad is er vanuit twee invalshoeken behoefte aan de bevordering van Europese mobiliteit en harmonisatie waar te nemen. Ten eerste vragen de internationale arbeidsmarkt en internationaal georiënteerde werknemers om internationale herkenbaarheid en waardering van diploma's en kwalificaties (zie het raadsadvies *Onderwijs en Europa: Europese invloeden in Nederland*, 2004c). Het is nodig dat diploma's en kwalificaties Europees transparant worden gemaakt. Het stimuleren van mobiliteit en 'employability' vraagt om Europese erkenning van in verschillende nationale onderwijsystemen verworven competenties en kwalificaties. De zogenoemde Dublin-descriptoren spelen hierbij een belangrijke rol (dit is een internationaal gehanteerde omschrijving van het bachelor- en masterniveau zoals ook de NVAO die hanteert).

Ten tweede is de invoering van de bama-structuur weliswaar gericht op de harmonisatie van de verschillende hogeronderwijsstelsels in Europa, maar bestaat tegelijkertijd de behoefte aan meer differentiatie in het onderwijsaanbod. Meer diversiteit in het onderwijsaanbod betekent dat het huidige systeem van erkenning van diploma's op systeemniveau niet meer voldoet. De raad stelt dat volgens het communiqué van Berlijn (2003) alle landen de *Erkenningsconventie* (Lissabon, 1997) moeten hebben geratificeerd voor 2005, ook Nederland.¹⁶ De conventie betreft zowel erkenning voor de toelating tot het hoger onderwijs, erkenning van studieperiodes in een ander land als erkenning van hogeronderwijsdiploma's. De lidstaten moeten zorgen voor transparante informatie over zowel hun onderwijssystemen als de erkenningsprocedures en -methoden die zij toepassen.

De raad geeft in het genoemde advies aan, dat Europa een rol heeft als het gaat om grensoverschrijdende diplomawaardering en vergroten van de transparantie van competenties en kwalificaties. De raad beveelt aan om Europese kennis over competenties en kwalificaties meer systematisch uit te wisselen. Alleen zo kan er een meerwaarde ontstaan. Om hieraan verder invulling te geven, kan de overheid twee bestaande instrumenten versterken.

1) Europass

De bestaande Europass is een paspoort dat inzicht biedt in de extra vaardigheden en ervaringen die deelnemers hebben opgedaan door een deel van hun opleiding in het buitenland te volgen. Het belangrijkste doel van dit instrument is belemmeringen wegnemen, waardoor mensen makkelijker in elk land van de Europese Unie kunnen werken en studeren. Dit veronderstelt dat het document in elk land hetzelfde is en voor zowel bedrijven als deelnemers herkenbaar is. Met de pas kan de deelnemer aantonen dat hij buitenlandse ervaring heeft en laten zien over welke persoonlijke vaardigheden en internationale competenties hij beschikt. In feite voegt de pas iets toe aan het cv.

De huidige Europass is voornamelijk op de bve-sector gericht en loopt per 1 januari 2005 af. Vanaf die datum zal de nieuwe Europass ook het hoger onderwijs bestrijken en meer zaken omvatten. De volgende instrumenten worden in de Europass nieuwe stijl opgenomen.

- Het Europese cv. Dit is een persoonlijk document dat tevens door de houder van het portfolio wordt ingevuld (reeds bestaand gemeenschappelijk Europees model).
- De mobilipass. Hierin zijn de opleidingsperiodes in een ander land, die voldoen aan bepaalde kwaliteitscriteria, opgenomen. Dit document wordt ingevuld door de betrokken uitzend- en gastorganisaties.
- Het diplomasupplement. Dit document heeft betrekking op het hoger onderwijs en dient ter verbetering van de transparantie van academische graden. Het bevat het specifieke leertraject van de portfoliohouder en wordt ingevuld door de instelling.
- Het certificaatsupplement. Dit document heeft betrekking op het beroepsonderwijs. Het bevat geen verwijzing naar de portfoliohouder, maar verduidelijkt de beroepskwalificaties en is identiek voor allen die bepaalde kwalificaties bezitten.
- Het Europees taalportfolio. Dit document betreft een individueel talenpaspoort, waarin de houder zijn taal- en cultuurvaardigheden kan documenteren op basis van het bestaande gemeenschappelijke model.

16

Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region.

Iedere lidstaat zal een nationaal coördinerend orgaan aanwijzen. In het algemeen zullen hiervoor geen nieuwe instanties worden opgetuigd, maar zal aansluiting worden gezocht bij bestaande structuren. Voor het hoger onderwijs stelt de raad voor deze coördinerende taak te beleggen bij het Nuffic (Nederlandse organisatie voor internationale samenwerking in het hoger onderwijs) of bij de IBG (Informatie Beheer Groep). De raad merkt op dat zowel studenten, onderwijsaanbieders als werkgevers gebaat zijn bij snelle duidelijkheid over deze taken, ervan uitgaande dat ze uitgevoerd kunnen worden op een niet-bureaucratische manier.

2) ECTS (*European Credit Transfer System*)

Er bestaan verschillende vormen van credit- of beoordelingssystemen. Het Amerikaanse systeem ('credits' en 'grade-points') is doorgaans gerelateerd aan het volume of het aantal contacturen. Grade-points geven aan dat een student voldoende vakken heeft gedaan. Het Europese beoordelingssysteem, ECTS, is gerelateerd aan studiebelasting en vertoont hiermee overeenkomsten met het Nederlandse studiepuntensysteem.¹⁷

ECTS is ontwikkeld in het kader van het Erasmus-programma met als doel de erkenning van studiepunten te garanderen bij uitwisselingsprogramma's. Een ECTS-punt geeft de academische werklast aan van een cursus of module. Alle activiteiten (zoals college en zelfstudie) zijn inbegrepen in de studielast. De instellingen moeten hun eigen puntensysteem omrekenen naar ECTS-punten. Hiervoor bestaan verschillende berekeningen. De Europese Commissie wil het ECTS-instrument verbreden tot alle niveaus van onderwijs, inclusief evc.

De raad merkt op dat het huidige systeem van ECTS vooral kwantitatief is gericht op studiepunten en niet gekoppeld is aan een waardering van het gevolgde onderwijs of de studiepunten. Met een toename van het gebruik van ECTS door studenten en instellingen zal er meer variatie ontstaan en zal de behoefte aan een waardering of beoordeling ervan een grotere rol gaan spelen. Daarmee komt er meer druk te liggen bij examinering en de transparantie en kwaliteit ervan. Een gewijzigde/nieuwe wet voor het hoger onderwijs en de verzelfstandiging van examencommissies bieden aanknopingspunten om ook waarderingsaspecten in te brengen.

Verder heeft de raad in zijn advies over het ontwerp-HOOP 2004 op de betekenis gewezen van de gevolgen van meer differentiatie in het onderwijsaanbod voor de rol van nationale accreditatieorganisaties. In Europees perspectief betekent dit een Europese accreditatie-raad die op metaniveau de kwaliteit van de accrediterende organisaties beoordeelt. Aan uitspraken van een Europees (meta-)accreditiorgaan is mogelijk wel een risico verbonden. Gesteld bijvoorbeeld dat de NVAO op enig moment niet zou voldoen aan voorwaarden van Europese meta-accreditatie, dan is nog niet te overzien welk effect dat heeft op de status van de in Nederland afgegeven (bama-)diploma's en de mobiliteit. Volgens de raad kan echter het ontbreken van een Europees meta-accreditatiekader de ontwikkeling van een Europese hogeronderwijsruimte hinderen. Zonder een zekere overeenstemming over de kwaliteitseisen blijven structuurverschillen van de onderwijssystemen de onderlinge vergelijkbaarheid in de weg zitten.¹⁸

17 Zie Druine & Elen (2002) voor een vergelijking van studievoortgangstelsels in een aantal Europese landen (waaronder Nederland) en de Verenigde Staten.

