

[dit stuk; h is kennelijk bedoeld voor mijn eigen voorbereiding op een gesprek, niet als stuk om aan docenten te geven. Er komen wel heel erg veel onderwerpen langs, dat kun je anderen niet aandoen.]

ben wilbrink

12-10-73

Vragen over beoordeling die aan docenten gesteld zouden kunnen worden.

(in voorlopige formulering)

[adviesrelatie met docent/vakgroep uit FSWB]

1. Wordt er in een of andere vorm een tentamen afgenomen?

2. Wordt er (ook) op andere wijze dan d.m.v. een tentamen beoordeeld? a, beoordeling van individuele werkstukken b. beoordeling van bijdrage aan groeps werkstukken of discussie e. deelname en bijdrage aan werkgroepen

3. Vragen met betrekking tot de objectiviteit van de beoordeling. De objectiviteit van een beoordelingsprocedure, en daarmee ook van een oordeel. heeft betrekking op de mate waarin allerlei irrelevante factoren die op het oordeel van invloed zouden kunnen zijn, geen rol kunnen spelen of tenminste onder controle gehouden kunnen worden. Wat objectiviteit betreft zou je een beoordelingsprocedure dan ook kunnen vergelijken met een experimental design waarin men de invloed van allerlei variabelen waarin men geen direct belang stelt, tracht uit te schakelen of door experimentele of statistische methoden onder controle probeert te houden.

Vragen naar de objectiviteit van een beoordelingsprocedure zijn o.a.:

a. op welke wijze komen de vragen tot stand?

wordt over te stellen vragen overleg gepleegd met collega's?

worden onderwerpen waarover vragen gesteld worden volgens

een bepaalde procedure uit de stof gekozen?

wordt er gecontroleerd op de mogelijkheid dat sommige van de studenten bepaalde vragen al eens eerder zijn tegengekomen terwijl voor anderen de vragen volkomen nieuw zijn? (zijn sommige van de vragen in het onderwijs behandeld waar niet iedereen aanwezig was, circuleren er onder studenten vragen die op vroegere tentamens gesteld zijn?)

wordt er naar gestreefd om zo eenvoudig mogelijke bewoordingen voor de vraag te kiezen? (geen strikvragen, onnodige moeilijke termen, onduidelijk Nederlands)

is het alle studenten in ongeveer gelijke mate duidelijk welke de beste strategie is bij het beantwoorden van de vragen? (bijv.: bij meerkeuze studietoetsen altijd alle vragen beantwoorden, bij opsteltoetsen de gewenste mate van uitvoerigheid van antwoorden, bij mondelinge tentamens onmiddellijk toegeven het antwoord niet te weten wanneer je het inderdaad niet weet, e.d.)

2.

b. hoe komt het oordeel over de antwoorden tot stand?

worden mondelinge of geschreven antwoorden door meerdere docenten (en/of studenten) beoordeeld, en zo ja, worden deze beoordelingen gemiddeld, of op andere wijze tot een definitief oordeel omgezet?

wordt er bij de beoordeling van antwoorden gebruik gemaakt van beoordelingsvoorschriften? Zoals bijv. hanteren van van te voren opgestelde lijstjes met de belangrijke punten die in ieder geval in een goed antwoord aan de orde zouden moeten komen?

Wanneer met een beoordelingsvoorschrift als boven bedoeld, gewerkt wordt, hoort daar dan ook een voorschrift bij over de puntentoekenning per antwoord?

Wanneer met een beoordelings- en puntentoekenningsvoorschrift gewerkt wordt, mag er ook aangenomen worden dat de student met

een en ander voldoende op de hoogte is om er zijn beantwoording van de vraag zo goed mogelijk op af te kunnen stemmen?

zo ja, welke aanwijzingen zijn er dat dat inderdaad zo is? (bijv. in het onderwijs is de student geoefend in het geven van antwoorden die aan dergelijke eisen voldoen)

Is er een expliciet geformuleerd voorschrift op grond waarvan afzonderlijke antwoord beoordelingen gecombineerd worden tot een eindoordeel (tentamencijfer)? zo ja, is de student van dit voorschrift ook op de hoogte? is het voorschrift voor verschillende interpretaties vatbaar? (zouden verschillende beoordelaars op grond van hetzelfde voorschrift tot andere eindoordelen kunnen komen?)

