

Assessment van beroepscompetenties

Beslissingen bij het invoeren van integratieve beoordelingen in de opleiding

Dr. M. Elshout-Mohr; dr. R.

Oostdam en dr. M. Overmaat

zijn allen senioronderzoeker bij

het SCO-Kohnstamm Instituut

Nationaal en internationaal bestaat toenemende belangstelling voor het ontwikkelen van competentiegericht onderwijs en voor het integraal beoordelen van competenties. Dit artikel betreft een aantal fundamentele beslissingen die faculteiten dienen te nemen bij het invoeren van beoordelingsprocedures die optimaal aansluiten op een competentiegericht curriculum. In de beschrijving van deze beslissingen gaan we enerzijds uit van theoretische inzichten en anderzijds sluiten wij aan bij praktijkervaringen die zijn opgedaan binnen de Educatieve Faculteit Amsterdam (EFA). Het artikel begint met een korte bespreking van enkele kenmerken van het experimentele curriculum dat bij de EFA in ontwikkeling is. Vervolgens presenteren wij drie modellen die op theoretisch niveau aangeven hoe congruentie bereikt kan worden tussen opleidingsdoelen en beoordelingsvormen. In aansluiting daarop komen de beslispunten aan bod. Deze worden gerelateerd aan ervaringen binnen de EFA, die naar voren kwamen in een evaluatie van de integrale beoordelingsmomenten (IBM's) waarmee verschillende opleidingen binnen de EFA experimenteerden in het studiejaar 1999/2000. Het doel van het artikel is de beslispunten helder naar voren te brengen en in een kader te plaatsen. De auteurs hebben nadrukkelijk niet de bedoeling aan te geven welke beslissingen de beste zouden zijn, aangezien het gaat om beleidsbeslissingen die iedere faculteit of opleiding voor zichzelf moet nemen.

Een dynamisch, competentiegericht curriculum

Binnen de EFA is een experimenteel curriculum in ontwikkeling waarover al diverse publicaties verschenen zijn (Werkgroep Dynamisch Curriculum, 1999; Dietze en Snoek, 1999; (www.educatiefpartnerschap.nl)). Het curriculumontwerp is sterk gekleurd door

het constructivisme en het inzicht dat krachtige leeromgevingen nodig zijn voor het leren beheersen van complexe beroepsgebonden competenties (De Corte, 1998). De context waarbinnen het leren van EFA-studenten steeds meer zal gaan plaatsvinden, wordt gekenmerkt door de nadruk op producerend en authentiek leren. Producerend leren houdt in dat het leveren van producten voor 'opdrachtgevers' een integraal onderdeel uitmaakt van het leren en de term authentiek leren geeft aan dat studenten zich niet primair richten op leertaken die zijn afgeleid uit academische disciplines, maar op leermomenten die zich voordoen tijdens actieve participatie in beroepssituaties. Vandaar de karakterisering *competentiegericht* curriculum. Opdrachtgevers waar de studenten binnen de educatieve faculteit mee te maken hebben, zijn bijvoorbeeld scholen of uitgevers van lesmaterialen en soms ook stellen docenten zich als 'opdrachtgevers' op. In de visie van de EFA is de invulling van het competentiegerichte curriculum sterk studentbepaald en onderhevig aan invloeden van buiten, via de opdrachtgevers. Er is in deze context geen standaardcurriculum voor alle studenten. Vandaar de karakterisering *dynamisch*. Naarmate het de faculteit beter lukt om deze visie op de opleiding gestalte te geven, is het strikter noodzakelijk om ook de beoordeling van studenten op een andere manier aan te pakken. In plaats van het toetsen van de mate van beheersing van aangeboden leerstof, komt een assessment van verworven competenties. Wij zijn ons ervan bewust dat competentie en assessment trendy termen zijn waarvan de betekenis wisselt per gebruiker. Daarom omschrijven we eerst wat wij met deze termen bedoelen.

De begrippen competentie en assessment

Onze definitie van het begrip *competentie* sluit aan bij de definitie die de Adviescommissie Onderwijs Arbeidsmarkt in 1997 formuleerde. Deze luidt: 'Competenties zijn vermogens van een individu waarmee opgaven van een beroep op een adequate, procesgerichte en productgerichte wijze kunnen worden aangepakt. Competenties zijn multidimensioneel, gestructureerd en onderling samenhangend' (ACOA, 1997). De visie die Moerkamp, Onstenk & Van der Kuip (2000) formuleren op het begrip arbeidscompetentie zien wij als een verhelderende aanvulling. Deze auteurs stellen: 'Competentie vatten wij op als het gestructureerd en geïntegreerd vermogen tot het adequaat verrichten van arbeidshandelingen en het oplossen van arbeidsproblemen. Competentie heeft een eigen structuur en valt niet samen met een opsomming van taken of een lijst met benodigde vaardigheden. Het gaat om een gestructureerde en samenhangende set kennis, houdingen en vaardigheden die ingezet worden om opgaven en problemen op te lossen die kenmerkend zijn voor het beroep.' In deze beide omschrijvingen wordt competentie gezien als een verworvenheid van een persoon, er wordt een verbinding gelegd met de kwaliteit van het functioneren van de persoon in een arbeidssituatie en er wordt gewezen op een competentiestructuur waarin de (deel-)competenties, die men begripmatig zou kunnen onderscheiden, onlosmakelijk met elkaar zijn verweven. Ten slotte wordt gesteld dat er kennis-, houdings- en vaardigheidsaspecten in de competentie te onderkennen zijn, maar dat ook deze geïntegreerd zijn. Dit alles heeft gevolgen voor de benodigde beoordelingsinstrumenten.

In het kader van een HBO-opleiding, is het zinvol competentie niet alleen te zien in rela-

tie tot de beroepsuitoefening van een persoon, maar ook in relatie tot andere maatschappelijke situaties waarin een persoon adequaat dient te handelen. Ten Dam (1999) spreekt bijvoorbeeld van sociale competentie, het vermogen om de sociale opgaven van het maatschappelijk leven adequaat aan te pakken. Daarnaast zijn ook andere samenstellingen in gebruik, zoals burgerschapscompetenties, loopbaancompetenties en leercompetenties (Onderwijsraad, 1998). Een voorbeeld van een maatschappelijke situatie die voor studenten in een HBO-opleiding van heel direct belang is, is de opleiding zelf. Elk type opleiding, bijvoorbeeld de experimentele opleiding tot leraar binnen de EFA, doet een beroep op het vermogen van de student om opgaven die inherent zijn aan die speciale opleiding adequaat aan te pakken. De student heeft met andere woorden opleidingscompetentie nodig (Elshout-Mohr & Oostdam, 2001). Welke deelcompetenties, kennis, vaardigheden en houdingen daarin te onderscheiden zijn, hangt af van de eisen die de opleiding stelt, bijvoorbeeld op het punt van zelfstandigheid, zelfverantwoordelijkheid en het samenwerken met anderen.