18 Onderwijsraad, 2004c.

6.2.6 Invoeringspad

De raad schetst in deze paragraaf het invoeringspad dat hij voor zijn aanbevelingen voor ogen heeft. De aanbevelingen en het bijbehorende invoeringspad zullen als onderwerp van de verschillende bestuurlijke gesprekken tussen minister of staatssecretaris, NVAO, de VBI's, onderwijsinstellingen, HBO-raad en VSNU geagendeerd moeten worden. Op een aantal punten vragen de aanbevelingen om nieuwe wet- en regelgeving en daarmee om juridische voorbereidingen. Verder kunnen instellingen goede praktijken met elkaar uitwisselen en gebruikmaken van ontwikkelingen die in gang gezet zijn voor het hoger onderwijs door onderwijsondersteunende instellingen.

1) Aanscherpen accreditiekaders

Op korte termijn (lopende de rit) ligt aanpassing van het beoordelingskader van de NVAO niet in de rede. Een goed moment voor formele wijziging van het beoordelingskader is na afloop van de eerste ronde accreditatie van opleidingen of na de evaluatie van de wet. In de WHW is de verplichting tot evaluatie van de accreditatie in het hoger onderwijs opgenomen (WHW, artikel 17.7). Daarin is bepaald dat de minister binnen vijf jaar na de inwerkingtreding van de wet op 1 augustus 2002 een verslag aan de Tweede Kamer zendt over de doeltreffendheid en de effecten in de praktijk van de wet. De raad beveelt aan om in dit evaluatieverslag, dat uiterlijk in juni 2007 naar de Kamer gaat, expliciet aandacht te besteden aan examinering en beoordeling in het hoger onderwijs. Vervolgens kan een traject tot wijziging van het beoordelingskader van de NVAO op het onderdeel examens in gang gezet worden. Ten behoeve van dit voorbereidingstraject kan de NVAO in het bestuurlijke overleg met de VBI's de wijze waarop zij bij hun beoordeling van opleidingen naar het examenbeleid kijken, aan de orde stellen. Hierbij kunnen de genoemde aanbevelingen in dit advies over examinering in het hoger onderwijs als uitgangspunt dienen. De Inspectie speelt ook een rol. Zij toetst immers of de accreditatie voldoet aan de gestelde doelen, onder meer transparantie van de kwaliteit van het onderwijs.

Bij deze evaluatie moet ook aan de orde komen dat accreditatie uitgaat van het niveau van de specifieke opleiding. Het opleidingsperspectief wringt met onderwijsvernieuwingen zoals het werken in leerdomeinen en het leren op plekken buiten een opleiding of een instituut. Hierbij is lang niet altijd sprake meer van een eenduidige relatie met een opleiding met een afgebakende inhoud, vorm en omvang. Het beoordelingskader voor accreditatie en de referentiekaders van de VBI's sluiten dus niet altijd goed aan bij hogeronderwijsinstellingen die het opleiden en het beoordelen op een minder traditionele wijze vormgeven. Ook is het onduidelijk hoe beoordelings- en referentiekaders rekening houden met mensen die op andere manieren hun competenties hebben verworven en hun competenties formeel laten erkennen. Daarbij komt dat iedere VBI het beoordelingskader van de NVAO specificeert naar eigen inzicht. Met name bij onderwijsvernieuwendere opleidingen kan dit tot grote verschillen leiden in de manier waarop de VBI's de examenpraktijk beoordelen. Een ander gevaar is dat het beoordelingskader onderwijsvernieuwingen tegenhoudt. De vraag dient zich dan ook aan of onderwijsvernieuwingen er niet toe aanzetten bij de evaluatie opnieuw naar het huidige concept van accreditatie op het niveau van de afzonderlijke opleiding te kijken. Hierbij past ook de gedachte van de raad om de verzelfstandigde examencommissies op een niveau hoger dan de opleiding te plaatsen.

2) Verzelfstandiging examencommissies

Voor het voorstel van de raad voor de relatieve verzelfstandiging van de examencommissies is een wijziging van de WHW nodig. Momenteel vinden er bij het ministerie van OCW

voorbereidingen plaats voor een gewijzigde/nieuwe wet voor het hoger onderwijs. Het voornemen is om in het najaar van 2004 een wetgevingsnotitie naar de Tweede Kamer te sturen. Voorafgaand hieraan organiseert het ministerie discussiebijeenkomsten met deskundigen en belanghebbenden uit het veld. De raad beveelt aan de voorstellen over de examencommissies in deze discussies mee te nemen en in de bestuurlijke gesprekken en het traject voor de wetwijziging een duidelijke plek te geven.

Het is aan de instellingen om het examenbeleid nader vorm te geven. Zoals gezegd speelt een verzelfstandiging van de examencommissies hierbij een grote rol. De ervaringen die onder meer in het Verenigd Koninkrijk en Australië zijn opgedaan met de inzet van externe examinatoren, kunnen daarbij bruikbaar zijn.

3) Handreikingen voor het werk van examencommissies

De raad geeft handreikingen voor het werk van de examencommissies. De raad formuleert deze handreikingen om het beeld van zijn aanbevelingen te verhelderen; hij beoogt daarmee uiteraard niet te treden in de uitvoering van de werkzaamheden van de commissie zelf. Deze handreikingen zijn gericht aan de onderwijsinstellingen. Ook hier geldt dat de instellingen reeds nu de mogelijkheid hebben om taken en rollen van de examencommissie zwaarder aan te zetten. Het meer scheiden van opleiden en beoordelen en een grotere betrokkenheid van externe deskundigen bij de eindbeoordeling gaan met veranderingen in de organisatie gepaard. De raad realiseert zich dat een dergelijke omslag bij bepaalde opleidingen meer tijd zal vergen dan bij andere.

Om de integraliteit in de examensystematiek te herstellen moet de WHW aangepast worden. Het voorstel dat naast losse absolverende tentamens ook altijd sprake moet zijn van een integraal examen op een te overzien substantieel deel van de opleiding of het beroep, vraagt om een nieuwe definitie van het begrip examen in de wet. Het examen behelst in dit geval meer dan het met goed gevolg afleggen van tentamens ter afsluiting van de verschillende onderwijsseenheden.

4) Wetgeving betreffende certificering

De raad geeft nogmaals aan dat voor een versterkte positie van hogescholen en universiteiten bij een leven lang leren een wettelijke regeling aan de orde is. De raad beveelt aan een wetgevingstraject gericht op certificeren in gang te zetten.

5) Bevorderen Europese mobiliteit en harmonisatie

De raad stelt dat ratificering van de *Erkenningsconventie* (Lissabon, 1997) nodig is. De raad noemt twee instrumenten die ingezet kunnen worden om de Europese mobiliteit en harmonisatie te bevorderen: de Europass nieuwe stijl (in een niet-bureaucratische uitvoering) en het ECTS.

Voor de Europass nieuwe stijl kunnen de overheid en de hogeronderwijsinstellingen aanhaken bij de ingezette ontwikkelingen. De overheid kan de taken van het landelijk coördinerend orgaan zo snel mogelijk onderbrengen bij bestaande instanties als Nuffic of IBG. Bij ECTS gaat het vooral om doorgaan op de reeds ingeslagen weg. Daarbij zal in het kader van een gewijzigde/nieuwe wet voor het hoger onderwijs aandacht van de overheid nodig zijn voor het vraagstuk, hoe om te gaan met de waardering en beoordeling van de behaalde aantallen studiepunten.

