

NETWERK EXAMINERING



MAGAZINE

netwerk examinering

Special

December 2008

4

Kwaliteit van examinering

Pijlers voor beoordelen

MAGAZINE

netwerk examinering

Special

4

Kwaliteit van examinering

Pijlers voor beoordelen

<i>pagina</i> 3	Voorwoord
4	Inleiding
6	Hoofdstuk 1: Examenorganisatie; ontwerp en inrichting
12	Hoofdstuk 2: Instrumenten; het examenplan als basis voor de constructie van examens
20	Hoofdstuk 3: Competenties betrokkenen; kwaliteitsborging van betrokkenen bij examinering
26	Hoofdstuk 4: Eenheid van beoordelen; over kerntaken, werkprocessen en competenties

Voorwoord

Het netwerk examinering wordt al jaren mede mogelijk gemaakt door CINOP Expertisecentrum, voortaan ECBO, Expertisecentrum Beroepsonderwijs. Een doel is het versterken van de kennisontwikkeling op verschillende thema's binnen examinering en het verspreiden hiervan naar een breder publiek buiten de beide netwerken. De opbrengsten uit de bijeenkomsten van de netwerken zijn in 2005, 2006 en 2007 gebundeld in het 'Magazine Netwerk Examinering', dat zowel onder alle netwerkleden als andere geïnteresseerden is verspreid.

Voor 2008 heeft ECBO de wens uitgesproken om de kennisontwikkelingsfunctie van het netwerk examinering verder te versterken. Het gaat daarbij om kennisontwikkeling op een specifiek thema binnen examinering in het mbo, die extra aandacht vraagt van de betrokkenen. Om te bepalen welk thema specifieke aandacht nodig zou hebben, is eind 2007 een inventarisatie gehouden onder alle leden van de netwerken examinering. Uit deze inventarisatie bleek dat de kwaliteit(sborging) van examinering voor vrijwel alle leden een belangrijk thema is. Hierbij is vooral behoefte aan kennisontwikkeling op de volgende subthema's:

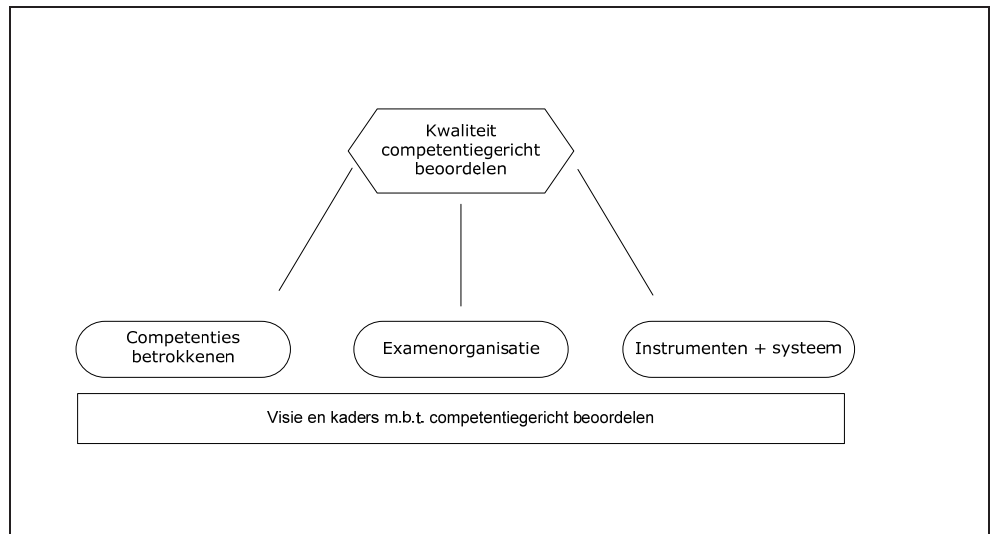
- de inrichting van de examenorganisatie binnen competentiegericht onderwijs (CGO);
- middelen ter ondersteuning van deze examenorganisatie;
- kwaliteitsborging van de betrokkenen bij examinering van deelnemers binnen CGO.

Deze inventarisatie heeft geleid tot het voorstel om een publicatie te schrijven die als Special van het jaarlijkse Magazine Netwerk Examinering uitgebracht kan worden. De signalen uit de netwerken zijn door CINOP verwerkt in een eerste concept. Na interne afstemming is de conceptpublicatie in beide netwerken besproken en is aan een aantal leden gevraagd om als klankbord te fungeren.

Deze Special geeft een state of the art van belangrijke aspecten die de kwaliteit van examinering binnen CGO bepalen. Het biedt aanknopingspunten voor teammanagers en andere examenbetrokken om met elkaar in gesprek te gaan en competentiegericht beoordelen verder vorm te geven.