Door de verbreding in het gebruik van het woord - ook buiten beroepssituaties - is de verbinding die het competentiebegrup oorspronkelijk had met het begrip kwalificatie losser geworden (Klarus, 1998). De verwantschap met het begrip vaardigheid, en vooral met het begrip algemene, of generieke vaardigheid, is daarentegen juist sterker geworden. Ook bij algemene vaardigheden gaat het immers om complexe bekwaamheden, die van belang kunnen zijn voor het professioneel handelen van mensen in maatschappelijke situaties. Denk bijvoorbeeld aan sociale vaardigheden. Spreekt men van competentie, dan stelt men de verbinding met welomschreven maatschappelijke functies en taken centraal. Bij vaardigheden doet men dat meestal niet.

Voor het beoordelen van competenties wordt de term *assessment* gebruikt. Deze term is ontleend aan de praktijk van beoordelen binnen 'assessment centers' en op de werkvloer in bedrijven. Door deze achtergrond verwijst de term meestal naar een speciaal beoordelingsdoel, het bepalen van de geschiktheid van een persoon voor een taak of functie, en naar een scala aan beoordelingsinstrumenten, zoals interviews, beoordeling van een assessment-portfolio en praktijkopdrachten (Klarus, 1998). Wij sluiten hierbij aan en definiëren *assessment* als het: *multidimensioneel beoordelen van de geschiktheid van een persoon voor een maatschappelijke taak of functie* (Elshout-Mohr & Oostdam, 2001). Multidimensioneel wil in deze definitie zeggen dat er gelet wordt op de wijze waarop de kandidaat opgaven van de maatschappelijke functie aanpakt, met speciale aandacht voor de kennis, vaardigheids-, en houdingsaspecten van de aanpak. In de praktijk houdt de multidimensionaliteit in dat er gewerkt wordt met verschillende instrumenten (waaronder een portfolio) en verschillende assessoren, zoals assessoren die de kandidaat van nabij hebben meegemaakt in relevante werk- en opleidings-situaties en assessoren die in de toekomstige taak of functie met de kandidaat in een werk- of opleidingsverband zullen staan.

Het lijkt misschien vreemd om in een onderwijscontext een centrale plaats toe te kennen aan het beoordelen van de geschiktheid voor een maatschappelijke taak of functie. Toch past dat goed bij competentiegerichte opleidingen. In de eerste studiejaren kan het accent worden gelegd op *assessment* van de *opleidingscompetentie* en in de latere studiejaren kan het accent worden verlegd naar *assessment* van *beroepscompetenties*, waaronder dan ook de competentie om zich te blijven ontwikkelen (de doorgroei-com-

petentie) gerekend wordt. Naast een summatieve assessment-procedure, die uitmondt in een positief of negatief toelatingsadvies, kan de assessment ook formatief worden ingericht en uitmonden in een beschrijving van de sterke en zwakke punten van de persoon ten aanzien van de gegeven taak of functie. Het is goed om er rekening mee te houden dat elke assessment, ook al is deze aanvankelijk formatief bedoeld, op een gegeven moment kan bijdragen tot het nemen van beslissingen, bijvoorbeeld door de student zelf (Hofstee, 1999; Messick, 1994). Het verschil tussen formatief en summatief beoordelen is dus niet absoluut.

Congruentie tussen opleidingsdoel en beoordelingsvorm: drie modellen

Het principe dat er congruentie moet zijn tussen curriculum en beoordeling wordt algemeen onderschreven (Bruijns, 2001; Dierick e.a., 2001; Elshout-Mohr e.a., 1999). Over het algemeen verwoorden auteurs het principe als opstapje voor een pleidooi voor 'nieuwe vormen van assessment' ter begeleiding van de inrichting van 'nieuwe curricula'. Wij willen de bruikbaarheid van het congruentieprincipe vergroten door, modelmatig, drie uiteenlopende situaties te schetsen waarin de congruentie tussen opleidingsdoel en beoordelingsvorm groot is. De nevenschikking van de drie modellen kan ertoe bijdragen dat er een goede communicatie ontstaat tussen overtuigde vernieuwers en personen die niet tegen vernieuwing zijn, maar wel nadrukkelijk proberen het goede te behouden uit vertrouwde vormen van assessment. De drie modellen zijn ontleend aan Elshout-Mohr en Oostdam (2001) en hebben als etiket meegekregen het *één-op-één-model*, het *er-leiden-vele-wegen-naar-Rome-model* en het *Rome-en-Rome-is-twee-model*. We volstaan hier met een korte kenschets.

Het *één-op-één-model* wordt vooral aangetroffen in handboeken over het toetsen van de mate van beheersing van leerstof die in een instructiecontext is behandeld. In dit beoordelings- of toetsmodel is er een directe relatie tussen datgene wat in de instructiefase wordt geoefend, voorgedaan en besproken en datgene wat de studenten in de toetsfase moeten laten zien. De kracht van dit model ligt in de duidelijkheid. Een mogelijke zwakte van dit model ligt in het statisch karakter. Het model is alleen bruikbaar in instructiesituaties waarin studenten sterk extern worden gestuurd.

Het *er-leiden-vele-wegen-naar-Rome-model* wordt vooral aangetroffen in literatuur over het beoordelen van algemene (generieke, vakoverstijgende) vaardigheden. De gebruikelijke gang van zaken is dat de te beoordelen persoon (de kandidaat) op de hoogte wordt gesteld van de gehanteerde maatstaven en wordt uitgenodigd de vaardigheid te demonstreren tijdens het uitvoeren van een open opdracht. Uitgangspunt is dat men er rekening mee wil houden dat vaardigheden langs verschillende wegen kunnen worden verkregen en op verschillende manieren kunnen worden getoond. Men wil studenten vooral niet op voorhand aan banden leggen wat betreft hun leerweg of persoonlijke invulling van de vaardigheid. De kracht van dit model ligt erin dat een aanzienlijke vrijheid in de leerroute wordt gecombineerd met een aanzienlijke mate van externe aansturing door het hanteren van vaste beoordelingsmaatstaven. Voorwaarde is dat deze maatstaven tijdig bij kandidaten, begeleiders en beoordelaars bekend zijn. De kandidaten en hun begeleiders dienen de gelegenheid te hebben hun voorbereiding op de

maatstaven af te stemmen en de beoordelaars dienen zich voor te bereiden op het betrouwbaar hanteren van de maatstaven.