Literatuur

- Australian Universities Quality Agency (2002). *Audit Manual. Version May 2002*. Geraadpleegd op 14 mei 2004 via website [http:// auga.edu.au/qualityaudit/auditmanual_v1/index.shtml](http://auga.edu.au/qualityaudit/auditmanual_v1/index.shtml).
- Broek, J.F.L.H. van den (2001). *Duaal academisch onderwijs, een strategische toekomstverkenning*. Nijmegen: ITS/IOWO.
- Broek, A. van den & Kerstens, J. (2004). *Studeren in het hoger onderwijs. Studentenmonitor 2003*. Den Haag: Sdu.
- Druine, N. & Elen, J. (2002). *Flexibilisering van het hoger (universitair) onderwijs: een Vlaams creditsysteem in internationale context*. K.U. Leuven: verslag van een studie in opdracht van de Vlaamse Interuniversitaire Raad.
- Grotendorst, A., Tillema, H. & Dekker H. (2002). Terugkijken of vooruitblikken? In HRD-Thema 2002/4, *Passen en meten: naar deugdelijk assessment in organisaties en onderwijs* (90-95). Deventer: Kluwer.
- HBO-raad (2003a). *Analyse en inzicht: eindrapport van de visitatiecommissie Bedrijfskunde*. Den Haag: HBO-raad.
- HBO-raad (2003b). *Kwaliteit in beweging: eindrapport van de visitatiecommissie Lichamelijke Opvoeding, Sport, Bewegen en Management*. Den Haag: HBO-raad.
- HBO-raad (2003c). *Moed tot meesterschap: eindrapport van de visitatiecommissie Opleiding tot Leraar Basisonderwijs 2003*. Den Haag: HBO-raad.
- HBO-raad (2003d). *Balanceren tussen techniek en bedrijfskunde: eindrapport van de visitatiecommissie Technische Bedrijfskunde 2003*. Den Haag: HBO-raad.
- HBO-raad (2003e). *Inspanning onder hoogspanning: eindrapport van de visitatiecommissie elektrotechniek*. Den Haag: HBO-raad.
- HBO-raad (2003f). *Samen sterker: eindrapport van de visitatiecommissie Logopedie*. Den Haag: HBO-raad.
- HBO-raad (2003g). *Eindrapport van de visitatiecommissie Theater*. Den Haag: HBO-raad.
- HBO-raad (2004a). *In de groei: eindrapport van de visitatiecommissie Pedagogiek*. Den Haag: HBO-raad.
- Hofman, A., Jong, U. de, Leeuwen, M. van, Boom, J. de, Veen, I. van der, Kortweg, J.A. & Heyl, E. (2003). *Studentenmonitor 2002. Studenten in het hoger onderwijs*. Zoetermeer: Ministerie van OCenW.
- Inspectie van het Onderwijs (2002a). *Onderzoek naar het functioneren van examencommissies in het hoger onderwijs. Rapportage van de belangrijkste resultaten*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2002b). *Examencommissies in het hoger onderwijs. Onderzoek naar naleving van voorschriften*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2003a). *Zicht op toetsen. Toetsing en examinering in het hoger onderwijs: de stand van zaken*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2003b). *Het gebruik van het portfolio als nieuwe toetsvorm in het hoger onderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2004). *Onderwijsverslag 2002/2003*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

- Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen (2000). *Rijzende sterren. Om de kwaliteit van de onderzoekersopleiding*. Amsterdam: KNAW.
- Landelijk AIO/OIO Overleg (2003). *LAIOO Beleidsplan 2003*. Utrecht: LAIOO.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. *Hoger Onderwijs- en Onderzoek Plan 2004*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Netherlands Quality Agency (2004a). *Breed en veelzijdig: eindrapport van de visitatiecommissie Management, Economie & Recht*. Den Haag: HBO-raad.
- Netherlands Quality Agency (2004b). *De kunst van het balanceren: eindrapport van de visitatiecommissie Bestuurskunde/Overheidsmanagement 2004*. Den Haag: HBO-raad.
- Onderwijsraad (2002). *Examinering in ontwikkeling*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2003a). *Werk maken van een leven lang leren*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2003b). *Bekostiging hoger onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2004a). *De blik naar buiten*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2004b). *Hoger onderwijs: meer kenniswerkers en betere kennisbenutting*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2004c). *Onderwijs en Europa: Europese invloeden in Nederland*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Quality Assurance Agency for Higher Education (2000). *Code of practice for the assurance of academic quality and standards in higher education. Section 4: External examining – January 2000*. Geraadpleegd op 14 mei 2004 via website QAA, <http://www.qaa.ac.uk/public/cop/copee/cop%5Fexternal.pdf>.
- Straetmans, G.J.J.M. & Sanders, P.F. (2001). *Beoordelen van competenties van docenten*. Utrecht: Landelijk Programmamanagement Educatief Partnerschap.
- VSNU (2002a). *Onderwijsvisiting Humanistiek/Moraalwetenschappen, alsmede onderzoeksbeoordeling Humanistiek*. Utrecht: VSNU.
- VSNU (2002b). *Sociale geografie, (Technische) Planologie en Demografie*. Onderwijsvisiting. Utrecht: VSNU.
- VSNU (2002c). *Natuur- en Sterrenkunde. Onderwijsvisiting*. Utrecht: VSNU.
- VSNU (2002d). *Kunstmatige Intelligentie. Onderwijsvisiting*. Utrecht: VSNU.
- VSNU (2002e). *Wiskunde. Onderwijsvisiting*. Utrecht: VSNU.
- VSNU (2002f). *Business Administration and Management. Onderzoeksvisiting*. Utrecht: VSNU.
- VSNU (2002g). *Chemistry and Chemical Engineering. Onderzoeksvisiting*. Utrecht: VSNU.
- VSNU (2002h). *Economics. Onderzoeksvisiting*. Utrecht: VSNU.
- VSNU (2003a). *Biologie. Onderwijsvisiting*. Utrecht: VSNU.
- VSNU (2003b). *Economie. Onderwijsvisiting*. Utrecht: VSNU.
- VSNU (2003c). *Wijsbegeerte. Onderwijsvisiting*. Utrecht: VSNU.
- VSNU (2003d). *Onderwijsvisiting en onderzoeksbeoordeling van de Universitaire Lerarenopleidingen*. Utrecht: VSNU.
- VSNU (2004). *Technische Bedrijfskunde en Technische Bestuurskunde. Onderwijsvisiting*. Utrecht: VSNU/QANU.

Bijlage 1

Adviesaanvraag

Onderwijsraad
 T.o.v. prof.dr. A.M.L. van Wieringen
 Nassaulaan 6
 2514 JS Den Haag

Den Haag

Ons kenmerk
 HO/BL/2004/11774

28 APR 2004

Onderwerp
 Advies examinering in het hoger onderwijs

Zeer geachte heer Van Wieringen,

Hierbij verzoek ik de Onderwijsraad mij te adviseren over examinering in het hoger onderwijs. Dit als vervolg op zijn eerdere advies "Examinering in ontwikkeling" van 15 november 2002, dat vooral op examinering in het voortgezet onderwijs en de bve-sector betrekking had. Aanleiding voor deze adviesaanvraag zijn in de eerste plaats stelselwijzingen in het hoger- en voortgezet onderwijs zoals de invoering van de bachelor-masterstructuur, het accreditatiestelsel en de tweede fase van het voortgezet onderwijs. Daarnaast zijn er, zoals in het advies "Examinering in ontwikkeling" ook is aangegeven, relevante onderwijskundige ontwikkelingen zoals de verschuiving van kennisgericht naar competentiegericht opleiden en beoordelen, de groei van het duaal onderwijs, een toenemende diversiteit van leertrajecten en een toenemende heterogeniteit van de instroom in het hoger onderwijs die meer aandacht vraagt voor elders verworven competenties (etc).

Centraal staat de vraag naar de consequenties voor de examinering van relevante ontwikkelingen in het hoger onderwijs en zijn omgeving, mede gelet op het streven naar deregulering. Daarbij zou in het bijzonder aandacht kunnen worden besteed aan de transparantie voor interne en externe belanghebbenden, de kwaliteitsgarantie van de examinering, de flexibilisering en de vraaggerichtheid van het onderwijs.

Uitgangspunt bij de advisering is dat examinering in het hoger onderwijs primair tot de eigen verantwoordelijkheid van de onderwijsinstelling behoort. Ik verzoek de raad bij zijn advisering naast de taken die bij examinering zijn weggelegd voor onderwijsinstellingen en andere instanties, ook in te gaan op de taken die de overheid op dit gebied kan vervullen. Ik vraag daarbij uw aandacht voor de volgende punten.

In het kader van de toegenomen mobiliteit van studenten dient zich de vraag aan naar de omgang met elders verkregen kwalificaties. Hoe kan een al te vrijblijvende opstelling van een ontvangende instelling tegenover elders verkregen resultaten worden tegengegaan? Op welke manier en onder welke voorwaarden kan hier een zekere binding van de ontvangende instelling worden bereikt? Hoe kunnen dubbele en onnodige assessments worden voorkomen?