Inleiding

De kwaliteit van competentiegericht beoordelen is afhankelijk van meerdere factoren die met elkaar samenhangen en kan als volgt geschematiseerd worden:



Figuur 1: Factoren kwaliteit competentiegericht beoordelen

Het vormgeven of aanpassen van de beoordelingssystematiek is een traject dat gebaseerd is op onderwijsinhoudelijke keuzes (met welke instrumenten gaan we deelnemers beoordelen) en organisatorische beleidskeuzes (hoe organiseren we het waarborgen van kwaliteit en deskundigheid). Al deze keuzes zijn van wezenlijk belang voor de kwaliteit van beoordelen en zijn van invloed op elkaar. Ze dienen daarom ook allemaal aandacht te krijgen bij de ontwikkeling van competentiegericht beoordelen. Ze worden ook wel de pijlers voor beoordelen genoemd en kunnen als volgt uitgesplitst worden:

- 1 Onderwijsinhoudelijke keuzes: instrumenten en methoden
- 2 Organisatorische keuzes: examenorganisatie
competenties van betrokkenen

De kwaliteit van examinering is afhankelijk van alle pijlers. Als er veel geïnvesteerd is in de deskundigheid van de assessoren, maar de instrumenten waarmee gewerkt moet worden zijn niet valide, heeft dit een negatief effect op de kwaliteit van de examinering. Alle pijlers zijn dus belangrijk, maar ze kunnen pas invulling krijgen als de visie en kaders ten aanzien van competentiegericht beoordelen zijn bepaald.

In deze Special van het Magazine Netwerk Examinering wordt ingegaan op de volgende vraag: Wat betekent competentiegericht beoordelen voor de examenorganisatie, instrumenten en competenties van betrokkenen en welke rol speelt de teammanager bij het realiseren van de veranderingen?

In hoofdstuk 1 wordt ingegaan op gevolgen van competentiegericht beoordelen voor de wijze waarop de examenorganisatie ingericht kan worden.

In hoofdstuk 2 wordt het examenplan toegelicht als startpunt voor de constructie van examens; wat en hoe. Dit hoofdstuk biedt achtergronden voor de teammanager en kan tevens dienen als hulpmiddel bij de constructie van examens.

In hoofdstuk 3 wordt dieper ingegaan op de competenties van betrokkenen bij examinering en worden mogelijke vormen van deskundigheidsbevordering en borging uitgewerkt.

In hoofdstuk 4 leest u ten slotte een kritische noot over de eenheid van beoordelen binnen competentiegericht onderwijs; hoe verhouden kerntaken, werkprocessen en competenties zich eigenlijk tot elkaar en wat zou de eenheid voor beoordelen moeten zijn?

1

Examenorganisatie

Ontwerp en inrichting

Manager¹:

“Ik zie mezelf als een soort architect die met bouwmaterialen – zoals visie, kaders, instrumenten en mensen – een samenhangende examenorganisatie moet zien te bouwen. Dat strekt zich uit over verschillende gebieden van de onderwijsorganisatie: de deskundigheid van de betrokkenen, het ontwikkelen van het curriculum, de begeleiding van de deelnemers, het werkveld en de examinering zelf. Als architect moet ik ervoor zorgen dat ik dat hele proces blijf managen. Uitkijken dus dat ik me niet verlies in een subtaak, bijvoorbeeld die van voorzitter van de examencommissie; dat is een beetje mijn valkuil.”

Inleiding

Deze manager verwoordt de complexe situatie die zij zich gesteld ziet binnen de taak om het examineren vorm te geven in een competentiegerichte opleidingsorganisatie. Hieronder proberen we haar uitspraak wat verder te analyseren: wat zijn de verantwoordelijkheden van de manager ten aanzien van de examenorganisatie? Hoe kunnen de daaruit voortvloeiende acties worden gestructureerd? En ten slotte ook: wat zijn de valkuilen daarbij?

1.1 Visie, kaders, instrumenten en mensen

In haar rol als architect van de examenorganisatie is bovenstaande manager verantwoordelijk voor de vertaling van de centrale visies en kaders naar concrete uitvoeringen en handelingen op unit- of teamniveau.

De invloed van een centrale visie blijft vaak nog beperkt tot de richting van het denken. Denk bijvoorbeeld aan een visie-uitspraak als: ‘Het examen vindt plaats op het moment dat de deelnemer en opleiders vertrouwen hebben in een succesvol afleggen van het examen’. Een dergelijke uitspraak stuurt weliswaar in een bepaalde richting, maar roept niet onmiddellijk concrete acties op. Verschillende externe kaders zijn daarentegen meteen al concreet leidend binnen de examinering. Zo geven de kwalificatieprofielen per opleiding aan wat in de examinering zal moeten worden aangetoond. Het Toezichtkader Examinering geeft standaarden aan die daarbij in acht genomen moeten worden.

Naast interne kaders en standaarden maken deze externe kaders al meteen duidelijk dat de examenorganisatie zich naast de examinering zelf op verschillende gebieden zal moeten richten en moet afstemmen. Wil de deelnemer de vereiste competenties kunnen aantonen, dan vraagt dat immers:

- a een bepaald curriculum op basis waarvan hij dat type competenties kan verwerven;

¹ Met de term ‘manager’ wordt in deze publicatie de eindverantwoordelijke en leidinggevende voor de opleiding/het team bedoeld die in de lijn zit. Manager kan ook gelezen worden als teammanager, opleidingsmanager, directeur of andere benamingen voor een soortgelijke functie.