De meerkeuze studietoets heeft als voordeel dat de beantwoording voor iedere student dezelfde vorm heeft: een aantal streepjes of cirkeltjes. Bij andere vormen van beoordeling wordt de beoordeling beïnvloed door stijlfactoren, netheid van schrijven, duidelijkheid van spreken, uiterlijk voorkomen, bekendheid van de docent met de student die het antwoord geeft (de antwoorden zijn niet anoniem), e.d. (zie De Groot Methodologie). De vraag is, of, en zo ja welke, de docent maatregelen heeft getroffen om dergelijke beïnvloeding van zijn oordeel te voorkomen.

Is het mogelijk dat de beoordeling in de loop van de tijd verandert? (bijv. dat schriftelijke tentamens de eerst nagekeken werken zwaarder of lichter beoordeeld worden dan de laatst nagekeken werken, of dat in de loop van het nakijken er meer op andere punten gelet gaat worden dan bij de eerste nagekeken werken; bij mondelinge tentamens kunnen de eerst getentamineerden het moeilijker of juist makkelijker gehad hebben dan de laatsten).

3

c. betrouwbaarheid van de beoordelingen.

in hoeverre zou de beoordeling die gegeven is, af kunnen wijken van de beoordeling die het resultaat zou zijn wanneer de beoordeling op een ander moment had plaats gevonden (maar met dezelfde vragen beoordelaar(s) e.d.)(bijv. op een ander uur van de dag, op een andere dag) in hoeverre zou de beoordeling die

gegeven is, af kunnen wijken van het resultaat wanneer een andere set vragen, die echter in alle relevante opzichten vergelijkbaar is met de werkelijk gebruikte reeks vragen, gebruikt zou zijn?

(misschien ten overvloede zij nog opgemerkt dat bovenstaande vragen geenszins triviaal zijn. Bij onderzoek blijkt maar al te vaak dat de betrouwbaarheid in gevallen als boven bedoeld verre van perfect is, wat betekent dat er inderdaad nogal verschillende cijfers uit de bus komen bij verschillende, maar overigens equivalente, toetsingen).

4. Vragen met betrekking tot de rechtvaardigheid van zakslaag beslissingen.

Rechtvaardigheid van verschillen in beoordelingen, waarom de één een beter oordeel krijgt dan de ander, zijn van belang In zover er belangrijke consequenties aan verbonden zijn. Bij verschillen in cijfers is dan minder interessant of iemand die een negen heeft gekregen die ook werkelijk verdient vergeleken met de prestatie van iemand die een zeven heeft gekregen (hoewel ook dan nog het verschil een cum laude aantekening kan schelen). Wat veel meer van belang is, is het verschil tussen voldoende en onvoldoende beoordelingen, of dat te verantwoorden valt. Voor een beantwoording van die vraag is het van belang enig inzicht te hebben in de betrouwbaarheid, de validiteit, en de transparantie van de beoordelingssituatie). Wat de betrouwbaarheid betreft, die is in de vragen 3 a, b en c aan de orde geweest (hoewel objectiviteit en betrouwbaarheid niet hetzelfde zijn, dekken ze elkaar in belangrijke mate) Kort gezegd is betrouwbaarheid de vraag of er iets gemeten wordt, en zo ja in hoeverre die meting consistent is, bijv. bij herhaalde meting ook dezelfde resultaten verkregen worden. De vraag naar de validiteit is de vraag naar wat er gemeten wordt# Het antwoord op die vraag zal anders zijn al naar gelang de procedure die gevolgd wordt om die validiteit te bepalen, en naar gelang het soort validiteit waarin men geïnteresseerd is. Zo kunnen onderscheiden worden de predictieve validiteit (voorspellende geldigheid), dat is de mate waarin de beoordeling iets anders (bijv. later studiesucces) voorspelt, en construct validiteit, dat is de mate waarin bij een beoordelingsprocedure inderdaad datgene 'gemeten' of beoordeeld wordt dat men bedoelt te 'meten' of beoordelen.