Recente signalen van de Inspectie voor het Hoger Onderwijs in het onderwijsverslag 2003 doen de vraag rijzen hoe de belangstelling voor toetsvormen en de kwaliteitsgarantie van toetsing kan worden geactiveerd dan wel geconsolideerd?

Ten slotte zou het advies ook aandacht kunnen besteden aan de wijze van examineren (grade points) zoals die bij universiteiten in de Angelsaksische landen in het kader van de bachelor-masterstructuur gebruikelijk is.
Ik wil de raad daarbij vragen met een zekere afstand ten opzichte van het huidige wettelijke stelsel te adviseren.

Ik verzoek de Onderwijsraad om op de bovengenoemde vragen nader in te gaan.
Graag zal ik uw advies in het tweede kwartaal van 2004 ontvangen.

De staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap,



(drs. Annette O.S.M. Nijs, MBA)

Bijlage 2

Formele stand van zaken

Deze bijlage geeft de formele stand van zaken weer en bespreekt welke wet- en regelgeving van belang zijn bij examens in het hoger onderwijs. Paragraaf 1 beschrijft de accreditatie van opleidingen vanuit het perspectief van examens. Paragraaf 2 schetst de voorloper van accreditatie: visitatie. Paragraaf 3 gaat in op bepalingen in de WHW over examens, inclusief promoties. Paragraaf 4 behandelt tot slot de verantwoordelijkheid van de minister van Onderwijs en het toezicht van de Inspectie wat betreft examens.

1 **Accreditatie**

Per 1 januari 2004 is de accreditatiewetgeving van kracht. De invoering van accreditatie heeft tot doel de externe kwaliteitsbeoordeling van de opleidingen in het hoger onderwijs verder te verankeren. Accreditatie is het verlenen van een keurmerk dat aangeeft dat een opleiding aan bepaalde kwalitatieve maatstaven voldoet. Accreditatie is een voorwaarde om voor bekostiging in aanmerking te komen. De invoering van het accreditatiestelsel heeft belangrijke wijzigingen met zich meegebracht. De nieuw ontstane situatie wordt hieronder weergegeven met het accent op examens.

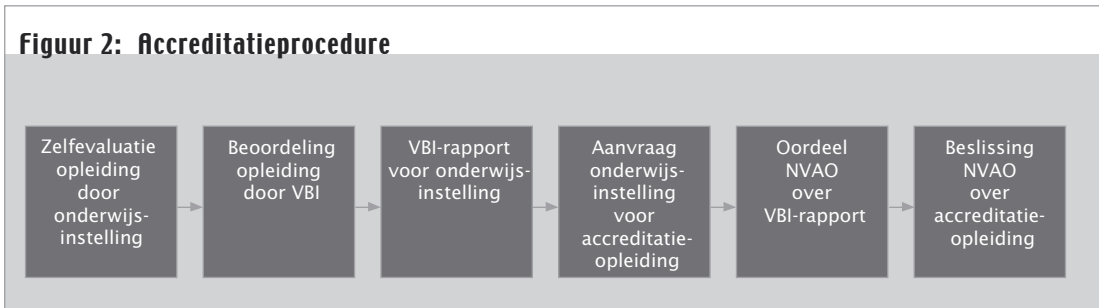
Accreditatieprocedure

Voor Nederland en Vlaanderen is er één orgaan dat de kwaliteitsbeoordeling uitvoert: de NVAO. Voor de voorbereiding op de accreditatieaanvraag moeten hogescholen en universiteiten een VBI inschakelen. De VBI draagt zorg voor de uitvoering van de kwaliteits-toets. Een zelfevaluatie door de instelling vormt hiervoor de basis. De VBI ondersteunt de instelling bij het aanleveren van het te beoordelen materiaal, stelt een beoordelingspanel samen en draagt zorg voor de organisatie en logistiek van het onderzoek. Per 1 januari 2004 heeft de NVAO vijf VBI's erkend: vier voor het hbo en één voor het wetenschappelijk onderwijs. Dit zijn Certiked (Stichting Certificatie Kennisintensieve Dienstverlening), DVC (Dutch Validation Council), Hobéon Certificering en NQA (Netherlands Quality Agency) voor hbo-opleidingen en QANU (Quality Assurance Netherlands Universities) voor wetenschappelijke opleidingen. In de praktijk voert een externe (visitatie)commissie van deskundigen de beoordeling van een opleiding uit, onder verantwoordelijkheid van de VBI. Bij de beoordeling wordt onderscheid gemaakt tussen hbo en wetenschappelijk onderwijs en tussen bachelor- en masteropleidingen.

De VBI brengt in opdracht van de onderwijsinstelling een rapport uit over de kwaliteit van de opleiding. De NVAO beoordeelt het rapport van de VBI vervolgens om te bezien, of zij op basis daarvan een beslissing over accreditatie van de opleiding kan nemen. Het rapport beschrijft tevens de gevolgde werkwijze, zodat de NVAO deze ook kan beoordelen. Een positief oordeel geldt zes jaar en is voorwaarde om in aanmerking te komen voor bekostiging, voor het recht om erkende diploma's af te geven en voor toekenning van studiefinanciering aan studenten die de opleiding volgen.

Figuur 2 vat de accreditatieprocedure samen.

Figuur 2: Accreditatieprocedure



Beoordelingskader NVAO

Op 14 februari 2003 heeft de NVAO de accreditiekaders voor opleidingen in het hoger onderwijs in Nederland vastgesteld. De staatssecretaris heeft ze vervolgens goedgekeurd. Het beoordelingskader vormt een onderdeel van het accreditatiekader, naast bijvoorbeeld de beslisregels. Elke opleiding in Nederland wordt beoordeeld op zes onderwerpen. Deze onderwerpen zijn geconcretiseerd in facetten die vervolgens door criteria van een norm worden voorzien. De betreffende VBI werkt de criteria uit in een eigen referentiekader. Dit kan elke VBI naar eigen inzicht doen.

Beoordelingskader NVAO voor examens

Beoordeling en toetsing is als facet bij het onderwerp programma in het beoordelingskader opgenomen en als volgt in een criterium uitgewerkt: "Door de beoordelingen, toetsingen en examens wordt adequaat getoetst of de studenten de leerdoelen van (onderdelen van) het programma hebben gerealiseerd." Het beoordelingskader spreekt van beoordelingen en toetsingen, om zo geen bepaalde onderwijskundige benadering tot norm te verheffen. Hieronder vallen dus zowel kennistoetsen als vormen van assessment en toetsing van studentactiviteiten in duaal onderwijs.

Daarnaast is voor dit advies het onderwerp resultaten uit het beoordelingskader relevant. Dit betreft het gerealiseerde niveau: "De gerealiseerde eindkwalificaties zijn in overeenstemming met de nagestreefde eindkwalificaties qua niveau, oriëntatie en domeinspecifiek eisen."

Uitwerking beoordelingskader door twee VBI's

NQA is de verzelfstandigde afdeling kwaliteitszorg van de HBO-raad. NQA ziet voor zichzelf als kerntaak de beoordeling van de kwaliteit van hbo-opleidingen. Op basis van het beoordelingskader van de NVAO heeft NQA een handleiding geschreven die, samen met de uitgangspunten van de opleiding, richtinggevend is voor de kwaliteitsbeoordeling. Deze handleiding heeft de vorm van vragen en aanwijzingen ten behoeve van de zelfevaluatie door de opleiding in verband met de NVAO-accreditatie.

De kernvraag in dit kader is of de beoordelingen, toetsingen en examens adequaat bepalen of studenten de leerdoelen van (onderdelen van) het programma hebben gerealiseerd. NQA werkt deze vraag in de onderstaande twee deelvragen inclusief aanwijzingen uit.

Uitwerking beoordelingskader voor examens door NQA

Vragen

Op welke wijze worden studenten beoordeeld, getoetst en geëxamineerd?

Ervaren studenten dat zij adequaat getoetst worden op het behalen van de beoogde leerdoelen?