- b een bepaald type begeleiding dat hem tot de verwerving en het aantonen van de competenties in staat stelt;
- c een bepaalde deskundigheid van alle betrokkenen bij dit leer- en beoordelingsproces;
- d vertrouwen van het werkveld in de kwaliteit van examinering.

Op elk van deze gebieden staan de manager middelen ter beschikking die de bouw van een samenhangende examenorganisatie mogelijk maken. Het gaat daarbij voornamelijk om een effectieve overlegstructuur, waarin relevante sturingsmiddelen als formats, plannen van aanpak en handleidingen voor alle betrokkenen toegankelijk worden gemaakt. Een teamplan (jaarplan opgesteld door een opleidingsteam) staat hierbij centraal als de oorsprong van het beleid. Het is het teamplan waarop de manager uiteindelijk zal worden afgerekend. Hieronder willen we allereerst wat dieper ingaan op de verschillende gebieden waarover de examenorganisatie zich uitstrekt en de sturingsmiddelen die daarbij aan de orde kunnen komen.

A CURRICULUMONTWERP

Op basis van een roc-brede visie zijn kaders te formuleren als startpunt voor curriculumontwikkeling. Op sector- of opleidingsniveau kan onder aansturing van de manager een concretiseringslag worden geslagen vanuit deze en andere kaders. In een competentiegerichte aanpak zullen bijvoorbeeld de werkprocessen uit de kwalificatiedossiers leidend zijn voor de opdrachten in het curriculum. Het resultaat van deze werkzaamheden zal dus per opleiding een geheel zijn van (integrale) opdrachten (gebaseerd op de werkprocessen), bijvoorbeeld gekoppeld aan een leerlijn voor kennis en vaardigheden. Dit geheel moet de deelnemer in staat stellen de vereiste competenties te verwerven. Vanuit zijn aansturende positie bewaakt de manager deze samenhang tussen curriculum en uiteindelijk te examineren werkprocessen en competenties. Zo kan hij ervoor kiezen om één keer per maand een bijeenkomst te organiseren en bij te wonen waarin halfproducten worden geëvalueerd en vorderingen worden getoetst aan het plan van aanpak. Dit plan van aanpak is door de bouwers van het curriculum opgesteld voor het realiseren van het curriculum en is het sturingsmiddel voor de manager.

B BEGELEIDING

Niet alleen het curriculum, maar ook de vorm waarin de deelnemer leert met deze inhoud, bepaalt of hij uiteindelijk de vereiste competenties in de kwalificerende examinering kan aantonen. Deze vorm wordt voor een groot deel bepaald door de vorm die de begeleiding van het leerproces aanneemt. In een competentiegerichte aanpak maakt een min of meer voortdurende ontwikkelingsgerichte beoordeling onvermijdelijk deel uit van de begeleiding. Ook hierbij is het belangrijk dat er samenhang bestaat tussen wat uit deze beoordeling blijkt en wat er uiteindelijk aangetoond moet worden. Als een deelnemer bijvoorbeeld de ontwikkeling door moet maken tot zelfstandig beroepsbeoefenaar, dan zal hij moeten worden begeleid bij het ontwikkelen naar dit zelfstandig functioneren. Dit heeft consequenties voor de inhoud en vorm van de begeleiding. En ook hier is het de manager die deze samenhang zal moeten bewaken. Bijvoorbeeld door sessies met docenten te organiseren waarin wordt bediscussieerd wat de uitslagen van deze formatieve (ontwikkelingsgerichte) beoordeling nu precies zeggen over de verworven competenties binnen de werkprocessen.

C DESKUNDIGHEID

In verband met examinering in een competentiegerichte organisatie is deskundigheid op alle gebieden een vereiste. Niet alleen worden in de standaarden deskundige beoordelaars geëist in de examinering zelf. Ook op het gebied van curriculumontwikkeling en begeleiding vragen

beoordelingsaspecten om een specialistische deskundigheid. Hierbij kun je denken aan vaardigheden als het geven van feedback en het maken van een rapportage. Omdat de noodzakelijke samenhang tussen bouwstenen en gebieden van de te ontwikkelen examenorganisatie zonder deze deskundigheid niet tot stand kan komen, is ook dit een aandachtsgebied van de manager. Hij zal ervoor moeten zorgen dat de gewenste competentieontwikkeling voor alle betrokkenen gefaciliteerd wordt. Sturingsmiddelen die daarbij tot zijn beschikking staan, zijn bijvoorbeeld functionerings- en beoordelingsgesprekken op basis van competentieprofielen en scholingen voor competentieontwikkeling.

D WERKVELD

Het werkveld buiten de school is voor de manager om verschillende redenen een bijzonder belangrijk aandachtsgebied in relatie tot de examenorganisatie:

- 1 het leren in de praktijk maakt een groot deel uit van het competentiegerichte curriculum. Praktijkopleiders van leerbedrijven zijn medeontwerper, begeleider, beoordelaar of kwaliteitscontroleur;
- 2 een van de standaarden uit het Toezichtkader Examinering (zie ook hoofdstuk 3) bepaalt dat het werkveld zijn vertrouwen moet uitspreken in de wijze van examineren;
- 3 het is van het grootste belang dat de opleiding de aansluiting met het werkveld in alle opzichten behoudt, niet in de laatste plaats waar het de organisatie van de examens betreft.

