

This item is the archived peer-reviewed author-version of:

Een heldere spiegel voor de student : de drie paradoxen van de starttoets lerarenopleiding

Reference:

Corradi David, Deryckere Joeri, Dewulf Michelle, Van der Kuylen Dennis.- Een heldere spiegel voor de student : de drie paradoxen van de starttoets lerarenopleiding

THeMa : tijdschrift voor hoger onderwijs & management- ISSN 1380-7110 - 4(2023), p. 35-39

To cite this reference: <https://hdl.handle.net/10067/1988790151162165141>

INTRO

Om de kwaliteit van de lerarenopleidingen te verhogen introduceerde de Vlaamse Regering de starttoets, waaraan nieuwe studenten vanaf komend academiejaar verplicht deelnemen. Maar deze toets stuit vooralsnog op grote uitdagingen, schrijven David Corradi, Joeri Deryckere, Michelle Dewulf en Dennis Van der Kuylen.

KOP

Een heldere spiegel voor de student

ONDERKOP

Drie paradoxen van de starttoets lerarenopleiding

AUTEURSNAAM

David Corradi, Joeri Deryckere, Michelle Dewulf & Dennis Van der Kuylen
Vlaamse Hogescholenraad, Brussel

BODY

Het Vlaamse hoger onderwijs kenmerkt zich de voorbije twintig jaar door enkele bijzondere evoluties. De algemene daling in kennis- en vaardigheidsniveaus bij alle studenten in het secundair onderwijs (EC, 2021), in het bijzonder op vlak van taalvaardigheid en wiskundige kennis (OESO, 2016), leidt tot een stijgende instroom van studenten met zwakkere (talige) competenties in het hoger onderwijs (Corradi et al., 2016). De toegenomen diversiteit bij instroom in het hoger onderwijs leidt ook tot een bredere instroom van minder goed voorbereide en lager gemotiveerde studenten (Corradi & Van den Berg, 2020; Lens & Levrau, 2021).

Het verhogen van de kwaliteit van de lerarenopleidingen is daarom een van de speerpunten in het beleid van de huidige Vlaamse Regering. Om een kwalitatief goede instroom in de educatieve bacheloropleidingen (hierna: lerarenopleidingen) te waarborgen bekrachtigde de Vlaamse Regering op 12 juli 2022 het decreet over de instroom en de optimalisatie van de studie-efficiëntie in het hoger onderwijs. Dat decreet bepaalt onder meer dat alle instromende studenten in de lerarenopleiding een gestandaardiseerd beginassessment doorlopen: de starttoets.

De starttoets lerarenopleiding is niet de enige nieuwe gestandaardiseerde test in Vlaanderen. De afgelopen vijf jaar hebben we de introductie gezien van de gevalideerde toetsen einde basisonderwijs (VLOR, 2018), de start- en ijkingstoetsen voor de academische bacheloropleidingen (zie Penninckx et al., 2017) en de gestandaardiseerde Vlaamse toetsen voor wiskunde en Nederlands (Vlaamse Regering, 2021). Dit alles in een landschap waar reeds toelatingsexamens bestaan voor de opleidingen voor arts, tandarts en recentelijk dierenarts, evenals de artistieke toelatingsproeven. Deze toetsen zijn vaak controversieel, en toetsvragen leiden in de pers of bij het grote publiek tot discussie (Gordts, 2023). Het Vlaams onderwijslandschap kenmerkte zich de voorbije jaren door een wildgroei aan toetsen, met een steeds hoger wordende inzet en met weinig tot geen onderlinge afstemming.