Beide soorten validiteit moeten goed van elkaar onderscheiden worden, en eisen ook geheel andere onderzoek methoden. Transparantie komt onder 5. apart aan de orde.

a. In hoeverre werkt de beoordeling(sprocedure) zoals bedoeld.

de hamvraag is dan ook of de bedoelingen expliciet geformuleerd zijn; met name of de einddoelstellingen van het stuk onderwijs, die men bedoelt te toetsen in een afsluitend tentamen of werkstuk, expliciet en in ondubbelzinnige termen geformuleerd zijn.

wanneer de bovenstaande vraag ontkennend moet worden beantwoord, heeft verder vragen naar de construct validiteit van de betreffende beoordeling weinig zin. Het is hoogst onwaarschijnlijk dat een tentamen waarvan niet duidelijk geformuleerd is wat er de bedoeling van is, dan ook meet wat het bedoelt te meten. Misschien zou toch nog voorzichtig geïnformeerd kunnen worden naar de indruk die de docent heeft van de mate waarin in de cijfers inderdaad tot uitdrukking komt wat hij met het tentamen bedoelt te onderzoeken. En vraag naar de argumenten waarmee hij zijn indruk zou willen of kunnen staven*

Zijn einddoelstellingen expliciet geformuleerd, dan kan gevraagd worden op welke wijze er voor gezorgd wordt dat de vragen in het tentamen een juiste afspiegeling van deze doelstellingen vormen.

Naast de vraag of men meet wat men bedoelt te meten, is het ook van belang na te gaan of misschien zaken meegemeten worden die men niet wilde meten, of zou willen meten. Zo is het denkbaar dat sommige vragen in een tentamen meer het karakter hebben van een intelligentietoets, dan van vragen die een afspiegeling zijn van de doelstellingen van het onderwijs. Meer in het algemeen zou de vraag gesteld moeten worden of verschillen in cijfers tussen individuen of groepen mede bepaald kunnen zijn door 'irrelevante' factoren. Dergelijke factoren kunnen bijv. ook binnen de onderwijssituatie gevonden, bijv. in het geval dat een aantal studenten zich door ander onderwijsverplichtingen minder goed heeft kunnen voorbereiden op het tentamen. Een andere methode om inzicht te krijgen in de vraag of datgene in de cijfers tot uitdrukking komt wat men ook bedoelde te toetsen, is door deze

cijfers te vergelijken met cijfers die op vergelijkbare vakken behaald zijn enerzijds, en cijfers die op minder goed vergelijkbare (anderssoortige, totaal andere onderwerpen) behaald zijn anderzijds. Vindt men een geringe correlatie met cijfers behaald op gelijksoortige vakken, dan kan dit wijzen op gebrek aan constructvaliditeit, evenals een grote correlatie met nogal onvergelijkbare vakken. De vraag is dan, of dergelijke vergelijkingen ooit gemaakt zijn.

5.

b. wat is de voorspellende waarde van de beoordelingen.

Vaak wordt, uitgesproken of onuitgesproken, aan beoordelingen een bepaalde voorspellende waarde toegekend wat betreft de in de toekomst te behalen studieresultaten van de betrokkenen. Dat is het geval met de voorstellen voor een propedeutische selectie van A.D. De Groot, dat is het geval met de propedeuse zoals die ook nu al aan vele faculteiten functioneert. Maar ook in de verdere studie wordt impliciet een voorspellende waarde aan cijfermatige beoordelingen toegekend, gebaseerd op redeneringen met betrekking tot minimum garanties dat afgestudeerden aan bepaalde maatstaven voldoen, e.d. Het vervelende van selectief beoordelend onderwijs is, dat vele veronderstellingen niet boven tafel worden gebracht, dat geen maatregelen worden genomen om te onderzoeken of de veronderstelde voorspellende waarde inderdaad bestaat, en zo ja door welke factoren zij 'veroorzaakt' wordt, etc. Vragen aan de docent in dit verband kunnen zijn:

verwacht je dat studenten die slechte cijfers halen, ook in de verdere studie slechte studieresultaten blijven behalen (als groep, over individuele uitzonderingen spreken we even niet). zo ja, hoe sterk denk je dat dat verband is, en welke aanwijzingen zijn er voor? als een aantal studenten op grond van slechte resultaten voor jouw vak, zou besluiten met de studie op te houden, hoe gerechtvaardigd zou hun besluit dan zijn? Met welke argumenten zou je je mening willen ondersteunen? het hanteren van beoordelingen als selectiemiddel, of dat nu expliciet of impliciet (eufemisme voor het laatste: zelfselectie) gebeurt. veronderstelt dat de student zich aan moet passen aan de onderwijs situatie, (hetzelfde geldt, voor

selectie in het bedrijfsleven: de sollicitant moet zich aanpassen aan het bedrijf). Een andere benadering is dan ook te zoeken naar wegen om het onderwijs z6 op te zetten dat iedere student er met behoorlijke resultaten door komt. Dat zou betekenen dat slechte studieprestaties opgevat worden als een tekort schieten van het onderwijs, en niet van de studenten. In hoeverre zou je ie met een dergelijke visie kunnen verenigen, en zie je mogelijkheden om zoiets praktisch uit te voeren? (het expeditie model van De Groot, een vorm van selectievrij onderwijs, is als voorbeeld van een dergelijke praktische uitwerking te noemen)

6.

c. wat zegt de beoordeling over de mate waarin iemand voorbereid is op de rest van de studie.