Het *Rome-en-Rome-is-twee-model* wordt vooral aangetroffen in literatuur over het beoordelen van competenties in verband met het nemen van beslissingen over de geschiktheid van kandidaten voor een bepaalde maatschappelijke functie. Net als bij het tweede model wordt er ook bij dit model rekening mee gehouden dat studenten vrijheid moeten hebben ten aanzien van de te volgen leerroute. Verder is het model erop afgestemd dat de samenstelling en de structuur van de competentie bij elke beroepsbeoefenaar anders kan zijn, zonder dat dit noodzakelijkerwijs betekent dat de mate van professionaliteit van het handelen verschilt. Er is immers voor de meeste maatschappelijke opgaven niet één beste aanpak, waar iedereen voor zou moeten kiezen. Evenmin is er één beste verantwoording die iedereen voor het handelen zou moeten geven. Van assessoren wordt bij dit model verwacht dat zij niet alleen in ogenschouw nemen hoe de beoordeelde handelt, maar ook hoe de persoon dit handelen toelicht en verantwoordt. Wij kozen het etiket *Rome-en-Rome-is-twee* omdat hierin tot uitdrukking komt dat de relatieve eenvoud, die kenmerkend is voor de twee eerder genoemde beoordelingsmodellen, in dit derde model ontbreekt. Wij willen dit toelichten met het volgende voorbeeld van een situatie die zich binnen het dynamische curriculum van de EFA voor kan doen.

Twee studenten, die beide stage lopen in een verschillende school, stuiten op een lastige situatie die zich binnen deze school voordoet. De ene student kiest, in overleg met het schoolteam, voor het doen van onderwijskundig onderzoek als antwoord op deze situatie. De ander kiest, eveneens in overleg met het team, voor het achtereenvolgens beproeven van zoveel mogelijk verschillende praktische oplossingen. Beide studenten tonen hun vermogen om in de betreffende situatie competent te handelen. Doordat zij echter verschillende wegen kiezen, zullen zij niet op dezelfde kwaliteiten beoordeeld kunnen worden. Terwijl de eerste student een waardering krijgt op grond van een assessment waarin de getoonde onderzoekscompetentie zwaar meetelt, krijgt de tweede student een waardering waarin het vermogen tot praktisch handelen veel gewicht in de schaal legt.

Meer in het algemeen geldt dat de mogelijkheid om alle studenten op dezelfde competenties af te rekenen afneemt, naarmate men het profiel van de docent van de toekomst minder dichtspijkert (Hofstee, 1999). Het werken volgens het *Rome-en-Rome-is-twee-model* heeft echter nog een tweede consequentie waarover dient te worden nagedacht. Stel dat men accepteert dat studenten onderling behoorlijk kunnen verschillen in de invulling die zij geven aan het toekomstige beroep en dat zij vooruitlopend daarop ook het dynamisch curriculum anders invullen, dan valt vervolgens te verwachten dat beoordelaars met een verschillende achtergrond verschillend zullen denken over de keuzes die studenten maken. Het doet dan geforceerd aan om van alle assessoren te vragen om dezelfde maatstaven te hanteren. Aan het eind van de propedeuse, bijvoorbeeld, zullen docenten die in leerpraktijken met studenten hebben gewerkt en docenten van meer theoretische vakken wellicht vanuit een verschillend perspectief oordelen over competenties die studenten geschikt maken voor de volgende fase. Ook al kan men hen opdragen dezelfde maatstaven te hanteren, dan nog is het de vraag of dat wenselijk is. Waarom zouden verschillende assessoren niet elk hun eigen maatstaven

kunnen gebruiken, die zij dan uiteraard wel dienen te verantwoorden (zie ook Snoek, 2000). Hofstee (1999) geeft aan dat men bij een dergelijk open assessment-scenario een beoordelingsautoriteit zou kunnen aanstellen met als taak een eindoordeel te geven na beschouwing van de verschillende adviezen en argumentaties. Wij komen hier later in dit artikel nog op terug.

De kracht van dit derde beoordelingsmodel ligt in het dynamisch karakter. Het model houdt in dat de kandidaten zelf het voortouw nemen en, bijvoorbeeld in een portfolio, laten zien over welke competenties zij menen te beschikken en hoe zij persoonlijke invulling geven aan de ruimte die de opleiding hen biedt. Daarbij kunnen zij aanhaken op bestaande maatstaven en de heersende normen, maar zij kunnen ook laten zien in welke opzichten hun visie vernieuwend is en aansluit bij de geest van de tijd. De assessoren kunnen vervolgens doorvragen en met behulp van aanvullende instrumenten, zoals kritische situaties ('critical incidents'), het beeld aanvullen om zo elk voor zich tot een verantwoordbaar oordeel te komen. Een beoordelingsautoriteit neemt de uiteindelijke beslissing. Een opleiding die dit derde beoordelingsmodel hanteert, geeft voor studenten overtuigend aan dat het de opleiding ernst is met de eigen verantwoordelijkheid van de studenten voor hun studie. Het model doet ook recht aan de gedachte dat een zekere diversiteit tussen beroepsbeoefenaars wenselijk is en dat dit tot uiting moet komen in de doorstroming naar volgende fasen in studie en beroep. In de praktische uitvoering kent het model echter nog veel haken en ogen, onder andere omdat de rol van beoordelingsautoriteit in opleidingen geen gebruikelijke is.

Ervaringen binnen de EFA in het licht van de drie modellen

Tegen de achtergrond van de drie beoordelingsmodellen, gaan we in op enkele kwesties die op dit moment binnen de EFA spelen. Binnen de faculteit wordt een systeem ingevoerd van Integratieve Beoordelings Momenten (IBM's) op drie vaste momenten in de studie, te weten aan het eind van de propedeuse (IBM-1), aan het begin van de lio-fase (de fase waarin de student als leraar in opleiding functioneert in scholen, IBM-2) en aan het einde van de lio-fase (IBM-3). Tijdens het IBM-1 wordt beoordeeld of de student wordt toegelaten tot de hoofdfase binnen de EFA, tijdens het IBM-2 wordt beoordeeld of de student wordt toegelaten tot de lio-fase en tijdens IBM-3 wordt beoordeeld of de student geschikt is voor de functie van startend docent. Omdat de reguliere studenten in de eerste fase van de studie nog weinig ervaring hebben met de beroepscompetenties zijn deze ten behoeve van het IBM-1 deels 'vertaald' in analoge opleidingscompetenties. Zo is bijvoorbeeld de beroepscompetentie: 'kunnen plannen en reguleren van het leerproces van leerlingen' vertaald in de opleidingscompetentie: 'kunnen plannen en reguleren van het eigen leerproces', en de beroepscompetentie 'functioneren in een team' in 'kunnen samenwerken met medestudenten en anderen'. In het studiejaar 1999/2000 hebben verschillende EFA-opleidingen, zoals de opleidingen tot docent Frans en Geschiedenis, geëxperimenteerd met een integratieve beoordeling aan het eind van het eerste jaar. In de komende jaren zullen ook de andere twee integratieve beoor-

delingsmomenten vorm krijgen. Deze werkwijze is in overeenstemming met het expeditiemodel dat de EFA heeft gekozen als innovatiestrategie. Dit model houdt in dat men meer waarde hecht aan het achteraf bundelen van ervaringen die binnen verschillende opleidingen worden opgedaan dan aan het vooraf opstellen van blauwdruk. Een onderdeel van de strategie is ook dat de opgedane ervaringen worden geëvalueerd.

