

Competentie- beoordeling: een pleidooi voor congruentie

Jurroen Cluitmans is docent aan de faculteit Economie en Management en Ruud Klarus (ruud.klarus@han.nl) is Lector bij de faculteit Educatie. Beiden zijn werkzaam bij de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen (HAN).

De Hogeschool van Arnhem en Nijmegen (HAN) heeft ingezet op flexibilisering en op competentiegericht opleiden en beoordelen. Dit vernieuwingsproject heeft inmiddels onder meer geleid tot een onderwijskundig raamwerk en een toetskader. Uitgangspunt is dat elke opleiding is gebaseerd op competentieprofielen die door het werkveld zijn gelegitimeerd. Deze profielen bestaan uit competenties, waarbij de competenties op hun beurt zijn gekoppeld aan beroepstaken.

In dit artikel wordt het toetskader beschreven, inclusief de daarbij gehanteerde uitgangspunten en de beoordelingstheoretische basis voor competentiegericht beoordelen. De auteurs pleiten voor congruentie tussen competentiegericht opleiden en beoordelen. Ten slotte wordt de vraag opgeworpen of de externe kwaliteitseisen van de NVAO congruent zijn met competentiegericht opleiden en beoordelen.

INLEIDING

De Hogeschool van Arnhem en Nijmegen (HAN) heeft hogeschoolbreed ingezet op flexibilisering en op competentiegericht opleiden en beoordelen. Dit project (HAN Onderwijs Flexibilisering – HOF) heeft inmiddels onder meer geleid tot een onderwijskundig raamwerk (het ‘chassis’) en een toetskader. Deze documenten zijn te lezen op de internetsite van de HAN: (www.HAN.nl). Uitgangspunt is dat elke opleiding is gebaseerd op competentieprofielen die door het werkveld zijn gelegitimeerd. Deze profielen bestaan uit competenties, waarbij de competenties op hun beurt zijn gekoppeld aan beroepstaken. Door deze koppeling worden competenties in hun context geplaatst, indachtig de opmerking van Van Merriënboer (1999) dat ‘Competencies are always bound to a particular domain or profession’.

Beroepstaken komen we in veel in het beroepsonderwijs gebruikte beroeps- en opleidingsprofielen tegen. In het mbo wordt bijvoorbeeld de term ‘kerntaak’ gebruikt. Deze heeft dezelfde functie als de term beroepstaak. Kenmerkend aan het model van de HAN is echter dat beroepstaken tevens de basis vormen voor het vormgeven van zowel de opleiding als de beoordelingssystematiek. Door het werken met beroepstaken in de beoordeling, kan het beoordelen daadwerkelijk leerwegaafhankelijk worden vormgegeven.

AANLEIDING

Competentiegericht opleiden is vooral 'uitgevonden' om de aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt te verbeteren (Onstenk, De Bruijn & Van den Berg, 2004). Deze aansluitingsproblematiek is niet nieuw, maar al ontstaan bij het institutionaliseren van de beroepsvoorbereiding in aparte onderwijsinstellingen, sinds de start van het nijverheidsonderwijs bijna honderd jaar geleden (Van Hoof, 1987).

Dit institutionaliseren heeft geleid tot een afstemmingsvraagstuk, dat zich niet alleen voordoet bij het vormgeven van onderwijs, maar vooral ook bij het beoordelen en examineren. Want hoewel met het verstrekken van certificaten en diploma's aan de maatschappij de garantie wordt verstrekt dat een student in staat is om als professional in een beroep te functioneren, was het bewijs op basis waarvan deze garantie werd verstrekt vaak flinterdun. Het is dan ook niet vreemd dat er weinig periodes aan te wijzen zijn waarin de kwaliteit van afgestudeerden van het (hoger) beroepsonderwijs niet ter discussie stond. Reacties van het werkveld over de kwaliteit van de afgestudeerden lopen uiteen van 'ze kunnen niks' (bijvoorbeeld nog geen hamer vasthouden) tot 'ze weten niks.' Blijkbaar is het moeilijk om de kloof tussen onderwijs en arbeidsmarkt goed te overbruggen.

Competentiegericht leren is er niet op uit om een institutionele kloof te dichten, maar zet in op het vervlechten van onderwijs en arbeid. Met name door arbeid als vertrekpunt te maken voor het ontwerpen van opleidingsactiviteiten. 'Vervlechten' van onderwijs en arbeid in plaats van het amechtig volgen van de arbeidspraktijk, betekent flexibiliseren van het onderwijs, betekent een structuur die is gericht op ondersteuning van leren en werken, en betekent een beoordelingsystematiek die is afgestemd op het ritme van de arbeidspraktijk. Dit laatste impliceert dat ook de accreditatie-eisen ten aanzien van de kwaliteit van beoordelen niet exclusief kunnen zijn gebaseerd op toetsen en examens binnen de geïsoleerde en gestandaardiseerde context van het onderwijsinstituut.

Arbeid hoeft daarbij niet te worden opgevat in eng functionalistische zin, maar is ook in culturele zin een afspiegeling van wat er zich voordoet in een samenleving aan heersende vertogen. Voorbereiden op arbeid is dus ook voorbereiden op het functioneren in de samenleving. In deze benadering verschillen burgerschapscompetenties niet van arbeidscompetenties, ook al kleurt de specifieke handelingscontext deze competenties. Dat we een 'leven lang' zouden moeten leren is niet in eerste instantie een gevolg van actueel sociaal-economisch beleid, maar een humanistische, zo u wilt democratische vanzelfsprekendheid die ten minste al zo oud is als de verlichtingsfilosofie.

AANSLUITING

Gebrekkige communicatie in de verticale beroepsopleidingskolom tussen vmbo-mbo-hbo-wo veroorzaakt op macroniveau verlies aan menselijk talent. De overheersende algemeen vormende route die via havo en vwo naar het ho leidt, sluit op dit moment op voorhand al 60% van de leerlingen uit die via het beroepsopleidingsonderwijs, via een andere manier van leren, ook in het ho terecht zouden kunnen komen. De commissie Boekhoud heeft de doorstroomagenda op de onderwijskundige agenda gezet (Commissie

Boekhoud, 2001). De Stuurgroep Impuls Beroepsonderwijs en Scholing (2004) heeft er op gewezen dat het bewerkstelligen van een grotere instroom in het hoger onderwijs noodzakelijk is en dat deze doorstroom met name vanuit het beroepsonderwijs zal moeten komen. Ook vanuit democratisch perspectief is de exclusiviteit van leerroutes, uitsluiting van bepaalde groepen als gevolg van gebrekkige, niet-valide beoordeling, niet langer houdbaar. Ook dit is een motief om op een andere manier naar leren, naar leerresultaten en naar beoordelen te kijken.