In zekere zin valt ook dit onderwerp onder de vraag naar de voorspellende waarde. We spitsen de vraag nu toe op de zuiver inhoudelijke aspecten van het vak, in hoeverre een goede beheersing van een bepaald vak een noodzakelijke (maar misschien niet voldoende) voorwaarde vormt om nog volgende studieonderdelen behoorlijk te kunnen doen. Ook dit kan een uitgesproken of onuitgesproken argument zijn bij het afwijzen van studenten (prestaties als onvoldoende beoordelen). Vragen die hier betrekking op hebben:

in hoeverre is een goede beheersing van de stof die jij doceert noodzakelijk voor de student om nog volgende studieonderdelen behoorlijk te kunnen volgen, of om in de beroepspraktijk behoorlijk te kunnen functioneren?

als dat verband met de verdere studie niet bestaat, en er worden wel studenten voor jouw vak afgewezen, op welke gronden is een dergelijke afwijzing dan te verdedigen?

als er inderdaad een bepaald verband met verdere studie of latere beroepspraktijk, zoals boven bedoeld, verondersteld wordt, welke concrete aanwijzingen bestaan daar dan voor, of op welke wijze zou nagegaan kunnen worden of die verbanden inderdaad bestaan?

wanneer die samenhang verondersteld wordt. wordt dit dan ook aan de studenten duidelijk gemaakt?

wanneer die samenhang verondersteld wordt, is het dan toch niet mogelijk dat de student in zijn verdere studie een eventueel in low vak opgelopen tekort compenseert, weer goed maakt?

Bovenstaande vragen hebben betrekking op de structuur van de studie als geheel, voor wat betreft de inhoud van de samenstellende vakken. Heb je over de samenhang van jouw vak met andere vakken wel eens (geformaliseerd) overleg gepleegd met je collega's?

d. herkansingen.

Een belangrijk aspect van de rechtvaardigheid van verschillen in cijfers tussen verschillende studenten, is de mate waarin de gelegenheid geboden wordt om (onterecht) gegeven onvoldoendes te herstellen.

op welke termijn kunnen afgewezen studenten zich 'herkansen'? als die herkansing aanzienlijke tijd later is, wat zijn dan jouw argumenten om die niet bijv. meteen de volgende dag te geven? vind je dat snelle herkansingen. of veel herkansingen. de 'waarde', van de beoordeling vermindert? Zo ja, op welke gronden; en zie je misschien mogelijkheden om daar toch iets aan te doen?

7.

krijgen studenten die zakken ook informatie over de onderwerpen die ze onvoldoende beheersten, of de aard van eventuele andere tekorten in hun prestaties? Krijgen ze daarnaast ook nog studieadviezen (bijv. over de wijze waarop ze een bepaald onderwerp nog eens zouden moeten bestuderen?)?

in het geval van meerkeuze studietoetsen zijn er enkele 'technieken' bekend om te komen tot het bepalen van de grens slagenzakken, zoals de methode Nedelsky, de kernitem-methode van De Groot, de methode Wijnen. Deze methoden, die hun voordelen maar ook hun nadelen hebben, zijn speciaal ontwikkeld voor meerkeuze toetsen, wat niet wegneemt dat de

grondoverwegingen voor iedere beoordelingssituatie gelden. De vraag is, kun je je een voorstelling maken van een methode voor het bepalen van d* grens zakkenlagen bij de beoordelingen die jij uitvoert?

