

## Het nieuwe UGent loopbaan- en bevorderingsmodel en de consequenties ervan voor het gebruik van de onderwijsbeoordelingen door studenten

### 1. Krachtlijnen van het nieuwe loopbaanmodel<sup>1</sup>

- Op vrijdag 7 december 2018 keurde de Raad van Bestuur een nieuw loopbaan- en bevorderingsmodel voor het Zelfstandig Academisch Personeel en het bijbehorende reglement goed.
- Het huidige bevorderingsmodel met gepersonaliseerde doelstellingen geënt op facultaire referentiekaders, wordt daarbij verlaten. **Daarbij verdwijnen dus ook de gepersonaliseerde doelstellingen, de jaarlijkse taakomschrijvingen, de activiteitenverslagen, de toetsingsdossiers en de facultaire ZAP-evaluatiecommissies.**
- De evaluatiecyclus wordt vereenvoudigd en zal voortaan bestaan uit
  - 1) een inpassingsmoment (bij het begin van elke cyclus);
  - 2) een tussentijds feedbackgesprek (minimaal één gesprek na twee jaar, facultatief meerdere); en
  - 3) een evaluatiegesprek (aan het einde van elke cyclus, na vijf jaar).Het evaluatiegesprek wordt geïnitieerd door een **reflectieverslag van het ZAP-lid**, waarin wordt teruggeblikt op de bereikte resultaten en het eigen functioneren in de kernopdrachten van de universiteit en met een vooruitblik/visie op de volgende cyclus. **Maximale vrijheid gekoppeld aan verantwoordelijkheid** is hierbij het leidmotief.
- Meer dan ooit zal ingezet worden op **loopbaanbegeleiding en coaching** van het ZAP-lid in de diverse fasen van de loopbaan. Elk ZAP-lid krijgt een **HR-commissie op maat**. Deze commissie is samengesteld uit de vakgroepvoorzitter van het betrokken ZAP-lid, een ZAP-lid uit de Commissie Kwaliteitszorg Onderwijs, een lid van het facultair bestuur, een *peer* ZAP-lid (niveau hoogleraar of gewoon hoogleraar) en een HR-expert. De HR-commissie houdt het evenwicht tussen helikopterzicht binnen een faculteit en voldoende voeling met het concrete werk van het ZAP-lid.
- De basisprincipes gelden voor **alle categorieën van ZAP**: de evaluatie van de docenten *tenure track* zal volgens dezelfde principes verlopen als voor de docenten en hoofddocenten in de functionele loopbaan. Ook voor de docenten *tenure track* verdwijnen dus de gepersonaliseerde doelstellingen. Voor (gewoon) hoogleraren worden de feedbackgesprekken niet verplicht maar optioneel ingevoerd.
- Meer informatie: <https://www.ugent.be/nl/vacatures/loopbaanpad/zap/zaploopbaan> . In bijlage enkele relevante elementen uit de artikels.

### 2. Inspiratiekader voor onderwijs.

- Tijdens de Onderwijsraad van 10 december II. werd in het licht van dit nieuwe loopbaanbeleid een 'inspiratiekader voor onderwijs' besproken. Dit kader werd uitgewerkt om elk ZAP-lid te ondersteunen bij het schrijven van het

---

<sup>1</sup> Deze paragraaf neemt de informatie over zoals gepubliceerd op: <https://www.ugent.be/nl/actueel/nieuw-loopbaanmodel-zap.htm>

bovengenoemde inpassingsdocument en het reflectieverslag die onderdeel vormen van de nieuwe evaluatiecyclus.

- Het inspiratiekader is onderverdeeld in **vijf dimensies**. Dat zijn de lesopdracht en de kwaliteit ervan, de begeleiding van bachelor- en masterproeven en de kwaliteit ervan, onderwijsprofessionalisering, onderwijsbeleid en onderwijskwaliteitszorg. In elke dimensie zijn **elementen opgenomen die een rol kunnen spelen bij de beoordeling van onderwijs** in de loopbaan van een ZAP-lid.
- Met dit breed opgezet inspiratiekader wil er tegemoetgekomen worden aan twee vaak gehoorde verzuchtingen, nl. dat de inzet voor het onderwijs momenteel te weinig erkend wordt en dat de benadering die er nu is te kwantitatief is.
- In de toekomst is het dus de bedoeling dat elk ZAP-lid, wat betreft het onderwijsluik, **eerst zelf een evaluatie en een inschatting maakt** van hoe hij of zij presteert binnen deze dimensies. Het ZAP-lid kan daarbij zelf accenten leggen en bepalen waarop hij of zij zich vooral wenst toe te leggen. De zelfevaluatie vormt de basis van het begeleidings- en coachingstraject dat volledig in handen komt van de **HR-commissies**.