Aanwijzingen

- Beschrijf het toetsbeleid en de verschillende toetsvormen van de opleiding. Betrek hierbij ook de stage- en afstudeeropdrachten. Geef aan hoe de toetsvormen zich verhouden tot de doelstellingen van de opleiding en de leerdoelen.
- Beschrijf welke afspraken bestaan ten aanzien van de formulering en toepassing van beoordelingscriteria en de verzorging van feedback aan studenten.
- Geef aan hoe de kwaliteit van de toetsen binnen de opleiding wordt geborgd. Als studenten toetsing bij een buitenlandse instelling of bij een instelling in het werkveld ondergaan, hoe vergewist zich de opleiding dan van de kwaliteit van deze toetsing?

- Geef aan welke evaluatieresultaten beschikbaar zijn (oordelen studenten, afgestudeerden) over de gehanteerde toetsvormen, het niveau van de toetsen en de feedback die studenten over resultaten krijgen (geef samenvattend de belangrijkste conclusies weer, stel complete resultaten ter inzage beschikbaar). Heeft dit geleid tot verbeteractiviteiten?

De QANU richt zich als enige VBI op de beoordeling van wetenschappelijke bachelor- en masteropleidingen in Nederland. QANU heeft het criterium van de NVAO voor beoordeling en toetsing in haar referentiekader uitgewerkt in toetspunten. Deze toetspunten zijn daarmee ook richtinggevend voor de zelfevaluatie van opleidingen op het punt van examens (zie figuur 2).

Uitwerking beoordelingskader voor examens door QANU

- Het geheel van toetsen, beoordelingen en examens evalueert in voldoende mate dat de beoogde eindkwalificaties van de opleiding ook zijn gerealiseerd.
- De toetsing sluit aan op en past bij de inhoud en de leerdoelen van de verschillende programmaonderdelen.
- De opleiding geeft individuele studenten een inhoudelijke motivering van de mate waarin aan de verschillende leerdoelen is voldaan (feedback).
- De opleiding zorgt ervoor dat de beoordelingen uniform en consistent worden uitgevoerd.
- De organisatie van de toetsing is voldoende (herkansingen, bekendmaken van de uitslag, compensatieregelingen, enzovoort).
- De examencommissie functioneert adequaat en in overeenstemming met haar wettelijke taken.

In de toelichting geeft QANU aan, dat adequate doelstellingen en de vertaalslag ervan in het programma alleen zin hebben als er ook een effectieve systematiek van beoordeling en toetsing is om na te gaan of de studenten inderdaad geleerd hebben wat van hen verwacht wordt. In het bijzonder verdienen daarbij de beoordelingscriteria en de consistentie in de beoordeling van stages en eindwerkstukken aandacht. Verder vindt QANU het criterium gerealiseerd niveau of de kwaliteit van de afgestudeerden zo cruciaal, dat het beoordelingspanel daar eigen onderzoek naar uitvoert. Het QANU-panel bepaalt het gerealiseerde niveau van de opleiding aan de hand van een beoordeling van de inhoud en het niveau van het afstudeerwerk van studenten aan het eind van hun opleiding. Meestal zal het hierbij om scripties gaan. Van de opleiding wordt gevraagd ook te beschrijven hoe zij zich ervan verzekert, dat alle afgestudeerden de eindkwalificaties hebben gerealiseerd. Hierbij kan de opleiding verwijzen naar onder meer het criterium beoordeling en toetsing.

2 Voorloper accreditatie: visitatie

Tot de invoering van het accreditatiestelsel moesten instellingsbesturen van bekostigde en aangewezen universiteiten en hogescholen en van de Open Universiteit ervoor zorgen dat, zo veel mogelijk in samenwerking met andere instellingen, werd voorzien in een regelmatige beoordeling van de kwaliteit van de opleidingen. Deze beoordeling diende mede door onafhankelijke deskundigen te worden verricht.

De instellingen hebben hier vorm aan gegeven door visitatiecommissies. De VSNU en de HBO-raad stelden voor de visitaties protocollen vast. De visitatiecommissies beoordeelden opleidingen op hun doelstellingen, de opbouw en de inhoud van het studieprogramma, de onderwijsleeromgeving, de studeerbaarheid (onder andere de tentamenregelingen), de doorstroom en de rendementen, de kwaliteit van de afgestudeerden, de interne kwaliteitszorg en de aansluiting op het werkveld. De Inspectie van het Onderwijs had de taak de visitatierapporten vervolgens van een oordeel te voorzien. Sinds 1 mei 2003 is deze wettelijk taak van de Inspectie beëindigd. Voor de afronding van nog lopende visitaties heeft de NVAO taken overgenomen van de Inspectie.

Bij de visitatie van opleidingen, de voorloper van accreditatie, werden verwante opleidingen van verschillende instellingen tegelijkertijd en gezamenlijk beoordeeld. Accreditatie heeft betrekking op een afzonderlijke opleiding. Echter, in het wetenschappelijk onderwijs zet de QANU in feite de landelijke vergelijkende visitaties van verwante opleidingen voort. De QANU is immers de enige VBI in het wetenschappelijke onderwijs.

Het generieke oordeel over de kwaliteit van de opleiding (voldoende of onvoldoende) bij accreditatie als een voorwaarde voor bekostiging is het belangrijkste verschil met het visitatiestelsel. Voor een positief eindoordeel moet het oordeel over elk onderwerp uit het beoordelingskader ten minste voldoende zijn. Wanneer er sprake is van verschillende varianten van een opleiding (voltijd, deeltijd en duaal), geldt als voorwaarde voor accreditatie dat de basiskwaliteit van al deze varianten gewaarborgd is.

3 Examen- en promotiebepalingen in de WHW

Uitgangspunt voor de accreditatie is de WHW: hoofdstuk 5a (*Accreditatie in het hoger onderwijs*) en artikel 1.18 over kwaliteitszorg. Behalve over accreditatie bevat de WHW ook specifieke bepalingen over examens en promoties.

De memorie van toelichting bij het wetsvoorstel WHW benadrukt dat de wettelijke bepalingen over examens een basisbestanddeel zijn van de kwaliteitszorg. De onderwijsinstellingen zijn verantwoordelijk voor de concrete invulling van deze bepalingen. Op de naleving van de voorschriften ziet de Inspectie van het Onderwijs namens de Minister toe. Voordat deze bepalingen besproken worden, wordt eerst aandacht besteed aan het uitgangspunt van de WHW.

Uitgangspunt WHW

Bij de invoering van de WHW in 1992 stond meer autonomie voor de onderwijsinstellingen centraal. Uitgangspunt was de zelfstandigheid en de eigen verantwoordelijkheid van de instellingen voor het onderwijs dat zij aanbieden. De WHW bevat een aantal kaderstellende regelingen, vervolgens is het aan de onderwijsinstellingen om daar inhoud en vorm aan te geven.

Vanwege een versterking van de autonomie van onderwijsinstellingen, keerde een aantal bepalingen uit de eerdere onderwijswetten niet terug in de WHW. Voor de examens betekende dit dat, anders dan in de WHBO (Wet op het hoger beroepsonderwijs), geen bepalingen meer waren opgenomen over rijksgecommitteerden die door de verantwoordelijke minister konden worden aangewezen. Volgens de memorie van toelichting past een dergelijke figuur niet meer in de onderwijs- en examenstructuur van de WHW: de overheid dient geen invloed te kunnen uitoefenen op de inhoud van het examen. Ook de WHBO-bepaling betreffende de rijksgedelegeerde ontbrak in de nieuwe wet. Tevens werd een aparte bepaling die de toegang van de Inspectie tot de tentamens en examens regelde niet meer passend geacht voor de voorgestelde onderwijsstructuur.

Tentamens, examens en de verlening van graden

Volgens de WHW is een opleiding een samenhangend geheel van onderwijseenheden gericht op de verwezenlijking van welomschreven doelstellingen op het gebied van kennis, inzicht en vaardigheden waarover degene die de opleiding voltooit, dient te beschikken. Een onderwijseenheid kan betrekking hebben op de praktische voorbereiding op de beroepsuitoefening en op de beroepsuitoefening in verband met het onderwijs in een duale opleiding, voorzover deze activiteiten onder begeleiding van het instellingsbestuur plaatsvinden. Aan elke opleiding is een examen verbonden. Aan elke onderwijseenheid is een tentamen verbonden.

