

TOETSING

EN NU EENS NIET IN EEN MEDISCHE FACULTEIT

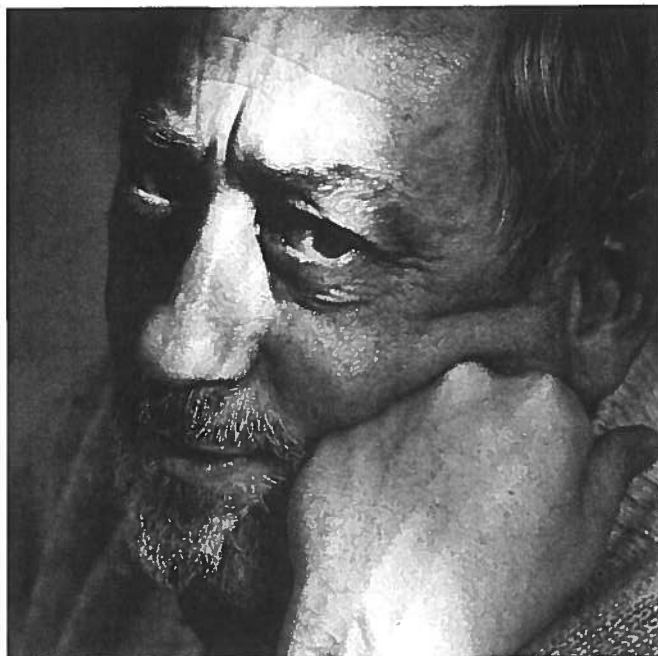


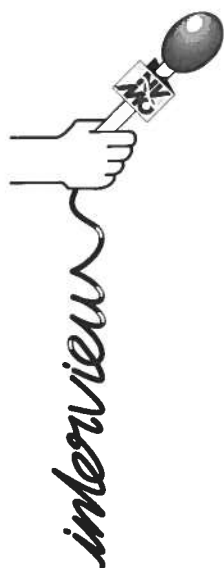
Foto: Franco Gori, Maastricht

Een hoog - te hoog? - percentage artikelen in dit blad is gewijd aan toetsing. Hier gaat het opnieuw over toetsing, maar op een voor het Bulletin Medisch Onderwijs ongewone wijze: toetsing in een niet-medische faculteit, uitgaande van de gedachte dat het verhelderend kan zijn ook eens voorbij de grenzen van de medische opleiding naar toetsing te kijken. We kozen de Maastrichtse juridische opleiding, waar nogal wat te beleven valt op het gebied van toetsing, en spraken met Prof. Hans Crombag. Zijn leeropdracht wordt voor dagelijks gebruik aangeduid met recht en sociale wetenschap; de officiële benaming luidt gedrags- en maatschappijwetenschappelijke bestudering van het recht. Hij is psycholoog en daardoor wellicht, in vergelijking met zijn collegae volbloed juristen, extra toegerust voor de analyse van de toetsingsproblematiek. Dat toetsing zijn belangstelling heeft, blijkt onder meer uit zijn bijdrage 'Examinering', geschreven samen met Prof. Mr. G. Mols, in de bundel 'Ervaringen met probleemgestuurd juridisch onderwijs', verschenen in 1989 naar aanleiding van het eerste lustrum van de Maastrichtse juridische faculteit. Ook in ruimere zin heeft het universitaire onderwijs zijn belangstelling. Dat leidde tot de eerste vraag bij dit interview.

Ik weet dat je belangstelling hebt voor het universitaire onderwijs, een bredere en meer wetenschappelijk gerichte belangstelling dan die van de doorsnee universitaire docent met onderwijsenthousiasme. Hoe heeft zich dit ontwikkeld?

Dat is als volgt gegaan. Ik studeerde af in de psychologie, met onderzoek - experimentele psychologie heette dat - als specialisatie. De Technische Hogeschool Eindhoven, nu Technische Universiteit Eindhoven, nam mij in 1963 in dienst als onderzoeker van universitair onderwijs. Dat was toen een heel nieuw werkterrein voor psychologen; 'onderwijskundigen' bestonden nog niet. Posthumus, zijn naam leeft voort in de wet van Posthumus, was daar toen rector magnificus. Hij had, zeker voor die tijd, een uitzonderlijk brede en diepgaande belangstelling voor 'teaching and learning'. Hij vond dat er wat gedaan moest worden aan onderzoek van wetenschappelijk onderwijs. Hij huurde daarvoor twee psychologen, waarvan ik, zonder enige werkervaring, er één was. In 1968 stapte ik over naar Leiden, waar men