één van de principes waarvan methoden als juist genoemd uitgaan, is dat er rekening gehouden moet worden met de kwaliteit van de beoordelingen, bijv. de betrouwbaarheid van die beoordelingen, en wel in die zin dat het voordeel van de twijfel gegeven wordt aan de student, Hanteer jij bij je beoordelingen ook iets dergelijks, en zo ja, kun je daar iets over zeggen, Kun je met name iets zeggen over de subjectiviteit van die werkwijze?

nog even een andere vraag. Op welke wijze probeer je de kwaliteit van herkansingen (de 'zwaarte', moeilijkheid e.d.) gelijk te houden aan die van het oorspronkelijke tentamen?

hoeveel voorbereidings tijd zijn studenten gemiddeld kwijt voor een herkansing? Heb je de indruk dat dit, vanuit het onderwijs gezien, nuttig bestede tijd is (hebben studenten er ook later nog iets aan dat ze die extra tijd in dat vak gestoken hebben, beheersen ze de stof inderdaad beter wanneer ze er nog eens een tijdje op hebben zitten plussen» Op welke concrete aanwijzingen zou die indruk gebaseerd kunnen worden?

kunnen studenten met hun studieprogramma in moeilijkheden raken doordat ze jouw tentamen over moet moeten doen? Zo ja, vind je dat ook dat iets is dat niet opweegt tegen het verwachte meerdere inzicht dat ze door het werken aan die herkansing zullen opdoen?

wanneer studenten in moeilijkheden komen door onvoldoende beoordelingen op jouw vak, bijv. met studiebeurs, militaire dienst e.d., kom je dat dan te weten? Heb je enige indruk van de mate waarin dat het geval is? In hoeverre vind je dat je als docent (of als collectief van docenten) in je onderwijs met dergelijke mogelijke gevolgen rekening zou moeten houden?

Vragen met betrekking tot de transparantie van de beoordelingsprocedure.

Ook al wordt een beoordelingsprocedure waaraan zakslaag beslissingen verbonden zijn, nog zo zorgvuldig opgezet, altijd zal degene die met een vijf net afgewezen wordt kunnen zeggen dat hij ontzettende pech heeft gehad, en dat het niet rechtvaardig lijkt dat zijn vriendje, die net zo goed in de stof zat, met een zesje wel geslaagd is. Ook een dergelijk 'risico' is wel aanvaardbaar te maken voor studenten, mits dat risico

1e. niet te groot is, en

2e. duidelijk lokaliseerbaar is: men moet weten waar het ligt, waar men aan toe is. (De Groot 'Selectie' blz 69)

Wat 'niet te groot' betreft: dit heeft betrekking op validiteit en betrouwbaarheid (objectiviteit), die al aan de orde zijn gekomen. Het begrip transparantie heeft dan vooral betrekking op de mate waarin men van te voren kan weten waar men met de toetsingsprocedure aan toe is, welke de beste voorbereidingsstrategie is. welke onderwerpen op welke wijze en hoe goed bestudeerd moeten worden, e.d.

hoe zou een student zijn studie moeten inrichten om er vrij zeker van te kunnen zijn dat hij voor jouw vak een voldoende zal halen?

zijn studenten van te voren op de hoogte over welke onderwerpen vragen verwacht mogen worden, en over welke niet?

zijn studenten in het voorafgaande onderwijs geoefend in het beantwoorden van vragen zoals op het tentamen vereist wordt?

komen op het tentamen vragen aan de orde die niet in het voorafgaande onderwijs behandeld zijn (het soort vragen dus)

is aan de studenten van te voren bekend gemaakt op welke wijze de antwoorden beoordeeld worden, en mag aangenomen worden dat zij zich hierop dusdanig kunnen voorbereiden dat hun antwoorden ook aan de te stellen eisen kunnen voldoen?

een bijna onontkoombare voorwaarde voor transparantie van toetsingen is dat deze op voorgeschreven wijze gerelateerd zijn aan de expliciet geformuleerde doelstellingen van het betreffende stuk onderwijs. Dergelijke doelstellingen behoren geformuleerd te zijn in

termen van concreet gedrag (bij de beoordeling verwachte prestaties), expliciet aangegeven normen voor wat een goede of 'voldoende' prestatie is, en expliciete omschrijving van de omstandigheden waaronder de doelstellingen getoetst worden (wat ook beschrijving van de aard van de opgaven of vragen omvat). Vraag is: heeft de docent dergelijke doelstellingen geformuleerd? Zo ja, vraag hem of haar om een fotocopietje.
zijn er proeftentamens?

9

6. het overleg principe,

Eén van de verdiensten van het omstreden voorstel over selectie van de hand van De Groot, is dat het sterk de nadruk legt op het overleg tussen alle betrokken partijen over de vorm en de inhoud van de selectie procedure, in ons geval de beoordelings procedure.