Om bovenstaande redenen zal de manager dus in de eerste plaats bouwen aan een netwerk van externe relaties in het werkveld. Ook landelijke netwerken op verschillende niveaus en relaties buiten de landsgrenzen bieden mogelijkheden voor de opleiding om zich te ontwikkelen en te profileren. Werkveldbijeenkomsten en kenniskringen zijn concrete manieren om dit netwerkonderhoud vorm te geven. Ook de manager en de bpv-docent kunnen een rol van netwerker vervullen.

Verder zal de onderwijsorganisatie vertrouwen bij het werkveld moeten creëren door inzage te geven in de wijze van opleiden en beoordelen van deelnemers. Ook hier is een rol weggelegd voor de bpv-docent als netwerker, adviseur en coach van de praktijkopleider.

Het werkveld zal zich achter de curriculumopzet en de examenorganisatie moeten scharen en het is vooral de manager die daarvoor verantwoordelijk is. Hij zal bovendien een uitspraak van dat vertrouwen moeten organiseren, bijvoorbeeld middels een enquête.

1.2 Basismodel examenorganisatie

Hierboven omschreven wij de taak van de manager bij het ontwerpen van de examenorganisatie als het bewaken van de samenhang tussen visie, kaders, instrumenten en mensen op verschillende gebieden van de onderwijsorganisatie. Naast het ontwerpen van de examenorganisatie, heeft de manager uiteraard ook de verantwoordelijkheid voor de kwaliteit van producten en processen ten behoeve van de examens. Weliswaar is daarmee de verantwoordelijkheid van de manager in kaart gebracht, maar de wijze waarop die samenhang vervolgens tot stand gebracht kan worden, is daarmee nog niet besproken.

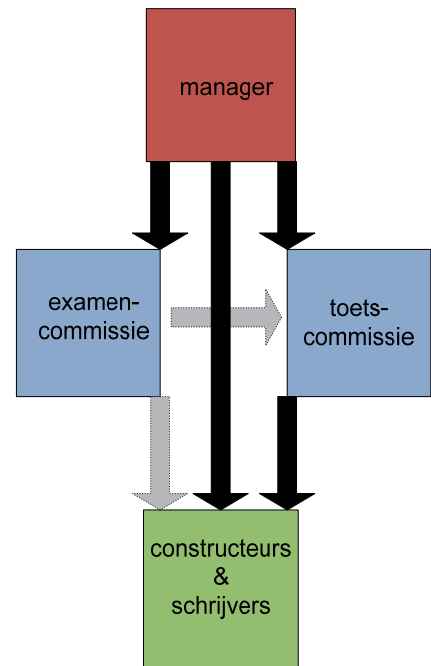
HET MODEL

Als model voor een examenorganisatie kan Figuur 2 gelden. Het gaat hier om een basismodel, dat niet pretendeert een volledig overzicht van alle betrokken personen en commissies te bieden, maar waarin de plaats van de manager ten opzichte van de belangrijkste onderdelen van de

examenorganisatie (blauw en groen) is weergegeven. De zwarte pijlen geven sturing weer, de grijze pijlen geven controle weer.

De blauwe vakken vormen de motor achter het opzetten en bewaken van de kwaliteit van competentiegericht beoordelen. De betrokken personen in de blauwe vakken zijn de ontwerpers van de beoordelingssystematiek. Aan de hand van interne en externe kwaliteitsstandaarden, maakt de toetscommissie (een of meerdere personen met specifieke expertise) een passend grofontwerp (toetsplannen, formats, procedurebeschrijvingen, checklisten en examenformats) voor constructeurs.

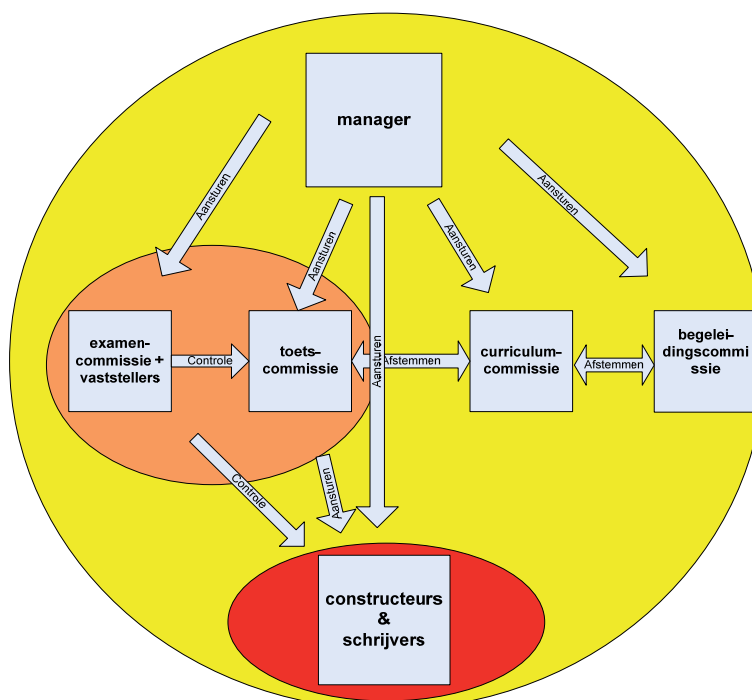
De examencommissie is een wettelijk vereiste. De examencommissie draagt in opdracht van de manager de zorg voor de organisatie en afname van de examens en neemt hier haar verantwoordelijkheid door het controleren van de examencyclus en het bewaken van de kwaliteit van de examenprocessen en -producten.