- zich spiegelende aan wat er in Eindhoven tot stand was gekomen - een instituut voor onderzoek van universitair onderwijs wilde beginnen. Eén van onze belangrijkste en eerste Leidse klanten was de Faculteit der Rechtsgeleerdheid en dus hield ik mij veel, maar niet uitsluitend, bezig met hoe je juridisch onderwijs moet inrichten. Hoe je een vak moet doceren heeft heel veel te maken met hoe (je denkt dat) zo'n vak in elkaar zit. Daar verdiepten we ons in. Dat bracht mij tot vragen naar de aard, structuur en het doel van het recht en naar de vraag, hoe juristen denken en oordelen. Daar schreef ik over en dat leidde ertoe dat de juridische faculteit een bijzondere leerstoel in de 'rechtpsychologie' voor mij wist te bewerkstelligen. Toch bleef mijn hoofdtaak het toegepaste onderzoek van universitair onderwijs. Sinds 1986 zit ik hier in Maastricht. De officiële en officieuze benaming van mijn leerstoel bleek je al opgezocht te hebben. Ik kwam naar Maastricht, omdat ik hier mijn dagtaak kon maken van wat inmiddels mijn hobby was geworden, de psychologie en sociologie van het recht.



Wat je vertelt illustreert naar mijn mening dat de onderwijskundige die zich met een specifiek vakgebied bezig houdt niet ver komt zonder inhoudelijke kennis van dat vakgebied. Vaak pakt men dit aan door intensieve samenwerking onderwijskundige-vakdocent; jij hebt je zelf ingewerkt in het vakgebied, te weten het recht. Maar zullen we maar overstappen naar ons hoofdthema, de toetsing bij de juridische faculteit hier in Maastricht?

Drie toetsingsinstrumenten

We gebruiken drie toetsingsinstrumenten, de voortgangstoets, bloктоetsen en opstellen. Over de voortgangstoets is bij ons veel gepraat en er wordt nog steeds veel over gepraat. Buitenstaanders denken daarom wel dat de voortgangstoets het enige is wat we doen, maar dat is bepaald onwaar. Laat ik eerst wat zeggen over de bloктоetsen en de opstellen. De voortgangstoets - het meest gecompliceerde instrument, niet alleen als zodanig, maar vooral ook door de opvattingen daarover in de faculteit - bewaren we dan voor het laatst.

Bloктоetsen en opstellen

De bloктоetsen, vier per jaar, zijn toetsen over een thema, zoals dat in een bepaalde periode in het onderwijs aan de orde wordt gesteld. Ze worden na afloop van elk blok afgenomen. De student moet voor deze bloктоetsen een voldoende hebben. Herhalen dus bij een onvoldoende.

We gebruiken open vragen en er zijn steeds twee nakijkers. Je mag geen boeken gebruiken, want we vinden dat je direct na een blok parate kennis moet hebben. Bij de voortgangstoets, die niet gericht is op kort tevoren aan de orde gestelde stof, zien we dat anders. Daarbij mag je een wetboek meenemen. Voor de bloктоets wordt examergericht gestudeerd. Dat is - principieel gezien - in strijd met de Maastrichtse onderwijsconceptie. De bloктоetsen waren er ook niet in de eerste, wat meer orthodox-Maastrichtse jaren van onze faculteit. Ze zijn pas na een paar jaar ingevoerd, maar worden algemeen aanvaard door docenten en studenten.

Waarom kwamen die bloктоetsen er bij, naast de voortgangstoetsen, die er vanaf het begin waren? Dereden voor het invoeren van bloктоetsen is heel banaal. Bloктоetsen zijn gewone tentamens, zoals die bij bijna alle opleidingen voorkomen. Die nieuwlichterij met voortgangstoetsen vond iedereen best, maar er moest ook gewoon, 'zoals dat hoort', getentamineerd worden. Angst om door zusterfaculteiten niet voor vol aangezien te worden, heeft zeker een rol gespeeld. Er was ook slijtage van het enthousiasme voor het nieuwe, bij de staf en evenzeer bij de studenten. De eerste studenten werkten zo hard als ze maar konden; latere generaties wilden, in de vorm van bloктоetsen, overhoord worden om te zien of het gelukt was net genoeg te leren om zonder vertraging verder te kunnen. Treurig, maar waar.