Een volledig verslag van de evaluatie van de ervaringen met het IBM-1 is te vinden in Overmaat & Otter (2001) en Overmaat, Dietze, Oudkerk Pool & Wilschut (2001). Daarin wordt besproken welke afdelingen in de evaluatie zijn betrokken en hoe een analyse heeft plaatsgevonden van materiaal dat deze afdelingen voor het assessment hadden geproduceerd: opdrachten, procedures, informatiemateriaal voor studenten, competentielijsten, beoordelingscriteria, voorbeelden van zelfevaluaties en geschreven feedback door docenten. Ook vindt men in deze eerdere verslaglegging de volledige resultaten van interviews die zijn gehouden met betrokken opleiders (mentoren, assessoren en docenten) en met zowel goede als minder goede studenten. Wij beperken ons hier tot een samenvatting van enkele relevante bevindingen. Deze betreffen het gewicht dat aan het IBM-1 werd toegekend en de vorm die aan het IBM-1 werd gegeven. Vervolgens vergelijken wij de inrichting van het IBM-1 met de drie reeds besproken beoordelingsmodellen.

Gewicht van het IBM-1 in het studiejaar 1999/2000

De evaluatiestudie was gecompliceerd omdat de verschillende opleidingen binnen de EFA tamelijk vrij waren eigen keuzes te maken. In drie van de vijf onderzochte opleidingen had het IBM-1 een bescheiden gewicht. Het IBM werd gebruikt om studenten terugkoppeling te geven en er werden geen consequenties verbonden aan de beoordeling. Studenten die voldoende studiepunten hadden gehaald, maar negatief werden beoordeeld op het IBM, konden hun opleiding gewoon vervolgen en studenten die positief waren beoordeeld konden op grond van deze positieve beoordeling geen vrijstelling krijgen voor eventueel niet behaalde studiepunten. Wel was het IBM verplicht: er waren twee of drie geormerkte punten aan verbonden. Op twee opleidingen werd wél vrijstelling gegeven als de uitkomst van het IBM positief was. De vrijstelling kon oplopen tot een maximum van twaalf studiepunten, vergelijkbaar met een investering van 12 weken studeren. Op grond van een negatief oordeel werd bij deze opleidingen, afhankelijk van de ernst van het oordeel, een bindend afwijzend studieadvies gegeven of een leercontract opgesteld.

De vormgeving van het IBM-1

Alle studierichtingen gingen uit van een zelfde idee over de onderdelen van het IBM-1. De beoogde opzet was, globaal samengevat, als volgt. Om aan te tonen dat zij hoofdfasebekwaam waren, dienden studenten gebruik te maken van een (in principe digitaal) portfolio. Onderdeel van het portfolio was een zelfevaluatie waarin de studenten een beschrijving gaven van hun vorderingen met betrekking tot verschillende competentiegebieden. Zij beschikten daarbij over lijsten van (deel)competenties op het niveau van 'hoofdfasebekwaam'. Voor de bewijsvoering dienden zij te verwijzen naar producten die eveneens in het portfolio waren opgenomen. Dit konden werkstukken zijn, reflectieverslagen, beoordelingen, toetsen, feedback of producten die gemaakt waren voor

opdrachtgevers. In een eerste beoordeling van het portfolio, gaven assessoren aan waar naar hun mening hiaten zaten of waar zij twijfel hadden over de juistheid of onderbouwing van de zelfevaluatie van de studenten. De studenten kregen daarna meestal de gelegenheid de zelfevaluatie te herschrijven en/of het portfolio aan te vullen. Op een enkele opleiding werden ook aanvullende individuele opdrachten verstrekt bij gebleken hiaten.

Het IBM-1 (een beoordelingsmoment dat zich afspeelt in één of twee dagen) bestond uit het overleggen en toelichten van het (bijgestelde) portfolio. Verdere bewijsvoering moest geleverd worden in kritische situaties. Een kritische situatie is een gesimuleerde beroepssituatie die van de student eist dat hij uit zijn repertoire van kennis, vaardigheden en houdingen de juiste keuze maakt en deze geïntegreerd toepast, zonder de tijd te hebben voor langdurige voorbereiding. Voorbeelden van gesimuleerde beroepssituaties zijn een klassensituatie, een situatie met ouders, een schoolteamvergadering, et cetera, waarin de studenten moeten functioneren met alles wat deel uitmaakt van hun persoon en bagage. Ten slotte kregen de studenten tijdens een 'rondetafelgesprek' de gelegenheid zich te verweren tegen bedenkingen of vragen van de assessoren en eventuele medestudenten die van het portfolio hadden kennisgenomen. Bij de meeste opleidingen is dit onderdeel vervallen omdat het bij proeven weinig bleek toe te voegen en de afnames teveel belastte. Na een 'assessorenberaad' volgde het eindoordeel, meestal in mondelinge én schriftelijke vorm'.

Welk beoordelingsmodel is in de praktijk van het IBM-1 terug te vinden?

Zowel studenten als docenten waren het er over eens dat het IBM toch een heel andere vorm van beoordelen inhield dan de traditionele toetsvormen. Vooral het integratieve aspect, het moeten kunnen toepassen van kennis en vaardigheden in een praktische situatie werd breed gewaardeerd. Hoewel de opleidingen binnen de EFA verschilden in de wijze waarop zij de algemene opzet hadden uitgewerkt, blijkt dat geen van de opleidingen de assessment volledig heeft ingericht volgens het derde model, het *Rome-en-Rome-is-twee-model*. Er werd wel gewerkt met een rijk instrumentarium (portfolio, toelichting, aanvullende opdrachten, kritische situatie en ronde tafel) en met meer assessoren, maar in alle gevallen werd van de assessoren gevraagd om vaste maatstaven te gebruiken voor alle kandidaten. Ook waren alle assessoren docent van de EFA en niet bijvoorbeeld docent van een afnemende school. Hierdoor werd veel dichtgetimmerd wat open zou moeten zijn als men de assessment-procedure optimaal (althans in theorie) wil laten passen bij een dynamische, competentiegerichte opleiding. Voor zover de opleidingen kritiek hadden op de gevolgde assessment-procedure, gold die kritiek overigens niet het gebrek aan openheid, noch de geringe inbreng van buiten de opleiding. Eerder zagen docenten en studenten het als een bezwaar dat de beoordelingsvoorschriften niet altijd concreet en gedetailleerd genoeg waren om er een eindoordeel op te baseren. De assessoren waren het in de meeste gevallen redelijk eens, maar juist de cesuur bleek vaak moeilijk vast te stellen, bij gebrek aan voldoende gedetailleerde beoordelingsvoorschriften. Wij zien hierin een lichte voorkeur voor het nader uitwerken van de assessment-procedure in de richting van het tweede model, het *vele-wegen-naar-Rome-model*. Studenten mogen hun eigen route bepalen en deze persoonlijk komen toelichten, maar als het er om gaat wie wordt toegelaten tot een volgende fase