De individuele student heeft belang bij een betere aansluiting tussen mbo en ho. Onder meer door een breder arsenaal aan leervormen, maar vooral ook een breder arsenaal aan adequate beoordelingsvormen te hanteren. Met name beoordelingsvormen die uitgaan van de stelling dat er meerdere manieren zijn dan de klassieke schoolse, cognitieve, vooral op kennisoverdracht gerichte vormen van scholing. Hiermee sluiten we aan op een steeds grotere differentiatie in studentenpopulatie, qua leeftijd en ervaring, maar vooral ook in de manier waarop studenten leren. Dit laatste is natuurlijk altijd al zo geweest, studenten leerden altijd al op verschillende manieren (Oosterheert, 2001). Het onderwijsaanbod richtte zich echter vooral op studenten die zich konden vinden in het klassieke model van kennisoverdracht. Afgezien van het feit dat niet alle studenten zo leren, is er ook op de validiteit van deze opvatting veel af te dwingen. Immers kennisoverdracht sec vormt een te smalle basis voor competentieontwikkeling waarin naast kennis ook houding, vaardigheden en persoonlijke eigenschappen een constituerende rol spelen.

FLEXIBILITEIT IN LEERWEGEN

In het hbo worden uiteenlopende didactische werkvormen gehanteerd. Het frontale klassikale lesgeven gericht op kennisoverdracht is in de meeste opleidingen aangevuld met allerlei andere vormen van leren. Dit neemt niet weg dat in het beoordelen – en dat is juist waar studenten op afgerekend worden en zich naar gaan gedragen – de kenistoets nog steeds de overhand heeft. ‘De toetsing is vooral kennisgericht, meet vakdisciplinaire inhouden en vindt plaats op vaste tijdstippen, is vooral een interne, opleidingsafhankelijke aangelegenheid met relatief weinig externe kwaliteitsborging’. (Onderwijsraad, 2004). En ook al kent het hbo volgens de studie van de Onderwijsraad meer vernieuwende elementen dan het wo, de beoordelingsvormen zijn in beide overwegend traditioneel. Hiermee worden in feite andere vormen van leren dan kennisverwerving en kennisreproductie tekort gedaan. Anders gezegd: competentiegericht beoordelen staat nog in de kinderschoenen terwijl onderwijsvormen al een stuk authentieker zijn. Dit leidt op z’n minst tot interne spanning in het onderwijssysteem en richting studenten tot tegengestelde signalen: je leert veel in de praktijk, maar we rekenen je af op het leren uit het boek.

Er is meer variatie in onderwijsvormen dan ooit. Veel hbo-instellingen ontwikkelen competentiegerichte opleidingsmodellen. Toch moeten we feitelijke onderwijsverandering met een flinke zak zout nemen, zolang er geen competentiegerichte ‘beoordelingsbo-

ter' bij de competentiegerichte 'onderwijsvis' wordt gedaan. Immers: niet zozeer het onderwijsprogramma als wel het beoordelingsprogramma stuurt het gedrag van de studenten (Frederiksen, 1984). Indien het beoordelingsprogramma niet congruent is aan het onderwijsprogramma, ontstaat er een strijd die uiteindelijk beslecht wordt in het voordeel van het beoordelingsprogramma. Beoordelingssystemen zullen ook in de externe kwaliteitsborging naar verwachting een grotere rol gaan spelen. In het mbo werkt het Kwaliteitscentrum Examens aan kwaliteitsstandaarden waarmee beoordeeld wordt of onderwijs c.q. exameninstellingen de validiteit (doen de examens terechte uitspraken over de verworven competenties van studenten) en de kwaliteitsontwikkeling van hun examens kunnen aantonen. Het principe is daarbij: vrijheid van vormgeving binnen de gebondenheid van algemene kwaliteitsstandaarden (KCE, 2005).

UITGANGSPUNTEN

Competentiegericht beoordelen moet werken binnen de context van competentiegericht opleiden, dat wil zeggen dat een systeem van competentiegericht beoordelen uiteindelijk moet vaststellen of de door studenten ontwikkelde competenties voldoen aan (dekkend zijn voor) de eisen die de beroepspraktijk stelt. De belangrijkste uitgangspunten voor valide competentiebeoordeling zijn te karakteriseren met een zevental woorden (Klarus, 1998): *judgemental*, criteriumgerelateerd, congruent, doorzichtig, toegankelijk, authentiek en communicatief.

Bij *judgemental*-beoordeling wordt de nadruk gelegd op het leveren van competentiebewijzen door de student zelf. Bij *judgemental*-beoordeling staan twee vragen centraal: dekken de geleverde competentiebewijzen de vooraf gestelde kwalificatiecriteria en zijn de bewijzen van voldoende kwaliteit.

Criteriumgerelateerde beoordeling wil zeggen dat de competenties van een kandidaat met vooraf vastgestelde kwalificatiecriteria worden vergeleken en niet (zoals bij normgerelateerde beoordeling) met de beoordelingsresultaten van andere kandidaten.

Congruentie heeft betrekking op de overeenkomst tussen beoordelingsmethode en competentiedomein. Het gaat daarbij bijvoorbeeld om de samenhang tussen type competentie en type bewijs. 'Klassemanagement' of 'gespreksvoering' is wel te beoordelen op basis van videofeedback, maar niet met een schriftelijke toets.

De beoordelingsprocedure is *doorzichtig* als de competentievereisten en alle stappen in de beoordelingsprocedure bekend en begrijpelijk zijn voor alle betrokkenen, zeker voor de kandidaat. De student moet ook daadwerkelijk in de gelegenheid worden gesteld zijn of haar competenties (aan) te tonen. Dit kan alleen als duidelijk is wat er gaat gebeuren en wat er van de kandidaat gevraagd wordt.

Een flexibele, vraaggestuurde opleiding staat of valt bij de *toegankelijkheid* van beoordelingsprocedures. Dit is de belangrijkste reden om summatieve op certificering gerichte beoordeling los te koppelen van het opleidingsprogramma. Ongeacht tijd en plaats van zijn leeractiviteiten kan een student zijn competenties bewijzen in een beoordelingsprocedure.

Authentieke beroepssituaties spelen een belangrijke rol bij competentiegericht beoordelen. Authentieke beoordelingsituaties dragen bij aan de oplossing van het transferpro-

bleem van opleiding naar beroepspraktijk. Ze kunnen echter ook een nieuw transferprobleem opleveren als de authentieke beoordelingssituatie te specifiek is zodat er geen transfer van beoordelingsresultaten naar andere beroepssituaties mogelijk is. Een zorgvuldige keuze van type en aantal beoordelingssituaties moet generalisatie mogelijk maken.

Beoordelen is geen éézijdig, maar een interactief en *communicatief* proces. Communicatie is niet gericht op beheersing maar op het verhelderen van argumenten, verhelderen van wensen om betere keuzes te kunnen maken in de eigen leer- en loopbaan. Communiceren over competenties lukt alleen maar als de betrokkenen eenzelfde taal spreken. Een taal bijvoorbeeld waarin over kennis wordt gesproken in directe relatie tot handelingen of vaardigheden, en waarin kennis de betekenis heeft van kennisbenutting in een concrete handelingssituatie. Begrippen als kennis, theorie, handelen en praktijk zullen steeds in elkaars verlengde hun betekenis moeten krijgen.