Paradox van het beleid

In deze context werd gezocht naar een vaardighedenproef die zich optimaal profileert en positioneert als pedagogische tool die uitnodigt tot leren, én die de verwachtingen van de beleidsmakers weet te vervullen. Hierin schuilt echter een eerste grote paradox die dit uitdagend maakt. In de context van een toegenomen maatschappelijke en politieke focus op summatieve (toelatings)proeven ligt de uitdaging erin om een prominente plek te geven aan formatieve toetsfeedback. Hoe houden we tegelijkertijd de lat hoog, maar de drempel laag? Hoe komen wij tot meten en weten, maar leert de studiekeizer ook bij? Hoe bouwen we een summatieve evaluatie die leidt tot studie-investering én die daartoe ook uitnodigt? De meeste gestandaardiseerde toetsen zijn (en worden) ontwikkeld om kwaliteits- of leerwinstmonitoring te verkrijgen op meso- en/of macroniveau (Penninckx et al., 2017). Hoewel ze de student zelf natuurlijk informeren (en soms ook certificaten opleveren), zoals andere summatieve evaluatievormen, en eventueel vergelijken met een normgroep, is de pedagogische functie van dergelijke gestandaardiseerde toetsen eerder beperkt. Het is net zo goed mogelijk dat een dergelijke toets soms zelfs demotiverend kan zijn (De Klein, Prins & Lutz, 2016), niet het minst voor studiekeizers die al vaker negatieve feedback kregen. Dit ondermijnt 'de zin in leren en hun zelfbeeld' (Van den Branden, 2015). Zeker de Vlaamse toetsen hebben als belangrijkste doel een leerwinstmonitor te zijn, en vallen voor een achttienjarige generatiestudent die net van de schoolbanken komt in dezelfde periode als de starttoets. Een 'overttoetsing' dreigt.

De oorsprong van de starttoets lerarenopleiding ligt in de instaptoets lerarenopleiding (gedetailleerd besproken in Van den Berg & Corradi, 2021), fundamenteel herwerkt in 2022-2023. Studenten die sinds het academiejaar 2016-2017 instromen in de lerarenopleidingen leggen een 'verplichte niet-bindende toelatingsproef' af, beter bekend als de instaptoets. Studenten konden deze toets plaats- en tijdsafhankelijk afleggen in een brede afnameperiode. In tegenstelling tot bij andere gestandaardiseerde beginassessments als de ijkingsproeven konden studenten hier niet op falen¹: hoe lager de score, hoe meer feedback en adviezen studenten kregen om de start van hun studietraject succesvol aan te vatten. Vanaf het academiejaar 2023-2024 is de eerste inschrijving in een lerarenopleiding in Vlaanderen afhankelijk van een verplichte deelname aan de starttoets, waarvoor de hogescholen een cesuur dienen vast te leggen. Studenten die de cesuur niet halen, mogen zich nog steeds inschrijven in de lerarenopleidingen, maar worden wel verplicht om een digitaal remediëringspakket te volgen.

Het vormgeven van het formatieve karakter van de starttoetsen, in navolging van de instaptoetsen, vertaalt zich in een toetskader dat groeigericht is. Daarbij liggen er twee valkuilen. Ten eerste heeft de starttoets tot doel om remedieerbare tekorten te identificeren en weg te werken. De ambitie is om hen die zonder de starttoets en remediëring gedurende hun opleiding in de problemen zouden komen al voor de start van die opleiding op te vangen. Ten tweede ligt er een operationele valkuil in de comorbiditeit tussen een lage taalvaardigheid, verkeerde zelfinschatting en een minder ontwikkeld zelfregulerend vermogen. Door dit gelijktijdig voorkomen ontstaat de valkuil van remediëring: wie ze het meest nodig heeft, zal deze het minst gebruiken. Om deze valkuil te vermijden is feedback van hoge kwaliteit primordiaal.

De politieke doelstellingen bepalen dus sterk het karakter van de starttoets. Deze kreeg andere kenmerken door een vastgelegde cesuur, een verplichte remediëring en een

toetsafname onder toezicht. Het formatieve karakter van de voorloper van de starttoets komt hierdoor in het gedrang. Dit alles kan leiden tot een perceptiewijziging: waar de instaptoets vrijblijvend was, is de starttoets dit niet meer. Het helpt natuurlijk niet dat de starttoets gekneld zit tussen een reeks andere formatieve en summatieve toetsen, waaronder de Columbustest, de centrale toetsen Nederlands en wiskunde en de diverse oriënterende toetsen die de hogescholen aanbieden aan het begin van het academiejaar. Dit spanningsveld noopt tot het maken van heldere keuzes over de doelstelling van de starttoets bij de ontwikkeling ervan, waarbij echter één doel voorop bleef staan.