### 3. Een andere kijk op onderwijsevaluaties

- Onderwijsevaluaties worden momenteel op 2 manieren ingezet:
  - (1) binnen de context van **kwaliteitszorg van het onderwijs**, en
  - (2) binnen de context van de **evaluatie van het ZAP**

Veel publicaties over onderwijsevaluaties in het hoger onderwijs wijzen echter op het **spanningsveld** tussen het perspectief van **onderwijsverbetering** enerzijds en het **verantwoordings- of beoordelingsperspectief** anderzijds. Dit spanningsveld kan aanleiding geven tot onbedoelde en negatieve effecten zoals het afremmen van onderwijsvernieuwing. Het nieuwe loopbaanmodel betekent dat de rol van onderwijsevaluaties moet worden herzien.

- Het gebruik van onderwijsevaluaties is aan de UGent een vast onderdeel geworden van het kwaliteitszorgsysteem. Ze worden al decennia erkend als een belangrijk instrument om studenten een stem te geven in de kwaliteitsborging van het onderwijs. Het is evenwel belangrijk dat onderwijsevaluaties zorgvuldig gebruikt en geïnterpreteerd worden. **Onderwijsevaluaties zijn geen inhoudelijk valide meting van onderwijskwaliteit, i.c. de kwaliteit van het lesgeven (teaching quality) of van de kwaliteit van een opleidingsonderdeel (course quality)**, ze zijn wel een rapportering van de tevredenheid van de studenten met enkele componenten die verband houden met de kwaliteit van het lesgeven en met de inhoud en de organisatie van een opleidingsonderdeel i.c. leereffect, doceerstijl, structuur, aanspreekbaarheid, evaluatie, cursusmateriaal en oefeningen. Onderzoek toont aan dat de scores op onderwijsevaluaties tevens worden beïnvloed door factoren die (deels) buiten de controle van de lesgever vallen zoals moeilijkheidsgraad, groepsgrootte, de kenmerken van de studentengroep, de ervaring van de lesgever, etc.

- Onderzoekers vinden geen lineair verband tussen scores op onderwijsevaluaties en leeruitkomsten van studenten. Het idee dat leereffecten groter zijn bij hoog beoordeelde lesgevers wordt niet ondersteund door onderzoek. Dit betekent echter niet dat onderwijsevaluaties geen waardevolle informatie opleveren: studenten moeten de kans krijgen zich kritisch-constructief uit te spreken over het onderwijs dat zij krijgen en lesgevers hebben behoefte om hun onderwijs te kunnen evalueren en zo nodig bij te sturen op basis van deze feedback
- Het **primair doel** van onderwijsevaluaties is dan ook om lesgevers inzicht te geven in de sterke kanten van hun onderwijs en de mogelijke verbeterpunten. **Onderwijsevaluaties worden dus voortaan primair gebruikt in het kader van onderwijsontwikkeling en kwaliteitszorg.** Onderwijsevaluaties worden niet meer gebruikt om lesgevers te vergelijken met collega's (bv. via referentiegroep) en worden losgekoppeld van beoordeling in functie van aanstellingen en bevorderingen. Conform het nieuwe loopbaanmodel is het de bedoeling dat onderwijsevaluaties zelfreflectie stimuleren bij lesgevers m.b.t. de mogelijk sterke en minder sterke punten van hun onderwijs, en lesgevers hier zelf eventuele acties ondernemen. Lesgevers kunnen hiervoor zelf de resultaten bekijken van alle items, van de dimensies en ook van de suggesties of commentaren die de studenten bij de dimensies vermeldden. Studenten worden in de vragenlijst gesensibiliseerd om de open vragen constructief te beantwoorden en geen denigrerende taal te gebruiken aangezien deze antwoorden rechtstreeks naar de lesgevers gaan.