Elk tentamen omvat een onderzoek naar de kennis, het inzicht en de vaardigheden van de examinandus en tevens de beoordeling van de uitkomsten van dat onderzoek. Afgezien van enkele door de examencommissie vast te stellen afwijkingen, geldt als hoofdregel dat indien de tentamens van de tot een opleiding of propedeutische fase behorende onderwijseenheden met goed gevolg zijn afgelegd, het examen is afgelegd. De student krijgt dan de graad bachelor of master toegekend.

Vrij onderwijsprogramma in het wetenschappelijk onderwijs

Een student die is ingeschreven voor een opleiding in het wetenschappelijk onderwijs, kan met toestemming van de examencommissie die daarvoor het meest in aanmerking komt, zelf uit onderwijseenheden die door een instelling worden verzorgd, een programma samenstellen waaraan een examen is verbonden. Indien nodig wijst het instellingsbestuur een examencommissie aan die met deze beslissing is belast. De examencommissie geeft bij haar toestemming aan tot welke door de instelling aangeboden opleiding het door de betrokkene samengestelde programma behoort.

Beroepsvereisten

Indien een instelling een opleiding aanbiedt gericht op het beroep van arts, verpleegkundige, tandarts, dierenarts, architect of apotheker, worden bij of krachtens de wet vereisten gesteld ten aanzien van de kennis, het inzicht en de vaardigheden die betrokkenen zich moeten hebben verworven. Het instellingsbestuur moet er zorg voor dragen dat degenen die deze opleiding volgen, ten minste in de gelegenheid zijn aan die vereisten te voldoen. Opleidingen die in het bijzonder zijn gericht op bepaalde beroepen omvatten in elk geval een praktische voorbereiding op de beroepsuitoefening.

Duale opleidingen

De beroepsuitoefening binnen een duale opleiding vindt plaats op basis van een overeenkomst tussen de instelling, de student en het bedrijf of de organisatie waar gewerkt wordt. De overeenkomst moet een bepaling bevatten over dat deel van de kwaliteiten dat een student tijdens de periode(n) van beroepsuitoefening dient te realiseren, en over de beoordeling daarvan.

Propedeutisch examen

Het instellingsbestuur van een universiteit kan in een bacheloropleiding een propedeutische fase instellen. Een bacheloropleiding in het hbo omvat een propedeutische fase. Aan deze fase is, voorzover in de OER niet anders is bepaald, een examen verbonden. De propedeutische fase wordt met het oog op het studieadvies zodanig ingericht, dat er sprake is van het verkrijgen van inzicht in de inhoud van de bacheloropleiding, met de mogelijkheid van verwijzing en selectie aan het eind van die fase.

Examencommissies en examinatoren

Voor het afnemen van examens en voor de organisatie en de coördinatie van de tentamens geeft de WHW aan, dat het instellingsbestuur voor elke opleiding of voor groepen van opleidingen een examencommissie instelt. Het instellingsbestuur benoemt de leden van de examencommissie uit de leden van het personeel die met het verzorgen van het onderwijs in de opleiding of opleidingen zijn belast. De staatssecretaris heeft in haar beleidsreactie bij vier rapporten van de Inspectie over examens in het hoger onderwijs aangegeven, dat het vanzelf spreekt dat de examencommissies zich kunnen laten adviseren door personen die zij daarbij belangrijk vinden, met name experts uit het beroepenveld (zie paragraaf 5.2).

Voor het afnemen van tentamens wijst de examencommissie examinatoren aan. Als examinator kunnen slechts worden aangewezen leden van het personeel die met het verzorgen van het onderwijs in de desbetreffende onderwijseenheid zijn belast alsmede deskundigen van buiten de instelling. De examinatoren verstrekken de examencommissies de gevraagde inlichtingen.

Onderwijs- en examenregeling

Het instellingsbestuur stelt voor elke opleiding of groep van opleidingen een OER vast. In een OER worden verschillende zaken geregeld. Voor tentamens en examens moet een OER bepalingen bevatten over:

- de inhoud van de opleiding en van de daaraan verbonden examens;
- de kwaliteiten op het gebied van kennis, inzicht en vaardigheden die een student zich bij beëindiging van de opleiding moet hebben verworven;
- nadere regels inzake het studieadvies propedeutische fase;
- het aantal en de volgtijdelijkheid van de tentamens alsmede de momenten waarop deze afgelegd kunnen worden;
- waar nodig de volgorde waarin, de tijdvakken waarbinnen en het aantal malen per studiejaar dat de gelegenheid wordt geboden tot het afleggen van de tentamens en examens;
- waar nodig de geldigheidsduur van met goed gevolg afgelegde tentamens;
- of de tentamens mondeling, schriftelijk of op een andere wijze worden afgelegd;
- de openbaarheid van mondeling af te nemen tentamens;
- de gronden waarop de examencommissie voor eerder met goed gevolg afgelegde tentamens of examens in het hoger onderwijs, dan wel voor buiten het hoger onderwijs opgedane kennis of vaardigheden, vrijstelling kan verlenen van het afleggen van één of meer tentamens;
- waar nodig dat het met goed gevolg afgelegd hebben van tentamens voorwaarde is voor de toelating tot het afleggen van andere tentamens; en
- waar nodig de verplichting tot het deelnemen aan praktische oefeningen met het oog op de toelating tot het afleggen van het desbetreffende tentamen.

Verder geeft een OER in het wetenschappelijk onderwijs ook ten minste één masteropleiding aan die aansluit op de bacheloropleiding of een afstudeerrichting daarbinnen. Deze masteropleiding wordt aan de desbetreffende universiteit aangeboden, tenzij er uitzonderlijke redenen zijn waardoor dit niet mogelijk is. Een OER regelt ook de wijze waarop aan degene die met goed gevolg het afsluitend examen verbonden aan een verwante bacheloropleiding in het hbo heeft afgelegd, door het instellingsbestuur ondersteuning wordt geboden ter bevordering van een goede doorstroming naar een verwante masteropleiding in het wetenschappelijk onderwijs.

Verder geeft de WHW aan dat het instellingsbestuur er zorg voor moet dragen dat tijdig voor de aanvang van het studiejaar en zodanig dat de aanstaande student zich een goed oordeel kan vormen over de inhoud en de inrichting van het onderwijs en de examens, de hoofdlijnen van de OER openbaar worden gemaakt. De opleidingscommissie brengt advies uit over de OER en beoordeelt jaarlijks de wijze van uitvoeren van de OER.

College van beroep voor de examens

Elke bekostigde instelling voor hoger onderwijs moet een college van beroep voor de examens hebben. Studenten, maar ook andere betrokkenen, kunnen bij het college beroep instellen tegen onder andere beslissingen over het met goed gevolg hebben afgelegd van het afsluitend examen en beslissingen van examencommissies en examinatoren.

Promoties

Het college voor promoties van een universiteit is bevoegd de graad doctor te verlenen op grond van de promotie. Toegang tot de promotie heeft ieder: (a) aan wie de graad master is verleend in hbo of wo; (b) die als proeve van bekwaamheid tot het zelfstandig beoefenen van de wetenschap een proefschrift heeft geschreven dan wel een proefontwerp heeft vervaardigd; en (c) die heeft voldaan aan de eisen, gesteld in het door het college voor promoties opgestelde promotiereglement. Voor elke promotie wijst het college van promoties een hoogleraar van een universiteit aan als promotor. De promotie vindt plaats ten overstaan van dit college of van een commissie, door het college samen te stellen uit hoogleraren en andere personen ten aanzien van wie het heeft geoordeeld dat zij over voldoende bekwaamheid beschikken om in de commissie zitting te hebben. In promotiereglementen van universiteiten is dit nader uitgewerkt (zie bijlage 3).

In het promotiereglement wordt geregeld de gang van zaken met betrekking tot de voorbereiding van de promotie en met betrekking tot de promotie zelf, daaronder begrepen de taak en bevoegdheden van ieder die bij de promotie is of kan worden betrokken. Daarnaast worden de voorzieningen geregeld betreffende de beslechting van geschillen die zich met betrekking tot de voorbereiding van de promotie of de promotie zelf voordoen.