Paradox van toetsing

Het uitgangspunt van de nieuwe starttoets is om de inkomende studenten een spiegel voor te houden. In doelstellingen verschilt de starttoets dan ook niet sterk van de oude instaptoetsen (Van den Berg & Corradi, 2021). De starttoets versterkt de toetsen uit het verleden door nog sterker in te zetten op feedback aan de studiekeizer, waarbij ook de zelfinschatting van de studiekeizer wordt opgenomen. Deze hoofdfocus op het ondersteunen, bijsturen en begeleiden van de studiekeizers vanuit de toets wordt aangevuld met een tweede doel: hogescholen meer middelen en kansen geven om studenten **na** de toets fijnmaziger te ondersteunen, om hun curricula aan te passen en om studie(traject)begeleiding te optimaliseren.

Binnen dit alles speelt natuurlijk de eerder genoemde paradox tussen een formatieve toets die een zelfgestuurd leerproces wil stimuleren enerzijds en het summatieve karakter anderzijds. De instromende student loopt met soms foute zelfkennis (zowel op talig als zelfregulerend vlak) immers het gevaar enkel het summatieve van de toets mee te nemen, waardoor het hele opzet verloren kan gaan. Daarom wordt er sterk ingezet op kwaliteitsvolle feedback, die kan aanzetten tot een hoger ontwikkelde zelfsturing en -regulatie.

Dit zijn immers geen vaardigheden die je snel verwerft, en er zijn heel wat studenten die instromen met onvoldoende zelfregulerende vaardigheden, waaronder ook onvoldoende metacognitieve kennis over de nodige leervaardigheden (Collazo et al., 2014; Winne & Nesbit, 2009). De paradox wat betreft toetsing is dan ook dat de starttoets van de lerarenopleidingen er in de eerste plaats voor de student is die met de feedback aan de slag gaat, en niet voor de hogeschool.

Hoewel feedback het laatste is wat een studiekeizer te zien krijgt in het hele starttoetsverhaal, is het een van de eerste elementen die conceptueel ontwikkeld werden. Vragen moeten namelijk op itemniveau voorzien worden van de juiste feedbackdimensie (een vraag over de **passé composé** moet gelabeld worden als een vraag over Franse grammatica, specifiek de verleden tijd). Enkel op deze manier kunnen studenten fijnmazige feedback krijgen, waarmee ze aan de slag kunnen in het remediëringsluik. De feedback wordt zo (meer) een uitnodiging tot leren, en vervalt niet tot een bestraffing of ontrading. De feedback voor de studiekeizer is er altijd op gericht de remedieerbare tekorten aan te wijzen, waarbij ze ook instructies krijgen hoe ze deze kunnen wegwerken. De Nederlandse taalvaardigheid is hierbij de algemene instroomcompetentie. Studenten die voor de lerarenopleidingen kleuteronderwijs, lager of secundair onderwijs kiezen, krijgen onlinetesten rond leesbegrip, luistervaardigheid, structuur en correct taalgebruik. Studenten die voor lager onderwijs kiezen, krijgen daarbij ook competentietoetsen Frans

(met als subtesten lezen, luisteren en grammatica) en wiskunde (met onder andere aandacht voor vraagstukken, metend rekenen en getallenkennis). In de starttoetsen werd er feedback gegeven met de zogenaamde 'feedbackcategorieën'. Studiekeziers behoorden tot een bepaalde groep, die andere feedback te zien kreeg. In de starttoetsen blijft dit grotendeels behouden, maar krijgen de studiekeziers ook een algemeen overzicht mee en zien ze scores op testen, en niet langer alleen de verhouding tot hun latere medestudenten. Deze aanpak is grotendeels gebaseerd op de aanpak van het Certificaat Nederlands als Vreemde Taal.