Figuur 2: Basismodel examenorganisatie

Dat gebeurt bijvoorbeeld door middel van vaststellers, interne audits en evaluaties van deelnemers en beoordelaars op basis van uitgevoerde examens. In het groene vak staan de daadwerkelijke uitvoerders; de constructeurs en/of schrijvers die examens op basis van een grofontwerp examenplan ontwikkelen. Zij construeren de examens vanuit hun inhoudelijke expertise.

Beoordelaars en andere betrokkenen vallen bij dit basismodel buiten het plaatje omdat de afname niet is opgenomen. Ze zijn echter een belangrijke factor bij kwaliteitsborging. Om aan te



Figuur 3: Basismodel aansturing curriculum, begeleiding en examenorganisatie (de benamingen in het model zijn fictief en bedoeld om weer te geven met welke inhoud de verschillende commissies zich bezig houden)

geven waar dit basismodel zich kan bevinden in samenhang met andere gebieden, wordt in Figuur 3 een groter geheel weergegeven.

In beide modellen staat de manager zodanig gepositioneerd dat hij de belangrijkste onderdelen van de examenorganisatie kan aansturen. Hij kan dit doen door resultaatgerichte afspraken te maken met elke afzonderlijke commissie. Dat wil zeggen dat er voor elk van hen een duidelijke opdracht komt te liggen met een reële planning en afgestemd op taakbeleid. Door ervoor te zorgen dat er per commissie een plan van aanpak is – en door die plannen onderling op elkaar af te stemmen – heeft de manager instrumenten in handen waarmee hij het proces kan monitoren en sturen en waarmee hij de samenhang kan bewaken.

1.3 Valkuilen voor de manager

Het opzetten en besturen van een examenorganisatie is een complexe aangelegenheid, zoals we hierboven hebben laten zien. Er zijn dan ook veel punten waarop het mis kan gaan. Een aantal van die potentiële knelpunten stellen we nog kort aan de orde:

DE MANAGER HEEFT ZIJN ROL NIET HELDER

De examencommissie volgt het proces van de voortgang en kwaliteit van examens. In de adviespraktijk zien we regelmatig dat de manager minder stuurt vanuit zijn managementrol en taken die hij heeft als voorzitter van de examencommissie delegeert. Dit heeft ongewenste effecten in de aansturing van medewerkers. Hij moet zelf vanuit zijn rol als manager mensen (constructeurs, vaststellers, enzovoort) aanspreken.

DE MANAGER STELT GEEN CONCRETE KADERS VOOR EXAMINERING OP TEAMNIVEAU

Roc-brede visies en uitgangspunten voor competentiegericht beoordelen zijn breed geformuleerd en dienen nader uitgewerkt te worden om bruikbaar te zijn als kaders voor de toetscommissie, de constructeurs en de andere commissies. Deze nadere specificering per commissie is nodig om te kunnen sturen op inhoud bij de afzonderlijke commissies en de samenhang te bewaken. Voor iedere commissie moet duidelijk zijn: 'Dat zijn de algemene kaders en dit is wat wij ermee doen'.

DE MANAGER HEEFT GEEN EIGEN BEELD VAN COMPETENTIEGERICHT LEREN EN BEOORDELEN

Een manager wil niet verdwalen in allerlei inhoudelijke discussies, maar zal toch soms knopen dienen door te hakken. De manager heeft daarom naast bestuurlijke, ook inhoudelijke kennis van zaken nodig. Om zo commissies te kunnen ondersteunen en te kunnen sturen op beslissingen. De term *onderwijskundig leiderschap* wordt veelal gebruikt om te verwijzen naar deze inhoudelijke component van de managersfunctie.

DE MANAGER BORG DE DESKUNDIGHEID VAN BETROKKENEN NIET

Het vormgeven van competentiegericht leren en beoordelen vraagt vaardigheden van leidinggevend en docenten die niet in een korte cursus of eenmalige training kunnen worden aangeleerd. Het trainen tot deskundig beoordelaar bijvoorbeeld, betreft meer een persoonlijke ontwikkeling dan een snelle kennisverwerving en vraagt dus meer tijd en oefening. Kandidaten zullen met regelmaat moeten worden ingezet en worden gevraagd om hun handelen te reflecteren. Ditzelfde geldt voor docenten die beoordelingsinstrumenten construeren. Het opstellen van correcte beoordelingscriteria bij competenties vraagt oefening en voortdurende feedback van derden. Borging van de specifieke deskundigheid door de manager bestaat uit het

opzetten van opleidingsplannen met een onderhoudstraject, met daarin elementen als intervisiebijeenkomsten, reflectiebijeenkomsten (verslagen in portfolio van docenten) en functionerings- en beoordelingsgesprekken. Borging is tevens succesvol als betrokkenen ingezet worden op basis van persoonlijke affiniteit.