wil men toch het liefst dat voor alle kandidaten dezelfde maatstaven en aftestgrenzen gelden. Het eerste model, het *één-op-één-model*, werd in geen van de opleidingen in zuivere vorm gevolgd tijdens het IBM-1. Er was geen sprake van een één-op-één-relatie tussen datgene wat in de verschillende studieonderdelen aan de orde kwam en datgene wat er uiteindelijk van studenten werd gevraagd. Studenten dienden weliswaar de behaalde studiepunten te laten zien, maar zij konden in sommige opleidingen vrijstellingen verkrijgen als zij op andere manieren konden aantonen over de vereiste competenties te beschikken. Opmerkelijk was dat juist dit vrijstellingenbeleid voor veel docenten en studenten een punt van kritiek bleek te zijn. De assessment zou op deze wijze niet representatief voor de propedeuse en in zekere zin ook niet eerlijk zijn, omdat sommige studenten hard hebben moeten werken voor welomschreven studiepunten, terwijl anderen vrijstellingen krijgen op grond van bewijzen, waarvan niet op voorhand was vastgesteld waar die uit zouden moeten bestaan. Wij leiden hieruit af dat er een behoorlijke waarde wordt gehecht aan de eenduidigheid van een één-op-één studiepuntensysteem en dat men bang is voor willekeur wanneer daarvan wordt afgeweken. Op dit moment komt het assessment binnen de EFA waarschijnlijk het meeste overeen met het tweede model (verschillende leerwegen, vaste maatstaven).

Discussie naar aanleiding van de ervaringen met het IBM-1

Theoretisch gezien verdient het aanbeveling om de congruentie tussen curriculum en assessment zo groot mogelijk te maken. Als de faculteit ervoor zou kiezen het IBM-1 nog verder in die richting bij te stellen, dan zouden twee aanpassingen in het curriculum tot optimale congruentie kunnen bijdragen. In de eerste plaats zou de keuzevrijheid binnen de opleiding wat kunnen worden vergroot. In het huidige curriculum hebben de studenten nog relatief weinig keus tussen studieonderdelen en blijft hun vrijheid beperkt tot het leggen van persoonlijke accenten binnen de onderdelen. Ook zullen de studenten, beter dan op dit moment het geval is, op voorhand moeten weten aan welke competenties zij kunnen werken bij de verschillende onderdelen en zij zullen meer zicht moeten krijgen op de maatstaven en handelwijzen van assessoren. Een andere situatie zou ontstaan als de faculteit enerzijds zou kiezen voor het tweede beoordelingsmodel, terwijl men anderzijds wil vasthouden aan het onderwijsconcept van producerend, authentiek leren in een competentiegericht curriculum. In dat geval is er geen sprake van congruentie, maar van frictie. Er is onmiskenbaar een zekere tegenstrijdigheid tussen het enerzijds gedetailleerd vastleggen van competentie maatstaven voor alle studenten en het anderzijds huldigen van de visie dat 'de' competentie voor een maatschappelijke functie niet bestaat omdat er vele manieren zijn waarop mensen de opgaven van een functie adequaat kunnen aanpakken. Zodra immers de faculteit ertoe overgaat maatstaven te omschrijven en aan te geven hoe studenten kunnen bewijzen dat zij aan die maatstaven voldoen, zal dat consequenties hebben voor het studeergedrag. Vaste maatstaven brengen studenten ertoe zich toe te leggen op het voldoen aan deze maatstaven. Het zoeken naar interne maatstaven en het ontwikkelen van een persoonlijke visie op het leraarschap kunnen daardoor op de achtergrond raken. Wij willen zeker niet stellen dat er langs de maatstafgestuurde weg geen goede beroepsopleiding kan worden ontworpen. Wij willen echter wel benadrukken dat een maatstafgestuurde opleiding wezenlijk verschilt van een competentiegestuurde opleiding waarin elke stu-

dent een eigen verantwoordelijkheid draagt voor het ontwikkelen van de vermogens die hij persoonlijk noodzakelijk acht voor een adequate invulling van de functie waarop hij zich voorbereidt. De keuze voor een open opleidingsconcept houdt logischerwijze in dat men het onnodig en onwenselijk vindt om vooraf de beoordelingsmaatstaven op te stellen waaraan iedereen zou moeten voldoen. Pas op het moment dat de student zich daarvoor meldt, is het moment gekomen om *het geheel aan vermogens* dat de student heeft ontwikkeld te relateren aan de opgaven van het beroep of de maatschappelijke functie die de student ambieert. Op dat moment geeft de student aan welke eventuele tekorten hij meent te kunnen compenseren met welke sterke punten. De student verantwoordt ook zelf hoe hij (gezien het functioneren) voor zichzelf een plaats ziet binnen het soort arbeidsorganisatie (of de opleidingsfase) waartoe toelating wordt gezocht. Deze verantwoording van de student toetst elk van de assessoren aan de eigen visie en maatstaven, om zo tot een advies te komen. De assessoren lichten hun advies toe, elk vanuit hun eigen perspectief en ervaring met de kandidaat, en een beoordelingsauto-riteit neemt een beslissing.

Het realiseren van een volledig open opleidingsconcept in het HBO vraagt een drastische omslag. Wil men hiermee in een experimenteel curriculum een serieuze start maken, dan bevelen wij aan om het congruentieprincipe zo strikt mogelijk toe te passen. Op signalen die wijzen dat de betrokken docenten en studenten ertoe zouden neigen het IBM verder te ontwikkelen in de richting van grotere eenvormigheid zal alert moeten worden gereageerd. De gevreesde willekeur zal uiteraard bestreden moeten worden, maar dan wel op een wijze die binnen het derde beoordelingsysteem past.

In wat nu volgt, nemen wij enige afstand van de ontwikkelingen bij de EFA. We bespreken enkele beslispunten die meer algemeen gelden voor faculteiten die een verandering nastreven in de richting van een open, dynamisch, competentiegericht curriculum. Een eerste beslispunt betreft de relatie tussen integratieve, competentiegerichte beoordelingsmomenten aan het eind van een studiefase en de beoordelingsmomenten die volgen op afzonderlijke studieonderdelen of projecten. Het tweede punt betreft de verhouding tussen summatieve en formatief-diagnostische aspecten van integrale beoordelingsmomenten.

Integratieve beoordelingsmomenten in relatie tot andere beoordelingen

In veel opleidingen wordt, net als binnen de EFA, gewerkt met een studiepuntenstelsysteem. Deze punten kunnen worden behaald voor het verwerven van vakgebonden kennis en vaardigheden (zoals geschiedkundige kennis of vaardigheden voor Geschiedenis studenten), maar ook voor vakoverstijgende vaardigheden en voor deelname aan projecten. Een integraal beoordelingsmoment (IBM) dient vervolgens zicht te geven op het geheel, op de samenhang tussen de verschillende verworvenheden en op aspecten van de houding en visie van de student die niet zijn af te leiden uit de afzonderlijke delen. Wanneer een opleiding besluit tot het invoeren van een integratieve beoordeling, is een belangrijke vraag hoe men de studiepunten laat meewegen. Binnen de EFA

vonden met name studenten het geven van vrijstellingen onbevredigend, omdat dit het gevaar inhoudt dat studenten die belangrijke basiskennis missen toch door het IBM heenkomen. Maar hoe moet het dan wel? In figuur 1 schetsen wij drie opties, die elk voor- en nadelen kennen.