NIEUWE KWALITEITSEISEN

De variatie in leervormen, leerbronnen en leerplaatsen is flexibel en competentiegericht onderwijs groter dan in het traditionele onderwijs, dat gebaseerd is op jaarklassen en frontaal onderwijs. De standaard leerroute is verdwenen. Alleen de gewenste opbrengst, de door het arbeidsveld gevraagde vereisten zijn voor alle studenten vergelijkbaar. We zullen dus uit oogpunt van beoordelen rekening moeten houden met uiteenlopende leertrajecten en tegelijkertijd duidelijkheid moeten geven over de eisen die aan studenten worden gesteld. Bruibare, herkenbare en tegelijkertijd robuuste competentieprofielen vormen de basis voor een valide beoordelingssysteem. Herkenbaar voor de arbeidsmarkt en voor de studenten, bruikbaar voor docenten en beoordelaars en tegelijkertijd robuust om voldoende ruimte te laten voor individuele profilering en ontwikkeling (Klarus, 2004).

Heterogene leertrajecten die gekleurd zijn door specifieke arbeidssituaties en persoonlijke leerwegen van studenten, kunnen niet gebaseerd zijn op eenvormige en op beheersing en standaardisering gebaseerde beoordelingsparadigma's. Een flexibel onderwijsmodel veronderstelt een flexibel maar tegelijkertijd consistent en transparant beoordelingsmodel. Dit betekent echter niet dat er geen eenduidige kwaliteitscriteria kunnen worden gehanteerd. De kwaliteitscriteria kunnen echter niet gebaseerd zijn op een beoordelingsparadigma dat uitgaat van standaardisering en eenvormigheid en op voorhand te beheersen beoordelaarsgedrag (Mabry, 1999). Van een mathematisch rationele benadering bewegen de kwaliteitscriteria zich in de richting van een situationele redelijkheid. Niet de cijfermatig aantoonbare betrouwbaarheid bepaalt de kwaliteit, maar de door de betrokkenen (student, docent, werkgever) als redelijk ervaren beoordelingsresultaten zijn doorslaggevend. Binnen dit paradigma kunnen ook kwantitatieve gegevens worden verzameld over de kwaliteit van de beoordelingsprocedures. Interpretatie van deze data zal echter gerelateerd moeten zijn aan het doel van opleiden en beoordelen: de ontwikkeling van beroepscompetenties die zowel voor de individuele student als voor de arbeidsmarkt betekenisvol zijn.

Verscheidende auteurs wijzen erop dat nieuwe, probleemgestuurde, integratieve en op kennisproductie gerichte vormen van leren, vragen om nieuwe beoordelingsparadigma's (Fletcher, 1992; Dochy, Heylen & Van de Mosselaer, 2002). De klassieke psychometrische kwaliteitseisen moeten ten minste worden aangevuld (Baartmans, Bastiaens & Kirschner, 2004) dan wel worden vervangen door nieuwe kwaliteitseisen (Mabry, 1999). In een breder en integratiever paradigma wordt een meer omvattende opvatting van validiteit gehanteerd. Het gaat niet alleen om betrouwbaarheid van de procedure en generaliseerbaarheid van beoordelingsresultaten. De kwaliteit van de beoordelingsprocedure wordt ook beoordeeld op de bijdrage die ze levert aan het individuele doel, het doel van de organisatie en het maatschappelijke doel van opleiden, bijvoorbeeld persoonlijke ontwikkeling, kwaliteitsverbetering en civiel effect. De validiteitsvraag strekt zich ook uit tot consequenties. Ontwikkelaars van beoordelingsprocedures dragen in deze zienswijze ook de verantwoordelijkheid voor niet-verwachte of contraproductieve consequenties van beoordelingsresultaten. Dit kunnen consequenties zijn voor zowel de omgeving, voor de organisatie, als voor groepen en afzonderlijke individuen.

De kwaliteit van een procedure komt *in gevaar* als deze te duur is, niet gebruiksvriendelijk is en tot niet-bedoelde (educatieve) consequenties leidt. Een voorbeeld van niet-bedoelde consequenties is het voor het lerarenberoep afwijzen van zij-instromers – die op zichzelf relevante en toereikende pedagogisch didactische competenties bezaten – op een tekort aan actuele kennis van onderwijsinhouden. Het doel van de procedure daarentegen was zij-instromers een opleiding op maat te bezorgen. De consequentie van de beoordeling is dat er geschikte mensen voor het lerarenberoep worden afgewezen. Een ander voorbeeld van negatieve (educatieve) consequenties zijn beoordelingsprocedures die te weinig of geen bruikbare feedback geven voor de verdere ontwikkeling van een student. Het beoordelen is immers geen doel op zich, maar bovenal een middel om de ontwikkeling van studenten te ondersteunen.

We vatten deze ontwikkeling samen in een vijftal trends:

- Van *psychometrie* (met nadruk op een momentopname en voorspellende pretentie) naar *edumetrie* (met nadruk op ontwikkeling en ondersteunende ambitie).
- Van nadruk op (psychometrische) *betrouwbaarheid* (meet ik goed) naar meer nadruk op (ecologische en consequentiële) *validiteit* (meet ik gezien de beoordelingscontext het goede met het goede effect).
- Van een nadruk op de kwaliteit van de *procedure* en de instrumenten naar nadruk op de verantwoordelijkheid voor de *consequenties* van beoordelingsresultaten.
- Van nadruk op *beheersing* van het beoordelingsproces (met uitsluiting van de subjectiviteit van de beoordelaar) naar nadruk op *communicatie* tijdens het beoordelingsproces (waarin juist extra beroep op intersubjectiviteit).
- Van beoordelen als middel om *exclusiviteit* te bewerkstelligen door specifieke (cognitieve) aspecten van competenties te waarderen naar beoordelen als bijdrage aan het vergroten van *toegankelijkheid* door alle aspecten van competenties te waarderen.

KWALITEITSEISEN

Een belangrijke, wellicht de belangrijkste kwaliteitsvraag is of de beoordelingsresultaten betekenis hebben voor studenten: dragen ze bij aan hun leerproces. Een exclusief beheersmatige op controle gerichte invalshoek zal hier zeker niet aan bijdragen. Controleren en beheersen zijn voor leren slechte raadgevers en als agenda voor beoordelen funest voor ditzelfde leren. Beoordelen heeft alles te maken met waarderen. Waarderen van competenties die al ontwikkeld zijn. Beoordelen geeft informatie over de vraag of een student met al zijn inspanningen wel op die weg is die hij dacht te gaan. Aan beoordelingsresultaten kan de aspirant-leraar zekerheid ontleen als hij aanklopt bij een schooldirecteur, die wil weten waarom hij denkt een relevante bijdrage te kunnen geven aan het leren van de studenten in zijn school. Beoordelingsresultaten hebben, met andere woorden, vooral een communicatieve functie. Ze verschaffen duidelijkheid en maken het mogelijk vast te stellen of iemand er goed op voorbereid is om bepaalde (risicovolle) werkzaamheden uit te voeren. Zeker voor het beroepsonderwijs is de constatering belangrijk dat beoordelen van beroepscompetenties niet een optelsom is van gefragmenteerde, op zichzelf staande kennis en vaardigheden.