#### 4. Hoe onderwijsevaluaties gebruiken binnen de CKO

- Met het nieuwe ZAP-reglement en het inspiratiekader onderwijs **verdwijnt ook het "universiteitsbreed referentiekader** voor het opstellen van de gepersonaliseerde doelstellingen bij het functionele loopbaanmodel van het ZAP" (RvB 19 oktober 2012), en ook **alle facultaire referentiekaders** functionele loopbaan.
- Het gebruik van de **scoringstabel** voor de onderwijsevaluaties, of elke **kwantitatieve score** om het algemeen oordeel over de onderwijsevaluaties (of over de kwaliteit van het onderwijs) weer te geven, **vervalt**. Tevens vervallen evaluaties die focussen op afwijkingen van de referentiegroep, of op het optellen, aggregeren, of gebruiken van de gegeven scores op de items.
- Vanuit methodologisch oogpunt roept het kwantificeren van onderwijskwaliteit veel vragen op over **validiteit, betrouwbaarheid** en de moeilijkheid om precieze **normen** (of benchmarks) te bepalen die het onderscheid maken tussen een hoge en lage kwaliteit van onderwijs.
- Bedoeling is dat de resultaten uit de onderwijsevaluaties vanaf 2019 door de CKO voortaan enkel worden gebruikt in het kader van het ontwikkelperspectief. De CKO focust zich daarbij op een **kwalitatieve appreciatie van de resultaten** en formuleert daar waar nodig duidelijke

opvolgingspunten of verbeter suggesties. Vaste kwantitatieve ijkingspunten of cijfermatige ondergrenzen worden daarbij niet langer gehanteerd.

## 5. Concreet: FLOW onderwijs evaluaties

Stap 1: De **faculteit selecteert de opleidingsonderdelen** die opgenomen worden in de onderwijs evaluaties. Het uitgangspunt is dat alle opleidingsonderdelen en de verantwoordelijke lesgevers en medelesgevers zoals vermeld in de studiefiche om de 3 jaar geëvalueerd worden. Een snellere evaluatie is enkel mogelijk indien er een duidelijke reden is (programmaherziening, wijziging werkvormen, wijziging lesgever, ongunstige evaluatie van het opleidingsonderdeel, expliciete vraag van de lesgever, op gemotiveerde vraag van studentenvertegenwoordigers in de CKO en OC, ...).

Stap 2: Na het afsluiten van de bevraging worden door de faculteit **alle rapporten inclusief de open vragen naar elke lesgever doorgestuurd**.

Alle lesgevers krijgen de mogelijkheid om binnen een hiervoor voorziene tijdsperiode te reageren op deze evaluatie.

Stap 3: De rapporten worden, (samen met de eventuele reacties) **besproken** in de hiervoor samengestelde CKO-(sub)commissie(s) binnen de faculteit. De commissie gaat daarbij na **voor welke opleidingsonderdelen zij een opvolging vanuit de CKO noodzakelijk acht**.

*(enkel in het geval de commissie opvolging vanuit de CKO noodzakelijk acht):*

Stap 4: De commissie bespreekt het **actieplan**

- Indien de reactie van het personeelslid reeds een voorstel tot actieplan bevat dat in het oordeel van de CKO-(sub)commissie **voldoende duidelijk is en volstaat** wordt het ZAP-lid ondersteund om deze acties uit te voeren. Deze stap kan geschieden via e-mail of in een gesprek met het betrokken ZAP-lid. De commissie kan hier zelf oordelen wat ze verkiest. Het betrokken ZAP-lid kan steeds een gesprek vragen.
- Indien er geen reactie kwam van het personeelslid of de reactie en/of het voorstel tot actieplan in het oordeel van de commissie **onvoldoende duidelijk is en/of niet volstaat** wordt een gesprek gepland met het ZAP-lid en met de voorzitter OC en/of de onderwijsdirecteur en/of de decaan om een actieplan te bespreken en duidelijke afspraken te maken voor opvolging. Indien gewenst kunnen ook studenten betrokken worden.