Maar nu iets over de opstellen, de tweede pijler van ons toetsingssysteem. De student moet, na een proefopstel in het eerste jaar, elk jaar drie opstellen schrijven. In het begin van de studie moet hij kiezen uit zes à zeven titels die wij hem voorleggen. In de latere studiejaren kan hij zelf vrij kiezen. De opstellen worden door twee man nagekeken, maar natuurlijk doet niet iedereen dat even serieus.

Krijgt de tweede nakijker een blanco kopie van het opstel, zodat hij zonder beïnvloeding door de eerste nakijker te werk kan gaan?

Neen, zover gaan we niet. De tweede nakijker heeft vooral de taak het werk van de eerste te controleren. En waarom die opstellen? Waar het voor mij daarbij om gaat is: kunnen opzoeken, kunnen uitzoeken, snappen en kunnen opschrijven. Als je wilt weten, hoe ik mijn taak als nakijker van opstellen opvat, heb je hier een voorbeeld.

Heel zorgvuldig nakijken vind ik dit; vooral dat je je kritiek op de ingeleverde tekst noteert en daar dan nog een volledig uitgewerkt voorstel voor een betere tekst bijvoegt.

Maar vaak is deze moeite verloren moeite! Wie een zes of meer heeft, is geslaagd en heeft dan niet veel aandacht meer voor mijn com-

mentaar. En wie onder de vijf uitkomt, moet een nieuw opstel over een ander onderwerp schrijven en dan is er ook niet veel interesse in de zwakke punten van het oorspronkelijke opstel. Maar ik geef zelden onvoldoendes. De meeste teksten hebben toch wel zoveel kwaliteit dat je er moeilijk iemand voor kunt laten zakken. Vaak vind ik dat ik het oordeel van mijn mede-nakijker omhoog moet praten.

Voortgangstoets

Het principe van de voortgangstoets is je natuurlijk bekend. De studenten van alle studie jaren worden drie maal per jaar geconfronteerd met 150 vragen gebaseerd op het totale terrein van kennis, waarover zij aan het eind van de studie dienen te beschikken. De student krijgt uitspraken aangeboden die hij met juist, onjuist of een vraagteken kan beantwoorden. Je kent ook de gedachte achter de voortgangstoets: doordat het totale kennisgebied van de gehele studie in deze toets aan de orde komt, kan de student niet studeren volgens het principe: kort voor de toets de stof erin stampen, toets maken (en als het goed is halen), daarna kan ik de stof weer vergeten, wat dan ook blijkt te gebeuren.

Doordat een voortgangstoets het totale kennisgebied van een studierichting aan de orde stelt, moet de score, het percentage antwoorden goed min fout, gedurende het verloop van de studie stijgen. In sommige faculteiten hier blijkt dat niet zo mooi te gaan, maar bij ons in de rechtenfaculteit loopt het wel netjes, geleidelijk stijgende scores. Toch hebben we met de uitkomsten bij de voortgangstoets wel enige zorgen. De studenten zetten veel vraagtekens. Dat een eerstejaars veel vraagtekens zet, spreekt vanzelf. Maar zelfs de vierdejaars, de laatstejaars, kiezen bij de meeste vragen nog het vraagteken. Misschien berusten al die vraagtekens op de gedachte: niet te veel goede antwoorden, anders ben ik niet solidair met mijn zwakkere medestudenten. Misschien ook: ik kies voor een vraagteken, behalve als ik er werkelijk helemaal zeker van ben dat mijn antwoord goed is, want door foute antwoorden verlaag ik mijn score. Aan de vraagtekens gaan we wat doen. We gaan limieten stellen aan het aantal vraagtekens, met in elk volgend studiejaar een strengere limitering van het aantal vraagtekens. En we hebben nog andere zorgen over de resultaten bij de voortgangstoets. In samen-

hang met al die vraagtekens ligt de goed-min-fout score, in procenten uitgedrukt, van afstuderende studenten, vierdejaars, bij de 30%. Dat is laag bij een toets die mikt op wat elke jurist zou moeten weten.