Met het woord triangulatie zijn deze eisen goed samen te vatten. Triangulatie is het gebruik van een combinatie van meerdere, verschillende methoden in de bestudering van hetzelfde fenomeen. Beoordelen op verschillende manieren, door verschillende beoordelaars op verschillende momenten en in verschillende situaties van verworven competenties (Wiggins, 1998; O'Malley & Valdez Pierce, 1996) verhoogt de kwaliteit van een beoordeling. Naast de eis van triangulatie worden er ook eisen gesteld (zie tabel 1) aan de validiteit van de competentieprofielen, aan de kwaliteit van de beoordelaars en beoordelings situaties en aan de bruikbaarheid, acceptatie en aan de consequenties van beoordelingsresultaten.

Tabel 1 Kwaliteit van competentiebeoordeling

triangulatie:
– aantal en kwaliteit van beoordelingsvormen;
– aantal beoordelingsmomenten;
– aantal en kwaliteit van beoordelaars.
+
aanvullende eisen:
– kwaliteit van de competentieprofielen;
– authenticiteit van de beoordelings situatie;
– betaalbaarheid van de beoordelingsprocedure;
– consequenties van beoordelingsresultaten;
– acceptatie beoordelingsresultaten door betrokkenen.
=
– kwaliteit van competentiebeoordeling.

COMPETENTIEPROFIELEN

Competentiegericht beoordelen zou ondersteund moeten worden door herkenbare en bruikbare competentieprofielen. In het mbo is jarenlange ervaring opgedaan met competentiestandaarden (kwalificatiestructuren. En met die ervaring zijn ook de beperkingen van landelijke standaarden boven tafel gekomen (Visser, 2004). Competentieprofielen vormen een middel om over het perspectief het doel van leeractiviteiten te spreken. Als dergelijke standaarden als competentieprofielen te gedetailleerd in termen van beoordelingscriteria of indicatoren zijn beschreven, dan is er kans op de volgende risico's: ten eerste past een te gedetailleerde beschrijving vaak net niet bij een specifieke beoordelingssituatie, zeker als deze een bepaalde arbeidscontext betreft; ten tweede leidt een gedetailleerde beschrijving in criteria en indicatoren tot het ontstaan van 'afvinklijstjes'. De beoordelaar vraagt zich niet meer af om, wat gezien de beoordelings-situatie en de competenties van de student van belang is te beoordelen, interpreteert niet meer zelf, legt zelf geen verbanden tussen de standaard en de specifieke arbeidssituatie, maar hanteert simpel het lijstje met criteria. Hij dekt zich daarmee in tegen vragen naar interpretaties die wel of niet deugen, maar levert tegelijkertijd ruimte in voor professioneel gedrag. Een professional echter neemt de ruimte, verandert en past procedures aan; een beginner past zich aan, volgt de regels om onzekerheid te vermijden. Conclusie: hoe meer de standaard voorschrijft, des te amateuristischer het beoordelaarsgedrag.

ACCREDITATIE

Spelregels zijn ervoor bedoeld om het spel zo aantrekkelijk en soepel mogelijk te laten verlopen en er vooral voor te zorgen dat de individuele talenten van de spelers ten volle tot hun recht komen.

Wil de NVAO met haar kwaliteitsstandaarden competentiegericht leren mogelijk maken en toestaan, of wil ze competentiegericht leren aanmoedigen omdat dit gezien de doelstellingen van het hbo meer valide is? Hoe moet bewijslast voor kwaliteit verkregen worden door de beoordelende instellingen? Worden vooraf gestandaardiseerde eisen gesteld aan modellen, protocollen en methoden? Of laat de beoordelende en examinerende instelling achteraf zien dat haar beoordelingsresultaten valide zijn?

Hoe kan flexibel en competentiegericht opleiden en beoordelen ondersteund worden met landelijk geformuleerde kwaliteitscriteria voor beoordelingsprocedures?

In tabel 2 'verzamenen' we de kenmerken van responsief en transparant opleiden en combineren we deze met kwaliteitseisen voor examinering en beoordeling. Daarbij wordt ervan uitgegaan dat ook in deze eisen de voortdurende *ontwikkeling van kwaliteit* voorop staat.

De mate waarin aan het 'programma van eisen' voor responsief en transparant beoordelen van competenties tegemoet wordt gekomen, blijkt uit de gegevens die zijn verzameld met behulp van de vragen uit de linkerkolom in tabel 2. Deze gegevens zullen

ook voor de externe kwaliteitsauditor relevant en overtuigend moeten zijn. De eisen ten aanzien van de kwaliteit van beoordeling zijn in feite congruent aan de kwaliteitseisen die aan de beoordeling van verworven competenties worden gesteld.

Tabel 2 Kwaliteitsaspecten en kwaliteitsvragen

Kwaliteitsaspecten	Te stellen kwaliteitsvragen
Aspecten die bepalend zijn voor de kwaliteit van competentiegericht beoordelen.	Validiteit: doet het beoordelingsprogramma wat het moet doen? Worden gegevens verzameld over de volgende onderwerpen?
<ul style="list-style-type: none"> – Competent handelen in actuele en authentieke arbeidssituaties; – Beoordeling als middel voor persoonlijke ontwikkeling; – Balans tussen landelijke standaarden, de individuele ontwikkelingsfase van de student en de eisen van de authentieke arbeidscontext; – Zorgvuldigheid, rechtvaardigheid, bruikbaarheid, consequenties van beoordelingsresultaten, acceptatie van procedure en resultaten. 	<ul style="list-style-type: none"> – Hoe is de betrokkenheid van arbeidsorganisaties in de beoordelingsprocedure geregeld? – Wordt er met de beoordelingsprocedure groei in competentieontwikkeling vastgesteld? – Wordt aannemelijk gemaakt dat de vertaling van de algemene standaard naar specifieke beoordelingssituaties leidt tot verantwoorde generalisatie van beoordelingsresultaten? – Worden in het programma voor kwaliteitsontwikkeling bewijzen verzameld die inzicht geven in de zorgvuldigheid, bruikbaarheid, consequenties en generalisatie van beoordelingsresultaten en in de acceptatie van procedure en resultaten?

CONCRETISERING: UITGANGSPUNTEN DIE HET MODEL VAN DE HAN STRUCTUREREN

Binnen de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen, is het voorgaande vertaald in drie concrete uitgangspunten, die het toetsmodel structureren:

- leergewonafhankelijkheid;
- formatief en summatief beoordelen;
- beroepstaken als uitgangspunt.

Leergewonafhankelijkheid van de summatieve beoordelingen

Formatieve beoordelingen zijn niet te scheiden van het onderwijsleerproces en zijn daarmee in hun aard niet leergewonafhankelijk. Om echter een model te creëren dat voldoende flexibiliteit biedt, is het noodzakelijk om uiteindelijk leergewonafhankelijk te kunnen beoordelen. Dit betekent dat het summatieve beoordelingsmodel volledig leergewonafhankelijk wordt vormgegeven. Binnen de HAN is dit geconcretiseerd door de summatieve beoordelingen volledig leergewonafhankelijk vorm te geven.