4 Verantwoordelijkheid minister en toezicht Inspectie

Verantwoordelijkheid minister

De minister van Onderwijs is verantwoordelijk voor het hogeronderwijsstelsel en daarmee voor de deugdelijkheid van de accreditatieprocedure en de daarvoor aangewezen organisatie. Het accreditatiekader of een wijziging daarvan moet de minister goedkeuren. De verantwoordelijkheid van de minister loopt via het inspectietoezicht, zowel wat betreft accreditatie als de specifieke examenvoorschriften uit de WHW.

Toezicht Inspectie

De Inspectie is verantwoordelijk voor het toezicht op de werking van het accreditatiestelsel, inclusief het functioneren van het accreditatieorgaan. Wat betreft accreditatie toetst de Inspectie of voldaan wordt aan de doelen die met accreditatie worden beoogd: pluriformiteit in de kwaliteitsbeoordeling, internationale benchmarking met het oog op het handhaven van het gewenste hoge kwaliteitsniveau, transparantie van de kwaliteit van het onderwijs, een onafhankelijke positionering van de kwaliteitszorg ten opzichte van zowel de brancheorganisaties als de overheid en heldere bestuurlijke consequenties bij onvoldoende kwaliteit. Tevens toetst de Inspectie de naleving van accreditatiekaders en monitort zij de gehanteerde werkwijze. De Inspectie kan de minister voorstellen bepaalde voorzieningen te treffen indien is gebleken dat de kwaliteit van de accreditatie onvoldoende is en ook indien niet wordt voldaan aan hetgeen bij of krachtens de WOT (Wet op het onderwijstoezicht) en de WHW is bepaald.

Verder mag de Inspectie altijd zelf onderzoek doen naar de naleving van de wettelijke regels, onder andere de regels over examens. Tot slot kan de Inspectie ook incidenteel onderzoek verrichten naar aspecten van de kwaliteit van het hogeronderwijsstelsel.

Bijlage 3

Aanvullende informatie promotieopleidingen en promotiecommissies

Initiatieven KNAW

De KNAW (2000) is van mening dat de aangewezen weg naar de promotie van aio's en oio's loopt via de onderzoeksschool die een opleidingsprogramma aanbiedt dat in de toekomst nauw dient aan te sluiten op de vooropleiding in de masterfase. Daarnaast moet volgens de KNAW echter wel uitdrukkelijk de mogelijkheid open blijven om langs andere trajecten, bijvoorbeeld na of in combinatie met een maatschappelijke loopbaan, tot de promotie te worden toegelaten.

Indien het onderzoeksschooltraject wordt gevolgd, is het zaak aan de toegang tot de promotie de voorwaarde te verbinden van het succesvol voltooien van het aangeboden opleidingsprogramma. Het opleidingsplan moet volgens de KNAW worden vastgelegd in een document, als ware het een contract ondertekend door de promovendus, de promotor en de directeur van de onderzoeksschool. Zolang de koppeling tussen het volgen van de opleiding door aio's/oio's en de promotie niet formeel vastligt, zal naar de mening van de KNAW het vrijblijvende karakter van de onderzoekersopleiding blijven bestaan. Dit leidt tot ongelijkheid en tast de kwaliteit van de opleiding aan. Daarom bepleit zij om het met goed gevolg doorlopen van het opleidingsprogramma verplicht te stellen voor toegang tot de promotie. De universiteiten worden aangeraden genoemde verplichting vast te leggen in de arbeidsovereenkomst die door de universiteit met elke betrokkene wordt gesloten. Verder geeft de KNAW de universiteiten in overweging om na te gaan hoe de eis van een volbrachte onderzoekersopleiding in het promotiereglement kan worden vastgelegd.

In de genoemde nota formuleert de KNAW een aantal eisen waaraan in de onderzoekersopleiding moet worden voldaan. Deze eisen betreffen het individuele opleidingsplan van de aio's/oio's, het onderzoeksplan en de begeleiding en toetsing. Zij merkt op dat tot nu toe een marginale toetsing volstaat om te bepalen of alle onderdelen van het opleidingsplan met goed gevolg zijn uitgevoerd, en of werkstukken worden gemaakt of presentaties gegeven. Het is volgens haar echter noodzakelijk een goede toetsing in te voeren om het vrijblijvende karakter van de opleiding te verminderen. Eén van de mogelijkheden is om het behalen van het certificaat verplicht te stellen voor toegang tot de promotie.

De KNAW acht het zeer gewenst dat de promovendus ten minste maandelijks een intensief begeleidingsgesprek voert met de verantwoordelijke promotor en één tot twee keer per jaar met de begeleidingscommissie. Verder moet maximaal één jaar na aanvang van de onderzoekersopleiding een beoordelingsgesprek met de promovendus plaatsvinden. Dit gesprek dient een eenduidig antwoord te geven op twee vragen: is het individuele opleidingsplan in het eerste jaar met goed gevolg uitgevoerd? En bovenal: wettigt de uitwerking van de probleemstelling de veronderstelling dat de promovendus het onderzoek tot een goed einde zal brengen? Als de promovendus hieraan naar het oordeel van de beoordelingscommissie niet voldoet, kan de aanstelling beëindigd worden. Het LAIOO (Landelijk AIO/OIO Overleg) stelt in zijn *Beleidsplan 2003* de keerzijde aan de orde. Naar aanleiding van het schrikbarende lage promotierendement wijst het LAIOO erop dat het gebrek aan begeleiding daaraan vaak mede debet is. Aan begeleiders worden nog steeds geen eisen gesteld. Het LAIOO pleit ervoor, afspraken over begeleiding schriftelijk vast te leggen.

Promotiereglementen van universiteiten

Raadpleging van enkele promotiereglementen leert dat de aanbevelingen van de KNAW voor het daarin formeel regelen van de opleidingseis niet zijn gerealiseerd. Uit navraag bij de KNAW blijkt verder dat daar evenmin iets bekend is over het vastleggen van de opleidingseis in de arbeidsovereenkomst.

Voor enig inzicht in de toetsingsaspecten die bij de promotie wel aan bod komen, volgt hierna nog een kort overzicht van die aspecten. De bekeken reglementen zijn die van de Universiteit Leiden, de Universiteit Utrecht en de Universiteit van Tilburg. Deze reglementen komen sterk overeen en bevatten bepalingen van de volgende strekking:

- De promotor begeleidt de promovendus naar vermogen bij de totstandkoming van het proefschrift; de begeleiding houdt – zo nodig periodiek – overleg in.
- De promotor leest het hem voorgelegde manuscript of gedeelten daarvan door en toetst het aan de eisen die hij op grond van zijn verantwoordelijkheid voor het proefschrift als grondslag voor de promotie stelt.
- Het onderzoek dat ten grondslag ligt aan het proefschrift dient te voldoen aan (onder andere) de volgende vereisten: de promovendus heeft het onderzoek zelfstandig verricht dan wel een essentiële bijdrage daaraan geleverd; en het onderzoek is verricht in overeenstemming met de gedrags- of beroepscode, die voor het professioneel handelen op het betrokken wetenschapsgebied geldt.
- Gezamenlijk onderzoek kan dienen als grondslag voor een gezamenlijk proefschrift van twee of drie promovendi, mits voldaan is aan de voorwaarden dat elk van de promovendi een zelfstandige en voldoende bijdrage aan het onderzoek heeft geleverd, een en ander tot tevredenheid van de promotor; en elk van de promovendi aangemerkt wordt als de auteur van een bepaald deel van het proefschrift, onverminderd de gezamenlijke verantwoordelijkheid der promovendi voor de samenhang van het geheel.

De reglementen vertonen nog meer overeenkomsten. Het gaat daarbij om de aandachtspunten voor de promotor bij de toetsing van de hem voorgelegde tekst. Qua formulering verschillen deze punten enigszins, maar met inachtneming daarvan komen ze neer op het volgende: het belang van het onderwerp; het belang en een scherpe profilering van de probleemstelling; de originaliteit van de behandeling; het wetenschappelijk niveau van de ordening, de analyse en de verwerking van het materiaal; de afleiding van nieuwe inzichten en nieuwe opvattingen uit deze analyse; de zuiverheid van de gevolgde methodiek bij deze analyse; de aanwezigheid van een kritische confrontatie van eigen conclusies met bestaande theorieën of opvattingen; de aanwezigheid van een creatieve benadering van het in het proefschrift behandelde wetenschapsgebied; gebleken zelfbeperking, wat omvang betreft, bij het opstellen van de tekst; en de aanwezigheid van evenwicht in de opbouw van het proefschrift en helderheid in de stijl.