DE MANAGER VERGEET BIJTIJDS HET WERKVELD TE BETREKKEN

De manager onderkent onvoldoende het belang van betrokkenheid van leerbedrijven bij examinering.

Tot slot

Het succes van een nieuw op te zetten examenorganisatie is bepalend voor de kwaliteit van de examinering. Om een examenorganisatie binnen competentiegericht beoordelen met succes vorm te kunnen geven, is het ook noodzakelijk dat een manager ervoor zorgt dat er voldoende tijd, materialen en middelen beschikbaar worden gesteld.

2

Instrumenten

Het examenplan als basis voor de constructie van examens

Inleiding

Om als manager sturing te kunnen geven aan het ontwerpen van de examinering binnen competentiegericht onderwijs, is het belangrijk om op de hoogte te zijn van de kaders, opzet en inhoud van een examenplan. Het examenplan geeft een overzicht van wat en hoe er geëxamineerd wordt en vormt de basis voor de constructie van examens².

In dit hoofdstuk wordt een toelichting gegeven aan de hand van de volgende vragen:

- 1 Wat betekent het examenplan in het kader van (wettelijke) verantwoording?
- 2 Wat wordt in een examenplan beschreven?
- 3 Hoe wordt de kwaliteit van het examenplan bepaald?
- 4 Welke ontwerp vragen zijn vooraf nodig om een examenplan te kunnen maken?

2.1 Wat betekent het examenplan in het kader van (wettelijke) verantwoording?

Een examenplan is een totaaloverzicht van instrumenten en methodes dat ingezet wordt om de kwalificatie-eisen zoals beschreven in het kwalificatiedossier te kunnen beoordelen. Het plan maakt in één oogopslag duidelijk welke examens, in welke vorm de deelnemer moet afleggen om in aanmerking te komen voor een diploma. In het examenplan moeten alle kwalificatie-eisen voor honderd procent afgedekt zijn.

In Figuur 4 vindt u een voorbeeld van een format voor een examenplan. Het format voor een examenplan staat niet vast; hier kunnen naar behoefte ook andere onderdelen aan toegevoegd worden. Dit bevordert de transparantie en maakt het examenplan als informatiemiddel meer bruikbaar. In Paragraaf 2.2 wordt hier dieper op ingegaan.

² Bij de uitwerking van dit hoofdstuk is uitgegaan van de huidige wet- en regelgeving over examinering. Recente ontwikkelingen rondom de ontwikkeling van examenprofielen zijn hierbij niet meegenomen. Vooralsnog wordt ervan uitgegaan dat een opleidingsteam, op basis van het kwalificatiedossier, tot een examenplan komt. Meer informatie over de ontwikkelingen rondom examenprofielen vindt u op www.examenprofiel.nl

Per examen wordt dan een examenmatrijs gemaakt waarin meer gedetailleerde informatie over de opzet en inhoud van het examen wordt gegeven. In een examenmatrijs kan bijvoorbeeld worden aangegeven uit welke onderdelen een examen bestaat, welke bewijslast er per onderdeel wordt opgeleverd en wat de cesuur is. Met behulp van de examenmatrijs wordt het examen uitgewerkt.

2. COMMUNICATIE- EN INFORMATIEMIDDEL

Deelnemers aan de opleiding en ouders/verzorgers

Voor de deelnemers is het van belang om tijdig en uitvoerig op de hoogte te zijn van de wijze van examinering; wanneer er wat in welke periode en op welke wijze geëxamineerd. Een examenplan is een helder en eenduidig middel om deelnemers deze informatie op overzichtelijke wijze te verschaffen. Veel opleidingen hebben het examenplan opgenomen in de onderwijs- en examenregeling (OER). Deze wettelijke regeling is echter afgeschaft, maar het is een verantwoordelijkheid van de school om transparantie te waarborgen en deelnemers tijdig te informeren over de onderwijs- en examenregelingen. Hiervoor is het examenplan nog steeds een goed middel.

Werkveld

De betrokkenheid van het werkveld is een belangrijk aspect binnen competentiegericht beoordelen. Het examenplan is een goed instrument om het werkveld een volledig beeld te geven van de examinering van de deelnemers. Zo zijn zij op de hoogte van wat er van hen verwacht wordt en waar ze een rol spelen bij de uitvoering van de beoordeling. Daarnaast kan het werkveld ook een rol spelen bij het vaststellen van het examenplan.

Inspectie van het Onderwijs

Het examenplan kan ook een bruikbaar informatiemiddel zijn bij de verantwoording van de kwaliteit van de examinering. De Inspectie hanteert het Toezichtkader Examinering bij het beoordelen van de kwaliteit van de examinering. Het examenplan vormt een goed informatie-middel voor beoordeling van standaard 4: 'Het exameninstrumentarium voldoet inhoudelijk aan de uitstroomseisen' (Toezichtkader Examinering 2007-2008). Bij deze standaard wordt specifiek beoordeeld of de gekozen examenvormen inhoudelijk en qua niveau passen bij de uitstroomseisen zoals vermeld in het kwalificatiedossier; worden de competenties gedekt en passen de examenvormen bij de aard van de competenties en het beoogde kwalificatieniveau?