De leergewonafhankelijke summatieve competentiebeoordelingen worden afgenomen door één of meerdere assessoren. Deze assessoren hebben als primaire taak om vast te stellen of de student (in voldoende mate) competent is, en om op basis van deze waardering al dan niet credits toe te kennen.

Formatief en summatief beoordelen

Summatief beoordelen heeft als doel vast te stellen of een student voldoet aan vooraf door de opleiding en het beroepenveld gestelde eisen. Studenten kunnen op uiteenlopende wijze hun competenties verwerven waardoor de bewijsstukken ook heel verschillend kunnen zijn. Studenten verzamelen in hun portfolio bewijzen die in het summatieve assessment beoordeeld worden op hun evidentie. Summatief beoordelen leidt tot het toekennen van studiepunten. Uiteindelijk leidt dat tot het toekennen van een diploma. In het HAN-beoordelingskader wordt summatieve beoordeling beperkt tot een verantwoord minimum. De nadruk ligt op leren en feedback (is formatief beoordelen). Dit zal in de praktijk betekenen dat er twee tot drie summatieve beoordelingsmomenten per jaar zijn.

Formatieve beoordelingen zijn gericht op begeleiding en feedback. Binnen het HAN-model wordt een onderscheid gemaakt tussen formatief en summatief beoordelen, terwijl tegelijkertijd erkend wordt dat ze niet te scheiden zijn. Wiliam en Black (1996) wijzen op het dilemma als gevolg van het tegelijkertijd formatief en summatief beoordelen. Zij constateren dat formatief en summatief beoordelen weinig gemeen hebben en pleiten ervoor beide te scheiden. Formatief beoordelen heeft alles te maken met het verhelderen en plannen van leeractiviteiten, maar niets van doen met summatief interpreteren van resultaten op basis van externe standaarden. In het laatste geval is het de bedoeling conclusies te trekken voor verschillende situaties en voor verschillende individuen te generaliseren. Bij formatieve beoordeling gaat het alleen om de individuele student.

Een student kan er echter zelf voor kiezen in zijn portfolio formatieve beoordelingen op te nemen en deze in te brengen als bewijs bij een summatieve competentiebeoordeling. Formatief beoordelingsmateriaal kan dus dienen als bewijslast in een summatieve competentiebeoordeling. Vanuit overwegingen die betrekking hebben op begeleiding en feedback is zinvoller formatief te beoordelen aan de hand van bewijsmateriaal dat geen summatieve functie kan vervullen dan andersom. Denk hierbij bijvoorbeeld aan een 'diagnostische toets' die een student kan gebruiken om zijn leerproces bij te sturen (formatief bruikbaar), maar die weinig of niets zegt over het eindniveau (summatief onbruikbaar).

Beroepstaken als uitgangspunt

In het model worden beroepstaken, en niet competenties, als structureringsprincipe voor het beoordelingsmodel gehanteerd. Structurering op basis van beroepstaken laat onverlet dat uiteindelijk wel competenties beoordeeld worden.

Er is een relatie tussen de verdeling van credits en de opbouw van het curriculum. Er is ook een relatie tussen de verdeling van de te behalen credits over het beroepsprofiel en de opleidingskwalificaties en de erbij behorende competenties.

Basis voor het indelen van de credits zijn de beroepstaken, waaraan competenties gekoppeld zijn. Examencommissie en onderwijs- of leerplancommissie moeten het samen eens zijn over de verdeling van de credits over de beroepstaken. De examencommissie heeft vervolgens de verantwoordelijkheid de kwaliteit van de summatieve competentiebeoordelingen en examens te borgen. De feitelijke toekenning van credits aan studenten op basis van kwalitatief goede beoordelingen is de verantwoordelijkheid van assessoren.

Andere hogescholen kiezen in plaats van beroepstaken voor beroepssituaties (STOAS Hogeschool, 2004; Den Boer, Klarus, Tijssen & Ter Wee, 2004), voor kenmerkende situaties zoals bij de Hogeschool van Rotterdam of voor kernopgaven (LSOP, 2002). In alle gevallen is de functie hetzelfde: helder en zo operationeel mogelijk in beeld brengen wat de beroepsvereisten (beroepscompetenties) zijn. Op deze manier wordt een empirische legitimatie verkregen voor de opleidingsdoelen en resultaten.

HET SUMMATIEVE BEOORDELINGSPROGRAMMA

Evenals het onderwijsprogramma van de opleidingen binnen de HAN is ook het summatieve beoordelingsprogramma opgebouwd rondom beroepstaken. Door te spreken over een beoordelingsprogramma wordt enerzijds aangegeven dat het een doorlopende aangelegenheid is waar de student 'op intekent' en anderzijds dat ook het verzamelen van competentiebewijzen geleerd moet worden. Het totale aantal credits in de major wordt (in eenheden van $7\frac{1}{2}$ credits) verdeeld over de beroepstaken in de opleiding. Het is aan te raden om bij de verdeling van credits over de beroepstaken (en daarmee het bepalen van het gewicht van elke afzonderlijke beroepstaak in de opleiding) het beroepenveld te betrekken (zie tabel 3).

Het aantal credits kan in het HAN-model verschillen per beroepstaak. Andere hogescholen (bijvoorbeeld de STOAS Hogeschool) kiezen voor dezelfde hoeveelheid credits (15) per beroepstaak. Dit heeft enerzijds te maken met de omvang van een beroepssituatie en anderzijds met het streven om het aantal summatieve momenten op jaarbasis te beperken: een beroepssituatie van 15 credits leidt in het STOAS voorbeeld tot vier beroepssituaties, c.q. assessmentmomenten op jaarbasis.

Tabel 3 Verdeling credits over de beroepstaken

omschrijving beroepstaak	credits
beroepstaak 1	$N_1 \times 7\frac{1}{2}$
beroepstaak 2	$N_2 \times 7\frac{1}{2}$
beroepstaak 3	$N_3 \times 7\frac{1}{2}$
beroepstaak 4	$N_4 \times 7\frac{1}{2}$
beroepstaak ..	$N_6 \times 7\frac{1}{2}$
beroepstaak (maximaal) 10	$N_7 \times 7\frac{1}{2}$
totaal	maximaal 210

NB Binnen de HAN is afgesproken dat een major maximaal 210 EC beslaat, een minor (minimaal) 30.

SUMMATIEVE BEOORDELINGEN PER BEROEPSTAAK

Per beroepstaak zijn er één of meerdere summatieve competentiebeoordelingen. Een summatieve competentiebeoordeling die met goed gevolg wordt afgesloten, levert de studenten altijd $7\frac{1}{2}$ credits of een veelvoud hiervan op (zie tabel 4).

Tabel 4 Overzicht van de summatieve competentiebeoordelingen per beroepstaak

naam van de beroepstaak: beroepstaak 1					
	summatieve competentie beoordeling 1	summatieve competentie beoordeling 2	summatieve competentie beoordeling 3	summatieve competentie beoordeling 4
competentie 1					
competentie 2					
competentie 3					
competentie ...					
	$N_{1a} \times 7^{1/2}$	$N_{1b} \times 7^{1/2}$	$N_{1c} \times 7^{1/2}$	$N_{1d} \times 7^{1/2}$	totaal: $N_1 \times 7^{1/2}$

Binnen een beroepstaak kunnen 'knock-outcompetenties' worden geformuleerd. Dergelijke competenties fungeren als 'harde eisen' binnen een beroepstaak, oftewel als competenties waarover iemand moet beschikken, wil hij de beroepstaak uit kunnen voeren. Knock-outcompetenties zijn (binnen een beroepstaak) niet compenseerbaar.