Je kunt je troosten met de gedachte dat dit niet ligt aan jullie onderwijssysteem en evenmin aan bizarre eigenschappen van juridische docenten of studenten. Onlangs onderzocht men bij de Nijmeegse medische faculteit het kennisniveau van studenten, beginnende aan het laatste, geheel op het feitelijk medisch handelen gerichte deel van de studie, de co-assistentschappen.² Men legde hun vragen voor op het terrein van de basale kennis, noodzakelijk geacht voor dit afsluitende deel van de studie. En het ging daarbij bovendien over kennis, waarover men - gezien eerder afgelegde examens en tentamens - korter of langer geleden had beschikt. Wat vond men? Soortgelijke resultaten als bij de voortgangstoets van jullie vierdejaars: heel lage scores, waarover ook de studenten zich zorgen maakten. Ook vond ik laatst in het bulletin van jullie faculteit gezondheidswetenschappen, dat ik toegezonden krijg, weer soortgelijke waarnemingen: bij de voortgangstoets van deze opleiding waren er in de buurt van de 50% vraagtekens bij de afstuderende jaarklas.

Maar laat ik mijn belangrijkste vraag niet vergeten. Wat is eigenlijk in algemene zin je oordeel over de voortgangstoets als toetsingsinstrument?

Ik vind de voortgangstoets één van de weinige werkelijk belangrijke onderwijskundige vernieuwingen sinds de opkomst van de universitaire onderwijskunde in de vroege jaren zestig. Men zegt wel die voortgangstoets is ontwikkeld in en voor de medische opleiding: op medisch terrein kun je makkelijk uitspraken die waar of onwaar zijn, in een toets aan studenten voorleggen en op waar of onwaar laten beoordelen. Economen zeggen nogal eens, juristen zeggen dat ook wel, op ons terrein kan dat niet: in ons vakgebied is er zelden een scherpe scheiding tussen waar en onwaar. Ik geloof niet dat dat werkelijk per vakgebied verschillend ligt. Ik zie geen overtuigende argumenten dat de voortgangstoets minder goed toepasbaar zou zijn voor de rechtenstudie dan voor geneeskunde.

Toch is er een voortdurende discussie over de pro's en contra's van de voortgangstoets, geen algemene aanvaarding van dit toetsingsinstrument. Ik heb in jullie universiteitsblad artikelen gezien die dat voor mij zonneklaar maken.

Dat klopt. Er zijn allerlei praktische problemen. Om te beginnen: waar jij mee vertrouwd bent, dat is de docent/student ratio van de medische faculteiten. Een juridische faculteit moet onderwijs geven met veel minder docenten. Met ons vergeleken leven de medische faculteiten qua onderwijslast in een luxe situatie. Bij ons is de onderwijsbelasting eigenlijk ondraaglijk. Als de voortgangstoets zou vervallen, dan zou dat lucht geven. Daarom zou het, als we lieten stemmen, misgaan met de voortgangstoets. Voortgangstoetsen, en vooral goede, vormen een stevige belasting. Zo is een goede itembank onmisbaar, een itembank, waarin je vanuit uiteenlopende eisen die zich bij de samenstelling van een goede toets kunnen voordoen, items, toetsvragen van het soort dat je zoekt, kunt vinden. Zo bij voorbeeld vragen met betrekking tot specifieke sectoren van het recht. Ook bij voorbeeld vragen waarvoor òf vooral kennis noodzakelijk is voor een goed antwoord, òf - daarentegen - vooral het kunnen interpreteren van kennis. Nog weer een eis aan een goede itembank: je moet bijpassende items kunnen vinden als je op zoek bent naar moeilijke of juist naar makkelijke vragen. Maar zaken zoals het opbouwen van een werkelijk goede itembank die hulp biedt bij het opstellen van een voortgangstoets vragen veel docententijd. Ik heb er daarom begrip voor dat er in onze faculteit nogal wat mensen rondlopen die de voortgangstoets liever zouden afschaffen dan aan de feilen te werken, al is dit bepaald niet mijn mening.

Een toets is altijd meer dan een toets

De voortgangstoets is natuurlijk meer dan een toetsingsprocedure. Zo is het een inbreuk op de traditionele toetsing, waarbij ieder vragen stelt vanuit zijn eigen specialisme zonder dat een ander daar kritisch naar kijkt en op- en aanmerkingen kan maken. In een hedendaagse juridische faculteit is vrijwel iedereen specialist en houdt zich vaak ook exclusief met dat specialisme bezig. Men is daardoor geneigd in een toets vragen over dat eigen specialisme te stellen en dat leidt tot te specialistische en te moeilijke vragen. Basale kennis, en dat is per definitie belangrijke kennis, wordt op deze wijze vaak - en ten onrechte! - door specialisten niet meer als kennis herkend. Doe je je best om zulke kennis in een voortgangstoets aan de orde te stellen, dan wordt dat vaak - ook al weer ten onrechte! - als trivialisering van het

van de student te eisen kennisbestand gezien, en in tweede instantie als een trivialisering van de opleiding.