Deze visueler opgestelde feedback die uitnodigt tot leren kunnen de instellingen natuurlijk ook zelf aanwenden. Hogescholen krijgen een overzicht van de scores van hun instroom, waarmee studiecoaches of taalondersteuners en lectoren aan de slag kunnen. Zij kunnen mee de brug bouwen naar het remediëringssluis, dat onlosmakelijk verbonden is met de starttoets. Maar ook hier zijn uitdagingen aan verbonden.

Paradox van remediëring

De verplichte remediëring voor de Nederlandse taalcompetenties heeft als doel dat studenten hun basiskennis kunnen versterken en als zodanig het gewenste startniveau kunnen bereiken. Het onlinetraject voor de remediëring van Nederlands bestaat uit vijf leermodules, opgezet volgens het OVUR-stappenplan: Oriënteren, Voorbereiden, Uitvoeren en Reflecteren (Jacobs, 2016). Elke module focust op de receptieve vaardigheden (lezen en luisteren) die tijdens de starttoets aan bod kwamen.

Hoewel enkele interessante onderzoeken beperkte impact hebben gevonden van remediëringstrajecten (Corradi et al., 2016; Duriez & Speltinckx, 2019; Fonteyne et al., 2021 en meta-analyses van John Hattie) is het belangrijk om te erkennen dat deze trajecten waardevol kunnen zijn en dat er inspirerende voorbeelden te vinden zijn van succesvolle remediëringstrajecten (Kuiken & Vedder, 2021), wat aantoont dat een zorgvuldige uitvoering en monitoring van deze trajecten van groot belang zijn. De uitwerking en monitoring van dergelijke trajecten mag dan ook niet aan het toeval worden overgelaten, zeker nu er na de starttoets lerarenopleiding een uniform en verplicht remediëringstraject Nederlands is voor alle lerarenopleidingen.

Het is echter essentieel om te begrijpen dat het inhalen van tekorten voor de Nederlandse taal meer tijd en inzet vereist dan slechts enkele weken, zeker bij studenten die een grote taalachterstand hebben. De uitdaging zit dus vooral in de tijdsopzet van het remediëringstraject. Het decreet bepaalt namelijk dat studenten één academiejaar de tijd hebben om de remediëring af te leggen. Toch is het advies om het traject zo snel mogelijk en liefst voor de start van het academiejaar af te leggen, om studenten op die manier startklaar te krijgen voor de aanvang van dat academiejaar. Instromende studenten die zeer grote tekorten hebben behaald op de starttoets Nederlands, hebben een ander soort traject nodig dan studenten die eerder een opfriscursus nodig hebben omdat ze zaken zijn vergeten. In het eerste geval betreft het best een intensief taaltraject (bijvoorbeeld een taalbad, taalcoaching of extra sessies tijdens het academiejaar) naast de verplichte onlineremediëring; in het tweede geval is een onlinezelfstudiepakket dat de student op eigen tempo kan doorlopen een goed handvat.

In de huidige opzet schatten we dat studenten het verplichte remediëringstraject volledig kunnen doorlopen in minimaal 15 uur en maximaal 30 uur, wat overeen zou komen met

ongeveer één studiepunt inspanning. Indien taalzwakke studenten dus parallel aan een voltijds studieprogramma (60 studiepunten²) dat extracurriculaire traject verplicht moeten doornemen, waarbij ze basiskennis inoefenen die nodig is om in dat voltijdse programma de minimumdoelen te behalen, zou het kunnen zijn dat dit erg uitdagend is voor die zwakste instromers. We trachten deze tegenstrijdigheid aan te pakken door in het traject zo veel mogelijk pedagogische ankerpunten in te bouwen.