De HAN hanteert per beroepstaak een gegeven aantal competenties. Studenten moeten aan deze competenties voldoen. Dit werpt de vraag op of studenten in elke leer of beroepssituatie kunnen werken aan alle competenties die vereist zijn. In de al eerder genoemde lerarenopleiding van de Hogeschool Rotterdam wordt per kenmerkende situatie een aantal indicatoren gegeven. De student zelf bepaalt echter welke indicatoren voor hem – gezien de eigen situatie – op dat moment relevant en haalbaar zijn. vervolgens onderneemt de student activiteiten die mogelijk zijn in zijn leer-werksituatie van dat moment en werkt daarmee aan de gekozen competenties.

VORMEN VAN SUMMATIEVE COMPETENTIEBEOORDELING

Binnen de HAN worden voor deze summatieve competentiebeoordelingen een drietal basisvormen onderscheiden, waaruit opleidingen al naar gelang hun specifieke situatie, een keuze kunnen maken:

- Een summatieve competentiebeoordeling 'op initiatief van de student' is een beoordeling door de assessor aan de hand van bewijsmateriaal dat de student op eigen initiatief (in de vorm van een portfolio) aandraagt. De student kan dit bewijsmateriaal bijvoorbeeld verworven hebben tijdens het doorlopen van voorgeprogrammeerde onderwijseenheden van de eigen opleiding, tijdens vormen van werkplekieren, tijdens het volgen van onderwijseenheden van andere opleidingen of op zijn werk, tijdens of voorafgaand aan de opleiding (EVC: Erkennen van verworven Competenties).
- Een summatieve competentiebeoordeling 'op initiatief van de assessor' is een beoordeling door de assessor (beoordelaar) aan de hand van bewijsmateriaal dat de student op verzoek van de assessor en / of voor het oog van de assessor aandraagt. Hiervan is bijvoorbeeld sprake als een assessor een student vraagt om in een cliënt-simulatie of tijdens een casustoets bepaald competent gedrag te demonstreren. De

assessor zal de student hier met name om vragen als hij het bewijs dat de student in zijn portfolio verzameld heeft, onvoldoende overtuigend vindt. Het verschil met de volgende vorm (op initiatief van de opleiding) is dat de beoordeling op initiatief van de assessor alleen voor bepaalde studenten geldt.

- Een summatieve competentiebeoordeling ‘op initiatief van de opleiding’ is een beoordeling door de assessor aan de hand van bewijsmateriaal dat de student op verzoek van de opleiding en voor het oog van de assessor aandraagt. Hiervan is bijvoorbeeld sprake als alle studenten van een opleiding aan het einde van het prope- deuse competent gedrag moeten demonstreren in een casustoets of in een cliënts- imulatie. Het verschil met de vorige vorm (op initiatief van de assessor) is dat de beoordeling op initiatief van de opleiding voor alle studenten geldt.

Onderzocht moet worden of het effectiever is voorgestructureerde formats voor sum- matieve assessments te hanteren of dat competentieontwikkeling juist beter en beteke- nisvoller verloopt als de bewijsvoering volledig de verantwoordelijkheid is van studen- ten. De opleiding zou zich dan kunnen beperken tot het inrichten en uitvoeren van een programma voor leerwegonafhankelijke beoordeling. De focus van de opleiding is dan vooral gericht op leren, op begeleiding en op formatieve beoordeling (feedback).

De keuze van bredere eenheden, bijvoorbeeld de beroepssituaties van de STOAS Hoge- school in plaats van beroepstaken, leidt tot relatief minder summatieve beoordelings- momenten. Tenzij uiteraard deze summatieve momenten weer zijn opgebouwd uit meerdere aparte summatieve beoordelingsvormen.

MEERVOUDIG BEOORDELEN

Assessoren kunnen zich in het algemeen pas een goed beeld vormen indien er sprake is van meervoudig bewijsmateriaal, dat zowel betrekking heeft op het proces (de wijze waarop de student de beroepstaak uitvoert) als het resultaat van die uitvoering (het ‘beroepsproduct’). Zowel tijdens een portfoliobeoordeling als tijdens een performance- beoordeling zal daarom gezocht moeten worden naar meervoudig bewijsmateriaal. Meervoudig bewijsmateriaal heeft betrekking op meerdere vormen van bewijsmateriaal, opgeleverd in (al dan niet gesimuleerde) verschillende contexten, afkomstig uit meer- dere situaties en van verschillende beoordelaars. Meervoudig bewijsmateriaal kan ook zijn samengebond in een complex, voor de eigen beroepspraktijk van de student rele- vant, product. Voor het realiseren van een dergelijk product zijn uiteenlopende compe- tenties vereist die niet op zichzelf waarneembaar zijn, maar wel worden verondersteld in samenhang aanwezig te zijn. Het product wordt beoordeeld door zowel betrokkenen uit de eigen organisatie als door de opleiding. In de masteropleiding ‘Onderzoekend lei- derschap’ voor onderwijsmanagers van het Centrum voor Nascholing Amsterdam (HvA/UvA), doen studenten onderzoek naar kwaliteitsverbetering van de opleiding waarbinnen zij een leidinggevende functie hebben. De voorstellen worden zowel op inhoud en vorm als relevantie en haalbaarheid beoordeeld waarbij de onderzoeksmati- ge onderbouwing van de voorgestelde verbeteringen een centrale rol speelt.

MOMENTEN VAN SUMMATIEVE COMPETENTIEBEOORDELING

Assessoren beoordelen studenten aan de hand van het competentieprofiel van de opleiding. Hiertoe is per beroepstaak aangegeven welke competenties een rol spelen.

Studenten kunnen in de regel tweemaal per jaar een summatieve competentiebeoordeling afleggen. Tijdens zo'n beoordelingsmoment kan de competentieontwikkeling van een student aan de hand van een of meerdere beroepstaken beoordeeld worden. Het aantal credits dat de student tijdens zo'n summatief beoordelingsmoment kan verzilveren, is altijd $7\frac{1}{2}$ of een veelvoud daarvan, maar kan meer of minder zijn dan de 30 credits die samenhangen met de voorgeprogrammeerde onderwijseenheden van de voorafgaande periode.

De opleiding bepaalt zelf wanneer de periodes zijn waarin summatieve competentiebeoordelingen afgelegd kunnen worden. Dit kunnen een beperkt aantal momenten per jaar zijn, maar er kan ook voor gekozen worden om de student de mogelijkheid te bieden om op een door de student gewenst moment summatief beoordeeld te worden. Vanuit de flexibiliseringsgedachte en vanuit de organisatie (geen piekbelasting) heeft het 'permanent beschikbaar zijn van assessoren' (bijvoorbeeld één dag per week) de voorkeur.