De commissie houdt hierbij steeds het ontwikkelingsperspectief voor ogen en tracht in consensus met het betrokken ZAP-lid tot gedragen afspraken te komen. In beide gevallen wordt het ZAP-lid tevens op de hoogte gesteld dat het opleidingsonderdeel het daaropvolgend jaar opnieuw opgenomen zal worden in de lijst om aan de studenten voorgelegd te worden.

## 6. Plaats van de onderwijsevaluaties in de loopbaan (HR-commissie en fast-track)

- ZAP-leden laten zich inspireren door het inspiratiekader onderwijs bij het opstellen van hun onderwijsdossier. Hierbij zijn ze vrij om de resultaten van onderwijsevaluaties, evoluties in de tijd, en eventuele vergelijkingen met de referentiegroep zelf **te gebruiken in hun inpassingstekst, reflectieverslag of onderwijsdossier**. Onderwijsevaluaties kunnen ook meegenomen worden als één van de mogelijke elementen om excellentie in onderwijs aan te tonen.
- De wijze waarop de onderwijsevaluaties (en eventuele opvolgingsinitiatieven door de CKO) meegenomen worden als onderdeel van de globale onderwijsbeoordeling van het ZAP-lid (binnen het evaluatiegesprek) wordt **bewaakt door de vertegenwoordiger uit de CKO** binnen de HR-commissie of door de vertegenwoordiger voor onderwijs in de fast-track commissie. Het is finaal aan de HR-commissie of fast-track commissie om in te schatten hoe hieraan gevolg wordt gegeven in het kader van de loopbaan.

## 7. Toekomstige inhoud onderwijsevaluaties

In de schoot van de onderwijsraad is sinds september 2018 de ‘werkgroep monitoring’ van start gegaan met het uitwerken van voorstellen voor de update van alle monitoringinstrumenten voor onderwijs. De onderwijsevaluaties worden ook meegenomen in deze oefening. Deze werkgroep bestudeert onder meer hoe onderwijsevaluaties nog beter in overeenstemming kunnen gebracht worden met de onderwijsvisie van de UGent en hoe rekening kan gehouden worden met kwaliteitscriteria die lesgevers zelf wensen toe te voegen.

## 8. Referenties

**Johan van Braak - Voorzitter Opleidingscommissie Pedagogische Wetenschappen. Het gebruik van onderwijsevaluaties aan de UGent. Discussietekst - 19 maart 2018**

### *Bronnen in deze discussietekst:*

Alhija, F.N.-A. (2017). Guest editor introduction to the special issue “Contemporary evaluation of teaching: Challenges and promises”. *Studies in Educational Evaluation*, 54, 1-3.  
<http://dx.doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.02.002>

Bowling, N.A. (2008). Does the relationship between student ratings of course easiness and course quality vary across schools? The role of school academic rankings. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(4), 455-464. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/02602930701562965>

Boysen, G.A., Kelly, T.J., Raesly, H.N., & Casner, R.W. (2014) The (mis)interpretation of teaching evaluations by college faculty and administrators. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(6), 641-656.  
<http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2013.860950>

Darwin, S. (2017). What contemporary work are student ratings actually doing in higher education? *Studies in Educational Evaluation*, 54, 13-21. <http://dx.doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.08.002>