	Toelating tot deelname aan IBM	Het meetellen van studiepunten in de eindbeslissing	IBM in relatie tot studiepunten
optie 1	Iedereen mag zich, met een portfolio, aanmelden als kandidaat, ongeacht het aantal behaalde studiepunten	Studiepunten kunnen in het portfolio als bewijsstuk worden opgevoerd	Het IBM is eindoordeel
optie 2	Het behalen van een minimum aantal studiepunten is voorwaarde voor toelating	Studiepunten kunnen in het portfolio als bewijsstuk worden opgevoerd	Het IBM is eindoordeel
optie 3	Het behalen van een minimum aantal studiepunten is voorwaarde voor toelating	Het IBM levert studiepunten op die bij de andere studiepunten worden opgeteld	Niet het IBM is doorslaggevend voor het eindoordeel, maar het totaal aantal behaalde studiepunten

Figuur 1: Drie opties om een verplicht integratief beoordelingsmoment (IBM) te relateren aan studiepunten

Naarmate men aan reeds behaalde studiepunten een zwaarder gewicht toekent in het IBM, legt men de studenten meer vast op het volgen van een vast programma, waaraan punten verbonden zijn (onder andere volgens het *één-op-één-model*). In dit opzicht legt optie 2 de studenten meer aan banden dan optie 1. Men zou kunnen zeggen dat in optie 1 de reguliere studenten worden beoordeeld op dezelfde wijze als zij-instromers in de opleiding. De kandidaten kunnen verwijzen naar studieonderdelen uit de opleiding, maar dit is niet noodzakelijk. Of optie 1 ondanks de openheid voldoende garantie inbouwt tegen willekeur, hangt uiteraard geheel af van de gedegenheid van de beoordelingsprocedure. Een belangrijke factor is het vermogen van studenten en hun coaches (mentoren) om verworven competenties te beoordelen (zelfevaluatie) en onderling te vergelijken. Van belang is ook het vermogen van studenten om, met hulp van begeleiders, een portfolio op te stellen waarin zij hun verworven competenties inzichtelijk etaleren en waarin zij verantwoorden waarom zij zichzelf geschikt achten voor toelating tot de volgende fase. Daarnaast worden eisen gesteld aan het vermogen van assessoren om de inhoud van portfolio's te beoordelen en te relateren aan de opgaven waarmee de kandidaten zullen worden geconfronteerd als zij worden toegelaten tot de volgende fase. Ook het werken met kritische situaties vraagt deskundigheid, flexibiliteit en

de beschikbaarheid van een rijk instrumentarium. Wij geven een voorbeeld van wat wij met een instrumentarium bedoelen.

Een student Geschiedenis heeft in de propedeuse geen tijd besteed aan het verwerven van geschiedkundige kennis van vóór 1900 (ter waarde van 7 studiepunten). Zij stelt, zonder verdere bewijsvoering, dat zij daarvan voldoende weet om als competent te worden beoordeeld. Men zou deze studente een kennistoets kunnen voorleggen, maar er zijn passender kritische situaties denkbaar. Geef bijvoorbeeld de studente een (gestandaardiseerde) stapel leerling-werkstukken over onderwerpen van vóór 1900, een aantal geschiedkundige naslagwerken (van eigen keuze van de kandidaat) en anderhalf uur nakijktijd. De opdracht voor de kandidaat is om de leerlingen schriftelijke feedback te geven op geschiedkundige blunders in het geleverde werk. Het criterium is of het aantal fouten dat deze kandidaat identificeert, overeenkomt met een norm, die is bepaald bij studenten die de relevante studieonderdelen (ter waarde van 7 punten) wel hebben gevolgd. Op vergelijkbare wijze zou de kritische situatie kunnen bestaan uit een videoband van een klassensituatie waarin leerlingen vragen stellen. Van de kandidaat wordt gevraagd op deze vragen van leerlingen te reageren, in haar hoedanigheid van geschiedenisdocent. Het aantrekkelijke van dit soort 'competentietoetsen' is dat de kandidaat de mogelijkheid heeft om verschillende competenties in onderlinge samenhang te tonen. Een eventueel gebrek aan geschiedkundige kennis kan worden gecompenseerd door goede 'intuïties' en opzoekvaardigheden, of door het vermogen om vragen van leerlingen goed te pareren met tegenvragen en suggesties voor zelfwerkzaamheid. Tegelijkertijd echter wordt duidelijk dat er grenzen zijn aan wat nog gecompenseerd kan worden. Een voorwaarde voor het verantwoord gebruik van dergelijke instrumenten is dat ze vakkundig zijn ontwikkeld en genormeerd.

Optie 3 in figuur 1 verschilt aanzienlijk van de opties 1 en 2. In deze optie ziet men het IBM zelf als een soort studieonderdeel waarvoor punten worden gegeven. Kiest men hiervoor, dan is de kans groot dat assessoren en studenten zullen vragen om vaste beoordelingsmaatstaven ten aanzien van het portfolio en de kritische situaties. In deze optie vervult het IBM niet meer primair een functie in de beslissing omtrent toelating tot de volgende fase, maar het wordt gezien als een studieonderdeel dat ten dienste staat van het integreren van hetgeen er in de voorafgaande fase is geleerd. Als zodanig weegt het wel mee in het totaaloordeel, maar het dient niet als poortwachter. Of een persoon met een *negatief* IBM-oordeel doorgaat naar de volgende fase hangt bij optie 3 af van de overige punten en hetzelfde geldt voor een kandidaat met een *positief* IBM-oordeel. Concluderend kan worden gesteld dat optie 1 het meest vergaand is en het meest congruent met een curriculum dat werkelijk is ingericht volgens een open, dynamisch competentiegericht curriculum.