De student zelf bepaalt in overleg met de studieloopbaanbegeleider welke summatieve competentiebeoordelingen hij op een bepaald moment wil doorlopen. In een bepaalde beoordelingsperiode kan een student meerdere summatieve competentiebeoordelingen doorlopen. Welke summatieve competentiebeoordelingen een student voornemens is te gaan doorlopen, wordt vooraf vastgelegd in het persoonlijk ontwikkelingsplan en het studiecontract van de student.

VORMEN VAN SUMMATIEF BRUIKBAAR BEWIJSMATERIAAL

Bewijsmateriaal in het portfolio

In het portfolio kunnen ondermeer de volgende bewijsstukken als summatief bruikbaar worden opgenomen:

- Beroepsproducten die de student tijdens bijvoorbeeld een binnenschools project, een fase van werkplekleren of op zijn werk daadwerkelijk heeft gemaakt.
- Verslagleggingen en beoordelingen van de wijze waarop de student een bepaalde beroepstaak tijdens bijvoorbeeld een binnenschools project, een fase van werkplekleren of op zijn werk daadwerkelijk heeft uitgevoerd (video van de uitvoering, beoordeling door middel van 360-graden feedback, procesbeoordelingen, enzovoort).
- Bewijsmateriaal van het gesimuleerd uitvoeren van een beroepstaak (bijvoorbeeld aan de hand van een schriftelijke casustoets of een cliënts simulatie die aan het eind van een voorgeprogrammeerde onderwijseenheid is afgenomen; of aan de hand van tijdens een onderwijseenheid uitgewerkte cases).

Bewijsmateriaal moet in het algemeen gepaard gaan met een verantwoording door de student. Uit onderzoek (Onderwijsraad 2004) blijkt dat de betrokkenheid van het werk-

veld bij de beoordeling leidt tot grotere acceptatie van de beoordelingsresultaten. Ook vanuit het oogpunt van het verkleinen van de aansluitingsproblematiek verdient het de voorkeur dat ten minste een bepaald percentage van het bewijsmateriaal in de beroepspraktijk verzameld wordt (Beaumont, 1996; NCVQ/SCOTVEC, 1996). Op deze manier gaat de student op een heel andere wijze en met een heel ander doel naar de beroepspraktijk dan gebruikelijk is in de traditionele stage die voor elke student op hetzelfde moment komt. Veel beter is het om werkplekleren en het onderwijs te vervlechten (bijvoorbeeld door gemeenschappelijke leerarrangementen als de opleidingsschool van lerarenopleidingen en de leerwerkdafdeling in de verpleging) om zo de student zoveel mogelijk gelegenheid te bieden bewijsmateriaal in authentieke situaties te verzamelen.

Bewijsmateriaal tijdens beoordeling op initiatief van de assessor of opleiding

Tijdens een beoordeling op initiatief van de assessor of opleiding levert de student bewijsmateriaal door het uitvoeren van praktijkproeven of opdrachten. Hiervoor wordt soms de term *assessment* gebruikt. Gezien de vele verschillende betekenissen die aan deze term worden gegeven, is de term in dit artikel zoveel mogelijk vermeden. Voorbeelden van opdrachten zijn:

- cliënts simulaties, gericht op omgang met cliënten (klanten, patiënten) en het correct toepassen van vakkennis en vakvaardigheden in de context van de omgang met cliënten;
- casustoets/overalltoets, gericht op het meer cognitief toepassen van vakkennis en vakvaardigheden bij het oplossen van beroepstaakgerelateerde problemen;
- computercase, gericht op het meer cognitief toepassen van vakkennis en vakvaardigheden bij het oplossen van beroepstaakgerelateerde problemen;
- *fact-finding case*, gericht op omgang met anderen en het correct achterhalen van relevante informatie bij bijvoorbeeld een rollenspeler die alleen antwoord op relevante vragen geeft;
- groepsdiscussie en groepsopdracht (bijvoorbeeld kiezen van nieuwe medewerker), gericht op het samenwerken en samen beslissingen nemen;
- postbak of (in moderne variant) de e-mailbox, gericht op het nemen van beslissingen en maken van keuzes met betrekking tot het eigen beroepsmatig handelen;
- *skill sample*, gericht op het toepassen van vaktechnische vaardigheden waarbij omgang met apparatuur belangrijker is dan omgang met cliënten.

WELKE BEWIJZEN KOMEN ER IN HET PORTFOLIO?

Er is niet één enkele doorslaggevende beoordelingsmethode, maar er zijn uiteenlopende bewijsstukken die door een beoordelaar worden gewogen. De student bepaalt altijd zelf welk bewijsmateriaal hij in het portfolio wenst op te nemen. Om leerwegaafhankelijkheid te garanderen, zal de opleiding niet voorschrijven dat een student een bepaald bewijsstuk (bijvoorbeeld een specifieke toets) moet opnemen. De opleiding stelt uiteraard wel eisen aan de validiteit van de door de student gekozen en geleverde bewijzen.

Het gevaar van deze werkwijze is dat studenten in plaats van te 'leren voor de toets' voortdurend bewijsstukken aan het 'jagen' zijn. Bijgevolg zou de opleider onder druk van studenten gedwongen kunnen worden voortdurend in discussie te gaan over het al dan niet verstrekken van bewijsstukken. Hoewel summatieve en formatieve beoordeling uit elkaar zijn getrokken zou dit ertoe kunnen leiden dat de formatieve feedback toch weer een summatief karakter krijgt. We zullen moeten onderzoeken of het verstandig is hierop te anticiperen door een formele oplossing te zoeken. Bijvoorbeeld door als opleiding een student te adviseren om bepaald bewijsmateriaal op te nemen, omdat dit door de assessoren als waardevol bewijsmateriaal wordt gezien. Dit betekent dat als een student resultaten van formatieve toetsen opneemt als bewijsmateriaal, hij aan (voldoendes voor) deze toetsen niet op voorhand rechten met betrekking tot summatieve competentiebeoordelingen kan ontlennen. Assessoren zullen dergelijke toetsen allereerst moeten beoordelen op kwaliteit, waarin begrepen een oordeel over de bruikbaarheid voor summatieve beoordelingen. Vervolgens zullen assessoren ook moeten oordelen of de student aan de summatieve eisen voldoet (bijvoorbeeld: knock-out kan een belangrijker rol spelen bij summatief dan bij formatief beoordelen). Om onduidelijkheden te voorkomen, moeten hierover vooraf afspraken worden gemaakt die met name voor studenten helder en bruikbaar zijn. Een tweede mogelijkheid is dat competentieontwikkeling juist beter en betekenisvoller verloopt als de bewijsvoering volledig wordt overgelaten aan studenten.