Oefenpakket

Elke module bevat een geïntegreerd oefenpakket met authentieke fragmenten die onderwijsgerelateerde onderwerpen behandelen. Deze fragmenten worden gepresenteerd in de context van situatieschetsen, waardoor er een duidelijke link is met het onderwijsveld en de lerarenopleiding. Na het doorlopen van de geïntegreerde oefenpakketten krijgen studenten de mogelijkheid om geïsoleerd te oefenen via verdiepende quizvragen. Deze richten zich op specifieke onderdelen van de behandelde leerstof in de geïntegreerde oefeningen. Het algemene doel hierbij is dat studenten aan de hand van strategieën en vaardigheden hun basiskennis vergroten. Tegelijkertijd zullen ze ook de vaardigheden en strategieën optimaliseren, doordat ze bijvoorbeeld vaardiger worden in leesstrategieën. Studenten kunnen de modules op hun eigen tempo en volledig zelfstandig doorlopen. Het wordt evenwel aanbevolen om dagelijks enkele oefeningen te maken om de aangeboden strategieën optimaal te verwerven. Het remediëringspakket ligt vast en is raadpleegbaar via de leerplatformen van de verschillende Vlaamse hogescholen. De hogeschool kan beslissen de remediëring nog meer af te stemmen op de noden van de studenten en naast het onlinetraject bijvoorbeeld nog extra coaching voorzien. Op die manier kunnen studenten vragen stellen over het onlineremediëringstraject of verdiepende oefeningen maken bij bepaalde onderdelen.

Nadat alle leermodules zijn voltooid, krijgen studenten de vrijblijvende mogelijkheid om een eindtest af te leggen. Deze test biedt hun de kans om de verschillende geoefende strategieën toe te passen en de verworven kennis voor zichzelf te evalueren. Het volgen van het traject is gekoppeld aan een inspanningsverbintenis. Het doel is om studenten zo goed en zo vaak mogelijk te ondersteunen, zodat ze de kans krijgen om optimaal mee te kunnen in de basisopleiding.

Uitdagingen counteren

De starttoets lerarenopleiding wordt, in conclusie, met enkele grote uitdagingen geconfronteerd: het rijmen van de formatieve doelstellingen met de summatieve doelstellingen, het inpassen van de starttoets in een druk bezet en divers toetslandschap, de eerder beperkte zelfkennis van de zwakkere studiekezzer en het spanningsveld ingebouwd in het remediëringstraject. We trachten deze uitdagingen te counteren door in te zetten op een groeigericht toetskader met kwaliteitsvolle toetsvragen, verrijkende feedback die de student, van de zwakst tot de sterkst scorende, kan aanzetten tot leren, en een remediëringstraject dat versterkend en ondersteunend beoogt te zijn. De hogescholen monitoren dit kader en het remediëringstraject, met als einddoelstelling de spiegel voor de student zo helder mogelijk te houden en maximaal groeikansen te voorzien.

David Corradi

is stafmedewerker van de Cel voor Innovatie en Kwaliteitszorg in het Onderwijs aan de Universiteit Antwerpen en data-analist bij de Vlaamse Hogescholenraad

Joeri Deryckere

is projectcoördinator Starttoets en beleidsadviseur Lerarenopleiding en kunsten bij de Vlaamse Hogescholenraad

Michelle Dewulf

is projectcoördinator Remediëring na de starttoetsen bij de Vlaamse Hogescholenraad en lector en onderzoeker aan de lerarenopleiding van Hogeschool PXL

Dennis Van der Kuylen

is projectcoördinator Ontwikkeling starttoets bij de Vlaamse Hogescholenraad en adviseur Taalbeleid bij AP Hogeschool Antwerpen