Het examenplan geeft een overzicht van de examens en de bijbehorende examenvormen en is daarmee een goed startpunt voor de beoordeling van de kwaliteit van deze standaard.

2.2 Wat wordt in een examenplan beschreven?

Zoals gezegd biedt een examenplan een totaaloverzicht van instrumenten en methodes dat ingezet wordt om de kwalificatie-eisen te kunnen beoordelen. Deze kwalificatie-eisen staan beschreven in Deel B van het kwalificatiedossier. De kwalificatie-eisen zijn op te splitsen in de volgende elementen:

- 1 kwalificatie-eisen (kerntaken, werkprocessen en competenties) die vereist zijn binnen een bepaald beroep;
- 2 kwalificatie-eisen (kerntaken, werkprocessen en competenties) op het gebied van leren, loopbaan en burgerschap van deelnemers (LLB);
- 3 kwalificatie-eisen (niveaus) voor de beheersing van (de onderdelen van) Nederlands;

- 4 kwalificatie-eisen (niveaus) voor de beheersing van (de onderdelen van) Moderne Vreemde Talen;
- 5 kwalificatie-eisen (niveaus) voor de beheersing van (de onderdelen van) rekenen/wiskunde. Vanaf dossiers 2009-2010.

Om tot een juiste invulling van het examenplan te komen, moet voor alle bovengenoemde kwalificatie-eisen aangegeven worden wat er beoordeeld wordt ([clusters van] werkprocessen en competenties) en hoe er beoordeeld wordt (met welk instrument/methode)³.

De hoe-vraag wordt vaak in combinatie met de wat-vraag beantwoord. Dit omdat de handeling (wat) die moet worden uitgevoerd door de deelnemer, sterk afhangt van de manier waarop (hoe) hij/zij dat kan laten zien. De inhoud van de kwalificatie-eisen is dus bepalend voor het best passende instrument. Wanneer in werkprocessen wordt aangegeven welk gedrag de student moet vertonen geven ze ook informatie over hoe getoetst wordt. Bijvoorbeeld: nadere informatie over het werkproces 'maakt een ondernemingsplan' impliceert dat het werkproces getoetst kan worden aan de hand van (schriftelijke) producten die de deelnemer moet opleveren. Het werkproces 'Maakt werkruimtes bedrijfsklaar' impliceert dat het gaat om het verrichten van een handeling die bij voorkeur getoetst kan worden aan de hand van een observatie. Aan de hand van de omschrijving en het gewenste resultaat van het werkproces (Deel C) kan een goede inschatting gemaakt worden van het handelingsniveau van dit werkproces en de daarbij best passende vorm van examinering.

Bij het beantwoorden van de wat-vraag worden de werkprocessen als uitgangspunt genomen bij de invulling van de examens. De centrale vragen hierbij zijn:

- Kunnen de verschillende werkprocessen (en bijbehorende competenties) gezien de aard en inhoud in z'n geheel beoordeeld worden met één exameninstrument?
- Zijn er werkprocessen die logischerwijs bij elkaar horen – gezien de fasering van de werkzaamheden in het beroep – en als cluster beoordeeld kunnen worden? Om te bepalen of een cluster van werkprocessen mogelijk is, is wederom het kwalificatiedossier leidend.
- In hoeverre kunnen (clusters van) onderdelen van Nederlands, Moderne Vreemde Talen en/of rekenen/wiskunde geïntegreerd worden in het exameninstrument?
- Als het integreren van onderdelen niet mogelijk of wenselijk is, dient een apart exameninstrument te worden aangegeven. Let op: deze mogelijkheid is afhankelijk van de kaderafspraken op roc-, sector- of opleidingsniveau. Zie Paragraaf 2.4.

Bij het bepalen van de hoe-vraag gaat het erom dat er een passend exameninstrument gekozen wordt bij de eenheden die bij de wat-vraag bepaald zijn. Zoals gezegd worden beide vragen veelal in combinatie met elkaar opgepakt.

Naast de wat- en hoe-vraag, kunnen in een examenplan ook andere elementen opgenomen worden. In het voorbeeldformat voor een examenplan zijn, naast de wat- en hoe-vraag ook kolommen toegevoegd om aan te geven waar en wanneer de examens afgenomen worden. En welke weging zij hebben in de totale kwalificerende beoordeling. De waar-vraag heeft betrekking

³ Bij de uitwerking van bovenstaande stappen is uitgegaan van de huidige wet- en regelgeving omtrent examinering. Recente ontwikkelingen rondom centrale examinering van Nederlands en rekenen/wiskunde zijn hierbij niet meegenomen. Er komen sectoroverstijgende referentieniveaus voor de Nederlandse taal en rekenen. Dit blijkt uit de reactie van de staatssecretaris op het eindrapport van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen. Binnen het mbo zal centrale examinering van de Nederlandse taal, rekenen en wiskunde op niveau 4 zo snel mogelijk moeten worden ingevoerd. Voor mbo niveau 1, 2 en 3 is meer maatwerk nodig bij de vormgeving: centraal ontwikkelde examens waar het kan, decentraal ontwikkelde examens waar dat beter past. Meer informatie over recente ontwikkelingen rondom centrale examinering vindt u op: www.mbo2010.nl

op de plaats van de beoordeling en haakt daarmee in op een belangrijke kwaliteitseis bij competentiegericht beoordelen: praktijknabijheid (zie Paragraaf 2.3).