Een belangrijke waarde van de voortgangstoets is in mijn ogen dat daarin grenzen overschreden worden; dat oude scheidswanden worden afgebroken. Traditioneel worden in een juridische opleiding scherpe grenslijnen getrokken: staatsrecht is iets heel anders dan privaatrecht, en burgerlijk procesrecht is zelfs nog iets heel anders dan strafprocesrecht, maar we sturen de afgestudeerden een wereld in waar dit niet zo functioneert. De voortgangstoets kent die scherpe grenslijnen door zijn opzet niet.

Toetsing tijdens de universitaire studie, dat was vroeger - laten we zeggen tot 1950, 1955 - iets wat gebeurde, maar niemand, docenten noch studenten, zag toetsing als een onderwerp voor serieuze discussie.

Akkoord. Als student wist je soms heel zeker dat je ten onrechte voor een examen was geslaagd; dat was leuk. Soms had je ook de stellige indruk dat je ten onrechte gezakt was; dan hadden de examinatoren een slechte dag gehad. Een tragedie was dat niet. Er was ook minder preoccupatie met weetjes. Je slaagde voor je examen als je het gesprek met je examinatoren redelijk overleefde. Hun gezag was vanzelfsprekend en de kleinschaligheid - minder studenten, maar ook veel minder docenten - droeg er toe bij dat examens doen en examens afnemen niet als een probleem, maar meer als een deel van de universitaire folklore werd gezien. Ik heb de indruk dat tegenwoordig docenten examens nogal eens als machtsmiddel beschouwen, als middel om hun autoriteit te handhaven: er moeten mensen zakken. Docenten zijn vaak gepreoccupeerd met dat getoets, vooral met regels over slagen en zakken. Misschien heeft tot dit alles bijgedragen het heftige verzet aan docentenzijde tegen de, nu al lang weer vergeten, stroming aan studentenzijde in de late jaren zestig, dat examens afgeschaft dienden te worden.

Er zijn ook overspannen ideeën over wat de student allemaal moet weten. Ik noem dat wel eens de gedachte dat je niet door het leven kunt zonder vierkantsvergelijkingen te kunnen oplossen.

Mijn onderwijsopvatting als docent in een juridische faculteit is eenvoudig: er voor zor-

gen dat de studenten vier jaar lang mooi druk zijn met het recht, en als dat goed gaat, komen er na die vier jaar een hoog percentage jongelui uit die opleiding die wat kunnen met het recht.

LITERATUUR

1. Mols G, Crombag HFM. Examinering, In: Boven ThC et al. eds. Ervaringen met probleemgestuurd juridisch onderwijs. Deventer: Kluwer, 1989; 141-56.
2. Metz JCM, Bulte JA. Medische kennis bij (beginnende) co-assistenten. Bulletin Medisch Onderwijs 1989; 8 (1): 33-7.

Na het gesprek nog
een toets

Tenminste 75% van de besproken problemen zijn op geen enkele wijze relevant voor de medische opleiding

☐ juist ☐ onjuist ☐ ?

*Onthulling uit de wandelgangen van
de AMEE-Conference te Münster:*

DE GEHEIME MISSIE VAN DE VOYAGER-2

De AMEE-conferentie in Münster bracht in het officiële programma niet veel nieuws. Het was een gebruikelijke mix van de declaratie van Alma Ata, Edinburgh en nieuwe gedachten hierover van de bekende AMEE-kopstukken met als conclusie: wij allen zijn nog steeds op weg naar een betere gezondheidszorg voor allen op aarde!

Op aarde alleen?

Na Münster kunnen wij hier niet meer zo zeker van zijn. In een alleen voor speciaal geïnviteerden toegankelijke mini-workshop heeft Henry Walton, President van de WFME (World Federation for Medical Education) verslag gedaan over de geheime missie van de Voyager-2: de signalering van

medical schools in de ruimte. Zeker is nu dat op Mars, Jupiter, Saturnus en Uranus geen medical schools zijn. De signalen van Neptunus zijn twijfelachtig, maar worden nader geanalyseerd. Er zijn intentieverklaringen aan boord voor medical schools buiten ons zonnestelsel die de Edinburgh-declaratie zouden willen ondertekenen.

Volgend jaar horen we meer in Boedapest van Henry Walton, dan wellicht voorzitter van de SFME(.....).

H.J.M. van Rossum