Literatuur

- Berg, W. van den & Corradi, D. (2021). Spiegel voor de student én hogeschool: instaptoets lerarenopleiding. *Thema Hoger Onderwijs*. 2021-4, p. 63-67.
- Collazo, N.A.J., Corradi, D., Elen, J. & Clarebout, G. (2014). Tool use of experienced learners in computer-based learning environments: Can tools be beneficial? *Higher Education Studies*, 4(1), 26.
- Corradi, D. & Berg, W. van den (2020). The possibilities and challenges of intake assessments for vocational students in higher education. In *Conference: Exploring research synergies to learn from each other: EARLI SIG1 & SIG4 conference 2020*. Cádiz.
- Corradi, D., Levrau, F., Clycq, N. & Timmerman, C. (2017). *Monitoraat op maat & Mentoraat Plus: een analyse van twee ondersteuningsinstrumenten aan de UAntwerpen: rapport*. Antwerpen: CeMIS.
- Duriez, B. & Speltinx, G. (2019). Is het sop de kool waard? Een onderzoek naar de effectiviteit van beginassessments. In *Taalbeleid en Taalondersteuning: Wat werkt?* Tiel: Lannoo Campus.
- Europese Commissie, Directoraat-generaal Onderwijs, Jongerenzaken, Sport en Cultuur (2022). *Onderwijs- en opleidingsmonitor 2022 – België*. Publications Office of the European Union. data.europa.eu/doi/10.2766/501308
- Fonteyne, L, Acke, S., Marconato, A., Tambuyzer, B., De Laet, T. & Meli, I. (2021). *Validiteitsrapport ijkingsstoetsen 2021*. biblio.ugent.be
- Jacobs, J. (2016). Spreken is zilver, schrijven is goud. Maakt een goede schrijfdidactiek het verschil? In *30ste Conferentie Onderwijs Nederlands*, p. 135-138. hsbundels.taalunie.org
- Kleijn, R. de, Prins, F. & Lutz, C. (2016). Formatief toetsen en leerlingmotivatie. In *Toetsrevolutie*, 66.
- Kuiken, F. & Vedder, I. (2021). The interplay between academic writing abilities of Dutch undergraduate students, a remedial writing programme, and academic achievement. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 24(10), 1474-1485.
- Lens, D. & Levrau, F. (2020). Can pre-entry characteristics account for the ethnic attainment gap? An analysis of a Flemish university. *Research in Higher Education*, 61(1), 26-50.
- Penninckx, M., Vanhoof, J., Quintelier, A., De Maeyer, S. & Van Petegem, P. (2017). *Zicht op leerwinst: Scenario's voor gestandaardiseerde toetsen*. Leuven: Acco.
- Shute, V.J., Leighton, J.P., Jang, E.E. & Chu, M.W. (2016). Advances in the science of assessment. *Educational Assessment*, 21(1), 34-59.
- Vlaamse Regering (2021). Conceptnota 'Onderwijskwaliteit verder monitoren via Vlaamse toetsen'. VR 2022 2801 MED.0033/1. beslissingenvlaamseregering.vlaanderen.be
- VLOR (2018). *Gevalideerde toetsen einde basisonderwijs: hefboom voor kwaliteit? Advies over de randvoorwaarden voor gevalideerde toetsen als instrument voor interne kwaliteitszorg op schoolniveau*. Vlaamse Onderwijs Raad. www.vlor.be/adviezen/gevalideerde-toetsen-einde-basisonderwijs-hefboom-voor-kwaliteit
- Winne, P.H. & Nesbit, J.C. (2009). Supporting self-regulated learning with cognitive tools. In *Handbook of metacognition in education*, 259-277. Routledge.

Noten

- 1 Hoewel studenten zich na een score lager dan 10/20 op de ijkingsstoets nog steeds kunnen inschrijven, kregen deze studenten erg uitdrukkelijk het advies om niet in te stromen, of om alleszins zich eerst grondig te remediëren. In de nieuwe

versies van de ijkingsstoetsen (starttoetsen) moeten studenten zich voor de meeste ijkingsstoetsen verplicht remediëren bij een score lager dan 10/20.

2. Studenten hoeven in theorie geen voltijds studieprogramma op te nemen. Generatiestudenten nemen echter zelden een kleiner startpakket op.