De verhouding tussen summatieve en formatief-diagnostische aspecten

Een integratief beoordelingsmoment kan door faculteiten worden ingevoerd om te bevorderen dat studenten zich niet beperken tot het vergaren van studiepunten, maar de langere termijn in het oog houden en voor zichzelf afwegen waar de prioriteiten lig-

gen in hun persoonlijke competentieontwikkeling. Binnen dit kader kan een IBM een summatieve functie vervullen, maar ook een formatief-diagnostische functie. Uit de evaluatie bij de EFA kwam naar voren dat de waardering voor het IBM vooral het formatief-diagnostische aspect betrof. Het IBM verhelderde voor studenten wat er nu eigenlijk werd bedoeld met competentiegericht opleiden en wat voor hen zinvolle leervragen waren voor het vervolg van hun studie. Onvrede kwam vooral naar voren bij opleidingen waar het IBM summatief werd gebruikt, met alle ondoorzichtigheid en onvoorspelbaarheid van dien. Toch zou het naar onze mening bepaald voorbarig zijn om te concluderen dat het IBM wel geschikt zou zijn als aanvulling op een puntensysteem (optie 3 in figuur 1), maar niet als poortwachter (opties 1 en 2). Beter lijkt het ons om eerst eens na te gaan onder welke voorwaarden een IBM geschikt is voor formatief-diagnostische doeleinden en onder welke voorwaarden als assessment-procedure. Vervolgens kan dan worden bekeken wat er voor nodig is om beide functies te combineren en desgewenst ineen te schuiven. Voor de duidelijkheid stellen wij vast dat wij onder het summatieve doel verstaan 'het vaststellen of de kandidaat toegelaten wordt tot de volgende fase, op basis van de vaststelling (inschatting) van de vermogens die de kandidaat heeft om de daarbij behorende opgaven adequaat aan te pakken'. Onder het formatieve doel verstaan wij 'het identificeren van de sterke en zwakke punten van de kandidaat met het oog op het bepalen van persoonlijke aandachts- en leerpunten in de volgende periode (waarin de kandidaat zich al of niet in de volgende fase bevindt)'. De vermogens waarop gelet wordt bij het vellen van een summatief oordeel kunnen overeenkomstig zijn aan de sterke en zwakke punten waarop het formatief-diagnostische oordeel focust. Wij geven een voorbeeld: Uit eerder onderzoek bij de EFA (Overmaat & Otter, 2000) is gebleken dat veel studenten ook na het eerste jaar nog een tamelijk consumptieve instelling hebben ten aanzien van onderwijs en calculerend met hun tijd omgaan. Als zij de kans krijgen, bijvoorbeeld bij projecten voor opdrachtgevers, maken velen gebruik van de gelegenheid om mee te liften op de inspanningen van anderen. Zij worden op deze houding blijkbaar onvoldoende afgerekend (summatief) aan het eind van het eerste studiejaar, met als gevolg dat het voor mentoren moeilijk is om er een serieus aandachtspunt (formatief) van te maken. Hoewel het, vanuit een opleidingsperspectief bekeken, grote voordelen zou hebben als de vermogens die men bij studenten zou willen stimuleren ook de doorslag geven bij het summatief beoordelen van kandidaten, is de realiteit anders. Zeker als men uitgaat van een competentiegericht opleidingsconcept, zal men moeten accepteren dat de meest geschikte kandidaat voor toelating tot een volgende fase dikwijls slechts ten dele voldoet aan het ideale beeld, inclusief het vertonen van een niet-consumptieve instelling en het niet-calculerend (maar intrinsiek gemotiveerd) staan tegen over leren. Hier treedt dan ook de frictie op die het gecompliceerd maakt om het summatieve doel van het IBM te combineren met het formatieve doel. De combinatie kan wel tot stand gebracht worden, maar vraagt een zorgvuldige aanpak en uitleg. Het gaat om twee aaneengeschakelde stappen. De eerste stap is de summatieve: de kandidaat is vrij in het etaleren van de eigen competenties en stelt zich ten doel te bewijzen dat deze voldoende zijn voor toelating. De eigen vermogens kunnen in belangrijke opzichten afwijken van het ideaal van de opleiders, en in combinatie met elkaar toch overtuigen. De tweede stap is een formatieve: de kandidaat stelt zich open voor commentaar en aanbevelingen. De richting die

dit commentaar en de aanbevelingen opgaan, kan in belangrijke opzichten afwijken van de richting waarin de kandidaat zich tot dan toe heeft ontwikkeld, maar toch ter harte worden genomen. Willen deze twee onderscheidbare stappen genomen worden zonder elkaar te verstoren, dan kan dat waarschijnlijk het best gebeuren door de kandidaat te laten bijstaan door verschillende personen en door de verantwoordelijkheid voor het summatieve respectievelijk formatieve oordeel in verschillende handen te leggen. In aansluiting op Hofstee (1999) en Sandberg e.a. (1999) denken wij dat competentiegericht beoordelen een tamelijk complex scenario vraagt, met de volgende actoren:

- de *beoordeelde of kandidaat*, die enerzijds zichzelf zo goed mogelijk presenteert (summatief) en zich anderzijds open stelt voor commentaar (formatief);
- de *raadgever*, die de kandidaat adviseert bij de samenstelling van het portfolio, mede op basis van kennis over de beoordelingsprocedure als geheel (summatief); de raadgever kan in een dubbelrol ook adviseren omtrent de verdere ontwikkeling na toelating of afwijzing (formatief);
- de *assessoren*, liefst een aantal personen die elk een relevant perspectief vertegenwoordigen; de assessoren geven een advies over toelating of afwijzing (summatief); in hun toelichting kunnen zij sterke en zwakke punten benoemen, als verantwoording van hun advies en als hulp voor de beoordeelde bij de verdere competentieontwikkeling;
- de *beoordelingsautoriteit*, een persoon of commissie die (ook naar buiten toe) verantwoordelijk is voor de gehele procedure en voor de beslissingen, die worden gebaseerd op het oordeel van de assessoren; de beslissingen kunnen bestaan uit toelating of afwijzing (summatief), maar bijvoorbeeld ook uit een scholingstraject (formatief);
- de *kwaliteitsbewaker of beroepscommissie* die in actie komt bij ongeregelheden of klachten, of uit eigen beweging de gang van zaken inspecteert, bijvoorbeeld in de vorm van een visitatie.

Door het uitwerken van een dergelijk scenario kan wellicht op een wat langere termijn op bevredigende wijze tegemoet gekomen worden aan de wens om opleidings- en beroepscompetenties van kandidaten 'open' te beoordelen, zonder afbreuk te doen aan gerechtvaardigde wensen ten aanzien van de validiteit, betrouwbaarheid en doorzichtigheid. Tevens kan een dergelijk scenario voorkomen dat er teveel frictie ontstaat tussen de begeleidende rol van opleiders en hun rol bij het nemen van beslissingen over toelating van studenten naar volgende opleidingsfasen of tot het beroep. Een goede mogelijkheid, mede gericht op het enigszins beperkt houden van de assessmentinspanning is, dat men een opbouw aanbrengt in de opeenvolgende IBM's van een opleiding. In het eerste leerjaar zouden opleidingscompetenties en formatieve assessmentdoelen centraal kunnen staan, terwijl in latere studiefasen de beroepscompetenties en summatieve assessmentdoelen meer accent zouden kunnen krijgen.

Conclusie

In dit artikel zijn drie beoordelingsmodellen geschetst en tegen elkaar afgezet. Met name het *er-leiden-vele-wegen-naar-Rome-model* is van belang voor opleidingen die de inrichting van een dynamisch competentiegericht curriculum willen ondersteunen door de keuze van een bijpassende assessmentprocedure. Vanuit het principe dat er congruentie moet zijn tussen opleidingsdoel en beoordelingsvorm is ingegaan op de invoering van de IBM's bij de Educatieve Faculteit Amsterdam. De praktijkervaringen met deze meer open vorm van beoordelen hebben bijgedragen tot het stellen van enkele beslis-punten.