CONGRUENTIE GEVRAAGD

De invoering van een assessmentprogramma zoals hierboven omschreven, heeft vergaande consequenties voor de vormgeving van het onderwijs ('The tail wags the dog.'). Dit wordt met name duidelijk als er consequent wordt vastgehouden aan het uitgangspunt dat de authentieke beroepspraktijk leidend is voor het beoordelen en dus het verwerven van competentiebewijzen. Hetzelfde geldt voor de constatering dat in die authentieke beroepspraktijk de verschillende competentieaspecten in samenhang voorkomen. Een aan die beroepspraktijk congruent beoordelingsmodel zal dus ook die competenties zoveel als mogelijk geïntegreerd moeten beoordelen. Binnen die samenhang kunnen verschillende competentieaspecten worden onderscheiden. Hetzelfde geldt ook voor het verwerven van competenties, dus voor het onderwijsmodel. Een beroepssituatie biedt ruimte voor afzonderlijke competenties of onderwijsenheden, steeds uitgaande van de gehele complexiteit van die beroepssituatie. Een gevolg hiervan is dat docenten niet alleen hun vakkennis als kennisbron hanteren, maar daarenboven die vakkennis plaatsen in het perspectief van het gebruik in een beroepssituatie.

Een tweede consequentie is dat er veel nadruk zal liggen op het matchen van studieonderdelen en werkplekleren. Het onderwijsaanbod is niet meer uitsluitend de bepalende factor voor het verzamelen van competentiebewijzen, maar ondersteunend voor het leren op de werkplek, respectievelijk in werkpleksimulaties. Hiermee is zeker niet gezegd dat kennis niet meer relevant zou zijn, maar wel dat het in competentiegericht beroeps-onderwijs gaat om kennis die direct is gerelateerd aan een bepaalde beroepscontext. Kennis, ook abstracte kennis, concepten of andere culturele artefacten, vormen onder-

deel van competentie. Ze worden pas waarneembaar en dus beoordeelbaar – en daarmee ook ontwikkelbaar – in een specifieke (handelings)context. Een volgende consequentie betreft de onderwijsprogrammering. Deze is veelal nog gericht op een ‘modulaire dynamiek’, waarin de planning van schoolvakanties en het vervolgens opknippen van het jaar in gelijke periodes het uitgangspunt vormt. Deze programmering verhoudt zich echter niet goed met de eisen die aan een flexibele leeromgeving worden gesteld. Zeker als er sprake is van vervlechting tussen werken en leren, zoals bijvoorbeeld in duaal onderwijs, wordt het schoolritme afgestemd op het ritme in het werkveld. Deze dynamiek zou veel meer leidend moeten zijn voor de onderwijsprogrammering.

Bij het inrichten van een flexibele leeromgeving stuit een opleiding al snel op een ‘accreditatieprobleem’. Dit geldt vooral voor onderdeel twee uit het NVAO-beoordelingskader: ‘programma’. Dit onderdeel gaat er in feite vanuit dat er sprake is van een ‘standaardprogramma’ en staat haaks op flexibel en competentiegericht leren. Het is nodig de accreditatietaal van de NVAO aan te passen aan flexibel en competentiegericht leren. Want als onderwijs en beoordeling congruent moeten zijn dan geldt dit ook voor kwaliteit en accreditatiekader.

In competentiegericht onderwijs wordt steeds minder een beroep gedaan op klassieke beoordelingsvormen als schriftelijke meerkeuzevragen en eindschrijftjes. Bij een *judgemental* manier van beoordelen horen nieuwe kwaliteitseisen. Wat dat betreft zou de NVAO er goed aan doen VBI’s (Visiterende en Beoordelende Instantie) attent te maken op de kwaliteitsstandaarden van KCE (KwaliteitsCentrum voor Examens in het MBO). Deze bieden een mogelijkheid om de NVAO-kwaliteitseisen te vertalen in criteria die ook bruikbaar zijn voor competentiegericht beoordelen.

REFERENTIES

- Baartmans, L., Bastiaens, Th. J. & Kirschner, P.A. (2004) Requirements for Competency Assessments Programmes. Utrecht: Paper ORD.
- Beaumont, G. (1996) Review of 100 NVQ’s and SVQ’s. A report Submitted to the Department for Education and Employment. London: NCVQ/SCOTVEC.
- Boer, P. den, Klarus, R., Tijssen, G. & ter Wee, E. (2004) Levenssechte verhalen als basis voor het competentieprofiel. Wageningen: STOAS Hogeschool.
- Commissie Boekhoud (2001) Doorstroomagenda Beroepsopleiding. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Dochy, F., Heylen, L. & Mosselaer, H. van de (2002) Nieuwe toetsvormen en examinering in studentgericht onderwijs en competentiegericht onderwijs. Utrecht: Lemma.
- Fletcher, S. (1992) Competence-Based Assessment Techniques. London: Kogan Page.
- Frederiksen, N. (1984) The real test bias: influences of testing on teaching and learning, in: American Psychologist, 39.
- Hoof, J. van (1987) De arbeidsmarkt als arena. Arbeidsmarkt in sociologisch perspectief. Amsterdam: SUA.
- Klarus, R. (1998) Competenties Beoordelen. Den Bosch/Nijmegen: CINOP/KUN. (dissertatie).

- Klarus, R. (2004) Wie bepaalt wat en hoe er geleerd en beoordeeld wordt? In: Visser, K. (2004) Responsiviteit en transparantie in de BVE-sector. Den Bosch: CINOP.
- KwaliteitsCentrum Examens (KCE) (2005) Conceptstandaarden 2006. Amersfoort: KCE.
- Linn, R.C., Baker, E.L. & Dunbar, S.B. (1991) Complex, performance-based assessment: Expectations and validation criteria, *Educational Researcher*, 20, 15-21.
- LSOP (2002) *Leren in veiligheid. Het nieuwe politieonderwijs in maatschappelijk perspectief*. Apeldoorn: LSOP.
- Mabry, L. (1999) *Portfolios Plus. A Critical Guide to Alternative Assessment*. Thousand Oaks: Corwin Press Inc.
- Merriënboer, J. van (1999) *Cognition and multimedia design for complex learning*, Inaugurale rede. Heerlen: Open Universiteit.
- NCVQ/SCOTVEC (1996) *Review of 100 NVQ's/SVQ's. A report on the findings*. London: NCVQ/SCOTVEC.
- O'Malley, J.M. & Valdez Pierce, L. (1996) *Authentic assessment for english language teachers. Practical approaches for teachers*. Reading MA: Addison Wesley Publ.Comp.
- Onderwijsraad, (2004) *De blik naar buiten*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onstenk, J., Bruijn, E. de & Berg, J. van den (2004) *Competentiegericht leren en opleiden (CLOP)*. Den Bosch: CINOP.
- Oosterheert, I., (2001) *How student teachers learn – A psychological perspective on knowledge construction in learning to teach*. Groningen: RUG (dissertatie).
- STOAS (2004) *Competentiebouwwerk STOAS Hogeschool*. Wageningen: STOAS Hogeschool (intern document).
- Stuurgroep Impuls Beroepsonderwijs en Scholing (2004) *Naar een stevig fundament voor de kennissamenleving*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Visser, K. (2004) *Responsiviteit en transparantie in de BVE-sector*. CINOP: 2004.
- Wiggins, G. (1998) *Educative Assessment*. San Francisco CA: Jossey Bass.
- William, D. & Black, P. (1996) Meanings and Consequences: a basis for distinguishing formative and summative functions of assessment. *British Educational Research Journal*, 22, 5, 537-548.