- Diener, T.J. (1973). Can the Student Voice Help Improve Teaching? *Improving College and University Teaching*, 21(1), 35-37. <http://dx.doi.org/10.1080/00193089.1973.10533352>
- Feldman, K.A. (1976). The Superior teacher from the student's view. *Research in Higher Education*, 5, 243-288. <http://dx.doi.org/10.1007/BF00991967>
- Flodén, J. (2016): The impact of student feedback on teaching in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(7), 1-15. <http://10.1080/02602938.2016.1224997>
- Galbraith, G.S., Merrill, G.B., & Kline, D.M. (2012). Are student evaluations of teaching effectiveness valid for measuring student learning outcomes in business related classes? A neural network and Bayesian analyses. *Research in Higher Education*, 53(3), 353-374. <http://dx.doi.org/10.1007/s11162-011-9229-0>
- Ginns, P., Prosser, M., & Barrie, S. (2007) Students' perceptions of teaching quality in higher education: the perspective of currently enrolled students. *Studies in Higher Education*, 32(5), 603-615. <http://dx.doi.org/10.1080/03075070701573773>
- Kember, D., & Leung, D. (2008). Establishing the validity and reliability of course evaluation questionnaires. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(4), 341-353. <http://dx.doi.org/10.1080/02602930701563070> p. 9/12
- Kember, D., Leung D., & Kwan, K. (2002). Does the use of student feedback questionnaires improve the overall quality of teaching? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(5), 411-425. <http://dx.doi.org/10.1080/0260293022000009294>
- Linse, A. (2017). Interpreting and using student ratings data: Guidance for administrators and faculty evaluation committees. *Studies in Educational Evaluation*, 54, 94-106. <http://dx.doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.12.004>
- Marsh, H., & Roche, L. (1997). Making students' evaluations of teaching effectiveness effective: The critical issues of validity, bias, and utility. *The American Psychologist*, 52(11), 1187 -1197. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.52.11.1187>
- Marsh, H., & Roche, L. (2000). Effects of grading leniency and low workload on students' evaluations of teaching: Popular myth, bias, validity, or innocent bystanders? *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 202-228. <http://10.1037/0022-0663.92.1.202>
- McKeachie, W. J. (1997). Student ratings: The validity of use. *American Psychologist*, 52(11), 1218-1225. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.52.11.1218>
- McPherson, M. (2006). Determinants of How Students Evaluate Teachers. *The Journal of Economic Education*, 37(1), 3-20. <https://doi.org/10.3200/JECE.37.1.3-20>
- Muijs, D., Creemers, B., Kyriakides, L., van der Werf, G., Timperley, H. & Earl, L. (2013). Teaching effectiveness and professional learning. *School Effectiveness and School Improvement*, 24(3) 231-256. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.885451>
- Onwuegbuzie, A.J., Daniel, L.G., & Collins, K.M.T. (2009). A meta-validation model for assessing the score-validity of student teaching evaluations. *Quality & Quantity*, 43, 197-209. <https://doi.org/10.1007/s11135-007-9112-4>
- Olszen, M. & Peters, M.A. (2005). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: From the free market to knowledge capitalism. *Journal of Education Policy*, 20(3), 313-345. <http://dx.doi.org/10.1080/02680930500108718>
- Ramsden, P. (1991). A performance indicator of teaching quality in higher education: The Course Experience Questionnaire. *Studies in Higher Education*, 16(2), 129-150. <http://dx.doi.org/10.1080/03075079112331382944>



Samuelowicz, K., & Bain, J.D. (2001). Revisiting academics' beliefs about teaching and learning. *Higher Education*, 41, 299–325. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1004130031247>

Seidel, T., & Shavelson, R. J. (2007). Teaching effectiveness research in the past decade: The role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. *Review of Educational Research*, 77, 454–499. <http://dx.doi.org/10.3102/0034654307310317>

Spooren, P., Vandermoere, F., Vanderstraeten, R., & Pepermans, K. (2017). Exploring high impact scholarship in research on student's evaluation of teaching (SET). *Educational Research Review*, 22, 129-141. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2017.09.001>

Sullivan, A.M., & Skanes, G.R. (1974). Validity of student evaluation of teaching and the characteristics of successful instructors. *Journal of Educational Psychology*, 66, 584-590. <http://dx.doi.org/10.1037/h0036929>

UGent. (2018). De onderwijsvisie en -strategie van de UGent. <https://www.ugent.be/nl/univgent/waarvoor-staat-ugent/onderwijsbeleid/doelstellingen/multiperspectivisme/onderwijsvisie.htm> Geraadpleegd op 19 maart 2018.

Uttl, B., White, C.A., & Gonzalez, D.W. (2017). Meta-analysis of faculty's teaching effectiveness: Student evaluation of teaching ratings and student learning are not related, *Studies in Educational Evaluation*, 54, 22-42. <http://dx.doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.08.007>

Wachtel, H.K. (1998). Student evaluation of college teaching effectiveness: A brief review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 23(2), 191-212. <http://dx.doi.org/10.1080/0260293980230207>