In de eerste plaats is er de relatie tussen het IBM en de andere beoordelingen (studie-punten) die binnen opleidingen gegeven worden. Belangrijk beslispunt hierbij is in hoe-verre het IBM als poortwachter moet fungeren. Zelfs als men het IBM verplicht stelt, zijn er nog verschillende opties waarvan wij er drie hebben geschetst. In twee daarvan is de eindbeslissing of een student mag worden toegelaten tot een volgende studiefase (en uiteindelijk het beroep) afhankelijk gesteld van het goed doorlopen van het IBM. In de derde optie is de toelating tot de volgende studiefase slechts ten dele afhankelijk van de prestaties op het IBM. Het IBM levert punten op die bij de andere studiepunten worden opgeteld. Het totaal aantal behaalde studiepunten bepaalt of een student verder mag. De optie waarbij het IBM dient als poortwachter en toelating tot het IBM *niet* wordt beperkt door eisen ten aanzien van reeds behaalde studiepunten is het meest congruent met een open, dynamisch competentiegericht curriculum.

In de tweede plaats is het van belang om binnen het IBM duidelijke scheidslijnen te trekken tussen het summatieve en formatief-diagnostische doel. Het verdient zelfs over-weging om voor beide doelen verschillende assessoren in te zetten, zeker in geval het IBM een poortwachtersfunctie heeft. Uiteraard zal het in de praktijk moeilijk zijn om tijd te vinden voor het realiseren van een verantwoord IBM van het hier beschreven soort. In navolging van Hofstee (1999) en Sandberg e.a. (1999) zijn wij echter van mening dat competentie-assessment een complexe vorm van assessment is. Wie kiest voor een opleidingsconcept dat competentie-assessment met zich meebrengt, dient deze complexiteit onder ogen te zien en de consequenties te dragen.

Veel van de hier gepresenteerde ideeën sluiten aan op publicaties van anderen. In het rapport (Elshout-Mohr & Oostdam, 2001) dat één van de pijlers van dit artikel vormt, leggen wij hiervan verantwoording af. Voor ons is duidelijk dat de weg naar een goed scenario voor het beoordelen van studenten binnen het kader van een dynamisch com-petentiegericht curriculum nog lang is. Tegelijkertijd echter zien wij duidelijke vorderin-gen, zowel in de theorievorming als in de praktijk. Het themanummer over assessment van het *Tijdschrift van Hoger Onderwijs* van het begin van dit jaar is daarvan een duide-lijk bewijs. We denken ook dat de weg die de EFA heeft ingeslagen navolging verdient. Dit is de weg die de EFA eerder karakteriseerde als een expeditie zonder blauwdruk. Er wordt een gemeenschappelijke visie ontwikkeld als startpunt en vandaaruit gaan ver-schillende opleidingen enige tijd hun eigen gang, explorerend en tentatief, op zoek naar optimale implementatiemogelijkheden. De verrichtingen en bevindingen worden gevolgd en geëvalueerd door flankerend onderzoek, uitgevoerd door ervaren onder-

zoekers. Zo komen de ervaringen bijeen en ontstaat in korte tijd een breed overzicht over mogelijkheden en onmogelijkheden, belemmeringen en kansen. De ervaringen van afzonderlijke opleidingen worden in een ruimer verband geplaatst en in een volgende poging werken alle betrokkenen verder op basis van een beter fundament. Zodra sprake is van convergerend inzicht kan de faculteit ertoe overgaan één gemeenschappelijk beoordelingsscenario in te voeren waaraan dan ook alle afdelingen zich houden.

Literatuur

- Adviescommissie Onderwijs-Arbeidsmarkt (ACOA). (1997) *De ontwikkeling van de kwalificatiestructuur voor het secundair beroepsopleidingen*. 's Hertogenbosch: ACOA.
- Bruijns, V. (2001) Kritische beschouwing: competentiegericht toetsen. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 19, (1), 55-57.
- De Corte, E. (1998) Vijfentwintig jaar onderzoek naar 'Leren en Instructie': een persoonlijk perspectief. *Tijdschrift voor Onderwijs Research*, 2, (2), 143-159.
- Dierick, S., Dochy, F. & Van de Watering, G. (2001) Assessment in het hoger onderwijs; Over de implicaties van nieuwe toetsvormen voor de edumetrie. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 19, (1), 2-18.
- Dietze, A. & Snoek, M. (1999) Producerend leren als basis voor opleiding en organisatie. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 20, (2), 13-20.
- Elshout-Mohr, M., & Oostdam, R. (2001) *Assessment van competenties in een dynamisch curriculum*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut/Educatieve Faculteit Amsterdam.
- Elshout-Mohr, M., Oostdam, R., Dietze, A. & Snoek, M. (1999) *Assessment in a competence-oriented curriculum*. Paper gepresenteerd tijdens de European conference on Educational Research (ECER). Edinburgh, Scotland.
- Entwistle, N. (2000) *Constructive alignment to improve the quality of learning in higher education*. Onderwijs Research Dagen (ORD), Proceedings, pp2-3.
- Hofstee, W.K.B. (1999) *Principes van beoordelen*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Klarus, R. (1998). *Competenties erkennen: een studie naar modellen en procedures voor leerwegaafhankelijke beoordeling van beroepscompetenties*, Proefschrift KUN. Den Bosch: CINOP.
- Messick, S. (1994) The interplay of evidence and consequences in the validation of performance assessments. *Educational Researcher*, 2, 13-23.
- Moerkamp, T., Onstenk, J., & Van der Kuip, I. (2000) *Duaal VaPro-D/HBO CT: een competentiegericht curriculum. Criteria voor praktijktaken en beoordeling*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Onderwijsraad (1998) *Startbekwaamheden leraar secundair onderwijs*. Zoetermeer: Ministerie van OCenW.
- Overmaat, M. & Otter, M. (2000) *Flankerend onderzoek experimentele lerarenopleiding, deel B. Attitudes en percepties van docenten en studenten, 1e onderzoeksjaar*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Overmaat, M., Dietze, A., Oudkerk Pool, I., & Wilschut, A. (2001) Integratief beoordelen: een stap naar competentiegericht opleiding. *VELON, Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 22, (2), 13-20.

- Sandberg, J., Anjewierden, A., Groothuismink, J., De Hoog, R., & Giebels, M. (1999) The CREDIT project: Towards an international framework for assessment and accreditation. *British Journal of Educational Technology*, 3, 1(4), 281-298.
- Snoek, M. (2000) Aardverschuivingen in de lerarenopleidingen? *VELON, Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 21, (3), 5-12
- Ten Dam, G. (1999) *Pedagogisch geleerd*. Amsterdam: Vossiuspers AUP.
- Werkgroep Dynamisch Curriculum (1999) *Van statisch naar dynamisch. Opleidingsmodel EFA-EXPLO. Stand van zaken januari 1999*. Amsterdam: Educatieve Faculteit Amsterdam (EFA).