De Groot (blz 69): "*Veel minder goed functioneert in de huidige situatie het algemene overleg over examen en selectie methoden. Onze indruk is althans, dat er in het hoger onderwijs weinig (protest en) overleg over de technische kwaliteiten van examens en toetsen plaats vindt terwijl uit deze stilzwijgende acceptatie bepaald niet mag worden afgeleid dat die examens en toetsen aan de validiteits- en betrouwbaarheidseisen voldoen. Goede procedures voor dit overleg zijn nog niet gevonden; een moeilijkheid is, dat studenten hiertoe weinig gemotiveerd zijn: wie geslaagd is gelooft het wel en gaat verder, wie gezakt is komt hoogstens individueel, voor zichzelf pleiten.*"

hebben studenten zeggenschap in de vorm en inhoud van de beoordelingsprocedure?

hebben studenten zeggenschap (vooraf of achteraf) in het bepalen van de grens slagenzakken?

wordt er na de toetsing met de studenten intensief (en geformaliseerd) overleg gepleegd over de kwaliteit van de toetsing, over eventuele missers, over mogelijke verbeteringen voor toekomstige toetsingen?

proberen studenten wel eens dergelijke vormen van overleg te realiseren?

heb jij als docent de studenten op dergelijke wijze betrokken bij beslissingen over de beoordelingsprocedure zelf?

zijn de studenten zelf ook bij de beoordeling betrokken (studenten beoordelen zichzelf, studenten worden door medestudenten beoordeeld, en dergelijke)

zijn studenten bekend met de mogelijkheden tot beroep zoals die door de WUB geregeld zijn?

hoe sta je zelf hier tegenover: vind je dat studenten zoveel mogelijk betrokken moeten worden bij vormgeving van de beoordeling en bij de beoordeling zelf, of ben je toch geneigd om het beoordelen meer als de exclusieve verantwoordelijkheid van de docent te zien?

wat zou jouw reactie zijn wanneer enige studenten zouden vragen om instelling van een commissie van beroep omdat ze het niet met de beoordelingen of de beoordelingsprocedure eens zijn?

10

7. is de beoordeling functioneel voor het onderwijs,

Selectie is een activiteit die niets met onderwijs op zich te maken heeft. Als men het al gewenst zou vinden om op enigerlei wijze te selecteren, dan zouden selectieprocedure en het eigenlijke onderwijs van elkaar strikt gescheiden moeten worden gehouden. Een dergelijke scheiding bestaat er niet wanneer beoordelingen die in het kader van het onderwijs plaats vinden. gelijktijdig gebruikt worden (of blijken te functioneren) als selectie instrumenten. Bij de voorafgaande vragenlijst is eigenlijk min of meer impliciet ervan uitgegaan dat beoordelingen inderdaad gebruikt worden voor doeleinden die verder gaan dan de zuivere informatie verschaffing aan de student over de aard van zijn studieprestaties. Vragen die vanuit deze gedachte over beoordelingsprocedures te stellen zijn:

toetsen in het hoger onderwijs komen vaak als mosterd na de maaltijd: wanneer pas op het tentamen blijkt of je je goed hebt voorbereid of niet, is het te laat om nog effectieve maatregelen te kunnen nemen, Is dat bij jouw beoordeling ook het geval?

Zie je mogelijkheden om het tentamen als onvruchtbare afsluiting van je onderwijs, te vervangen door andere procedures die een uitgesproken functie in het kader van onderwijs en studio zélf kunnen spelen?

als mogelijkheden tot een meer onderwijsrelevante beoordeling zouden worden geboden, zou je daar dan gebruik van willen maken? Zou je daar nog bepaalde condities aan willen verbinden, en zo ja welke?

bij onderwijsrelevante beoordeling is het werken met cijferbeoordelingen niet functioneel. In plaats van dat weinig zeggende cijfer moet informatie gegeven worden over de kwaliteit van de prestaties, de mate van vooruitgang, de aard van eventueel nog aanwezige tekortkomingen, de beste studiestrategie die gevolgd kan worden om nog bestaande tekorten op te heffen, adviezen over de verdere studie activiteiten: keuze van onderwerpen, werkzaamheden. samenwerking met anderen e.d. De vraag is, in oeverre al op een dergelijke wijze met beoordelingen in jouw onderwijs gewerkt wordt, welke mogelijkheden je ziet om in deze richting naar verdere mogelijkheden te zoeken.