Wat betreft de samenstelling van de promotiecommissie geven de reglementen aan wie als leden aangewezen kunnen worden. Dit zijn naast de promotor en copromotor, hoogleraren en gepromoveerde andere leden van het wetenschappelijk personeel verbonden aan een Nederlandse of buitenlandse universiteit. De rector magnificus of een plaatsvervangend hoogleraar is voorzitter van de promotiecommissie. Twee van de drie reglementen geven aan hoeveel leden ten minste afkomstig moeten zijn van de desbetreffende faculteit/universiteit; de reglementen geven niet aan hoeveel externe deskundigen ten minste lid moeten zijn van de commissie.

Voorbeelden van onderzoeksscholen

Twee voorbeelden van onderzoeksscholen die gericht zijn op aio's en oio's zijn het ICO (Interuniversitair Centrum voor Onderwijskundig Onderzoek) en het ICS (Interuniversitair Centrum voor Sociaal-wetenschappelijke theorievorming en methodeontwikkeling). Bij beide onderzoeksscholen zijn diverse universiteiten betrokken.

Het ICO verwacht van de PhD-studenten dat ze van de 1.200 uur opleidingstijd minimaal 600 uur besteden aan opleidingen binnen het ICO. In overleg met de coördinator van het cursusonderdeel en de promotor kan vrijstelling worden verleend. Iedere promovendus heeft een eigen onderzoeks- en begeleidingsplan. In de praktijk nemen alle aio's en oio's deel aan de cursussen. De cursussen lopen parallel aan het onderzoekstraject en kunnen een actieve rol ten behoeve van het eigen onderzoek vervullen gericht op het onderzoeksplan (presentaties, bespreking artikelen). Het ICO heeft het voornemen aan opleidingsonderdelen certificaten te verbinden. Van de certificaten zal vooral een stimulerende werking uitgaan en geen sanctionerende. De gevolgen van het niet voldoen aan de opleidingseisen zijn daarmee niet geheel duidelijk; alle aio's en oio's zullen in de praktijk de opleiding volgen alvorens ze een manuscript naar de promotor sturen. Maar als een promotor een manuscript goedkeurt en naar de promotiecommissie stuurt, zal men niet gauw een sanctie opleggen door op een niet afgerond opleidingsonderdeel te wijzen.

Bij ICS vindt een strenge selectie aan de poort plaats: degenen die opteren voor een promotieplaats komen binnen via een sollicitatieprocedure en intake door het voltallige bestuur van de onderzoeksschool. Iedere universiteit die participeert in het ICS levert voor het bestuur een hoogleraar/promotor uit de betrokken opleidingen. De aio's en oio's volgen vanaf het begin een opleidingsprogramma van anderhalf jaar eindigend in een onderzoeksvoorstel voor het verdere traject. Hierna valt er een go-no-go-beslissing door het ICS-bestuur. In de praktijk valt de beslissing doorgaans positief uit omdat gedurende het opleidingstraject al duidelijk is geworden of kandidaat wel of geen kans van slagen heeft.

Bijlage 4

Overzicht figuren en tabellen

Tabel 1:	Percentage studenten dat bij benadering een opleidingsvariant volgt	23
Tabel 2:	Percentage studenten naar afkomst (bij benadering)	23
Tabel 3:	Verwachting uitstroom studenten met een bachelor in percentages in 2006 en 2012 (bij benadering)	24
Tabel 4:	Kenmerken examinering (gemiddelden: 1=nee, zeer zeker niet; 5=ja, zeer zeker wel)	26
Tabel 5:	Beoordeling examens op validiteit, betrouwbaarheid en evaluatie van examens (gemiddelden: 1=nooit; 5=altijd)	27
Tabel 6:	Richtinggevende aspecten bij examenbeleid (1=niet richtinggevend; 5=sterk richtinggevend)	28
Tabel 7:	Richtinggevende aspecten bij het examineringsbeleid onderscheiden naar interne en externe aspecten (+: relatief belangrijk; relatief onbelangrijk)	30
Tabel 8:	Externe deskundigen of vertegenwoordigers van brancheverenigingen, beroepsveld of andere hogescholen/universiteiten in examencommissie (in % ten opzichte van totaal)	31
Tabel 9:	Betrokkenheid externe deskundigen bij het formuleren van eindkwalificaties of competenties (meer antwoorden mogelijk: in % ten opzichte van totaal)	32
Tabel 10:	Betrokkenheid externe deskundigen bij het formuleren examenbeleid (meer antwoorden mogelijk: in % ten opzichte van totaal)	33
Tabel 11:	Betrokkenheid externe deskundigen bij ontwerpen of ontwikkelen examens (meer antwoorden mogelijk; in % ten opzichte van totaal)	34
Tabel 12:	Betrokkenheid externe deskundigen bij de afname van examens (meer antwoorden mogelijk: in % ten opzichte van totaal)	35
Tabel 13:	Selectieve toelatingseisen bij masteropleidingen (meer antwoorden mogelijk: in % ten opzichte van totaal)	36
Tabel 14:	Redenen voor selectieve toelating (gemiddelden: 1=geen rol; 5=belangrijke rol)	37
Tabel 15:	Traditionele versus vernieuwende examenvormen (gemiddelde factorscores)	39
Tabel 16:	Vernieuwingsgerichtheid examinering (gemiddelden: 1=weinig vernieuwend; 5=zeer sterk vernieuwend)	41
Tabel 17:	Indicatoren voor (externe) kwaliteitsborging: items (gemiddelden: 1=weinig borging; 5=zeer veel borging)	42
Tabel 18:	Vernieuwingsgerichtheid totaalscore (gemiddelden: -14=zeer weinig vernieuwingsgericht; 14=zeer sterk vernieuwingsgericht)	43
Tabel 19:	Vernieuwingsgerichtheid totaalscore naar HOOP-sector (gemiddelden: -14=zeer weinig vernieuwingsgericht; 14=zeer sterk vernieuwingsgericht)	43
Tabel 20:	Vernieuwingsgerichtheid (aantallen en percentages)	44
Figuur 1:	Funcities van beoordelingen	46
Figuur 2:	Accreditatieprocedure	89

Bijlage 5

Lijst met afkortingen

aio	assistent in opleiding
AUQA	Australian Universities Quality Agency
bama	bachelor-master
bve	beroepsonderwijs en volwasseneneducatie
Certiked	Stichting Certificatie Kennisintensieve Dienstverlening
DVC	Dutch Validation Council
ECTS	European Credit Transfer System
evc	elders verworven competenties
EU	Europese Unie
hbo	hoger beroepsonderwijs
HOOP	Hoger Onderwijs en Onderzoek Plan
IBG	Informatie Beheer Groep
ICO	Interuniversitair Centrum voor Onderwijskundig Onderzoek
ICS	Interuniversitair Centrum voor Sociaal-wetenschappelijke theorie- vorming en methodeontwikkeling
ict	informatie- en communicatietechnologie
KNAW	Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen
LAIOO	Landelijk AIO/IOI Overleg
mbo	middelbaar beroepsonderwijs
NQA	Netherlands Quality Agency
Nuffic	Nederlandse organisatie voor internationale samenwerking in het hoger onderwijs
NVAO	Nederlands-Vlaamse Accreditatie Organisatie
OCW	Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
OER	Onderwijs- en Examenregeling
oio	onderzoeker in opleiding
QANU	Quality Assurance Netherlands Universities
VBI	Visiterende en Beoordelende Instantie
VSNU	Vereniging van Samenwerkende Nederlandse Universiteiten
VSNU-DWO	landelijk overleg Duaal Wetenschappelijk Onderwijs
WHBO	Wet op het hoger beroepsonderwijs
WHW	Wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek
wo	wetenschappelijk onderwijs