In het examenplan kan worden aangegeven of een examen in de beroepspraktijk (extern) of binnen de school (intern) wordt beoordeeld, al dan niet in een gesimuleerde praktijksituatie. Het belang van de waar-vraag wordt nog eens benadrukt door een nadere toelichting van Inspectie op het Toezichtkader Examinering 2007-2008. In deze toelichting wordt aangegeven dat Inspectie voornemens is om bij het toezicht op de examens bij alle opleidingen de realisatie en beoordeling van een deel van het kwalificatiedossier in de bpv te betrekken. Voor de weging van de examens zijn geen regels vastgesteld. Het is aan een roc/sector/opleiding om hier kaderstellende uitspraken over te doen; in hoeverre mag er gecompenseerd worden bij competentiegericht beoordelen? Wat betekent het voor de normering als er gecompenseerd mag worden? Kun je dan volstaan met een aanduiding voldoende/onvoldoende of moeten er dan cijfers ingevoerd worden? Moet een deelnemer alle examens met een voldoende afsluiten om geschikt te zijn als beginnend beroepsbeoefenaar, of kan een deelnemer bepaalde werkprocessen 'missen'?

Deze en andere vragen hebben alles te maken met kaderstellende uitspraken die gedaan zouden moeten worden voordat een examenplan definitief gemaakt kan worden. In Paragraaf 2.4 wordt hier dieper op ingegaan.

2.3 Hoe wordt de kwaliteit van het examenplan bepaald?

Bij de invulling van het examenplan is het belangrijk om onderstaande kwaliteitseisen mee te nemen:

- 1 inhoud; dat wat beoordeeld wordt. De kwaliteit van deze pijler ligt vast in de kwalificatie-eisen uit het kwalificatiedossier;
- 2 beoordelaars; wie er beoordeelt. De kwaliteit van deze pijler is afhankelijk van de deskundigheid van de beoordelaars in hun rol. Zie hoofdstuk 3;
- 3 instrumenten; dat waarmee beoordeeld wordt. De keuze voor een bepaald exameninstrument blijkt uit het examenplan. De kwaliteit van deze pijler is afhankelijk van vijf kwaliteitseisen:
 - a betrouwbaarheid. Het instrument levert zoveel mogelijk 'ware' informatie op;
 - b validiteit. Het instrument meet wat het moet meten;
 - c transparantie. Het instrument en de procedures zijn voor alle betrokkenen (deelnemers en beoordelaars) inzichtelijk;
 - d doelmatigheid. Het instrument is efficiënt in gebruik. Het verschaft zoveel mogelijk informatie in een zo kort mogelijke tijd zonder dat de validiteit in het geding komt;
 - e praktijknabijheid. Het instrument is toepasbaar in de praktijknabije of reële situatie.
- 4 organisatie; hoe de examinering georganiseerd is qua mensen en processen. Zie hoofdstuk 1.

2.4 Welke ontwerp vragen zijn vooraf nodig om een examenplan te kunnen maken?

Het risico bij het invullen van een examenplan is dat het als een op zichzelf staande activiteit voor een opleidingsteam of afvaardiging wordt gezien. 'Architecten' gaan aan de slag en lopen er op dat moment tegenaan dat essentiële antwoorden op ontwerp vragen met betrekking tot competentiegericht beoordelen missen of (nog) niet helder zijn, bijvoorbeeld:

- Welk beoordelingsmodel staat centraal of hoeveel vrijheidsgraden krijgt een opleidingsteam om hier zelf invulling aan te geven?
- Welke normering hanteren we; cijfers of aanduidingen?
- Wat is de relatie tussen ontwikkelingsgericht en kwalificerend beoordelen?
- Moment van beoordelen; kwalificerend examineren aan het einde of tussentijds?
- Hoe gaan we om met integraal versus apart beoordelen van LLB, Moderne Vreemde Talen, Nederlands en kennis en vaardigheden?
- Welke uitgangspunten gelden er met betrekking tot inkoop van exameninstrumenten?
- Op welke wijze betrekken we het werkveld? Is dit alleen gericht op uitvoering bij examinering of bijvoorbeeld ook bij visieontwikkeling en/of ontwikkeling van de examens?

Al deze vragen hebben betrekking op de kaders die gesteld worden door het roc/sector/ opleiding. Of en op welk niveau hier antwoord op gegeven wordt is onder andere afhankelijk van de omvang en wijze van aansturing van het roc. Zo kunnen er opleidingsteams zijn die werken met gedetailleerde kaderdocumenten die door het roc en/of sector zijn geschreven en gebruikt worden bij de invulling van het examenplan. Andere opleidingsteams hebben kaderdocumenten die meer ruimte geven om zelf invulling te geven aan ontwerp vragen zoals hierboven genoemd. Deze opleidingsteams (of een afvaardiging) moeten in dat geval eerst de kaders verder concretiseren voordat het examenplan verder ingevuld kan worden.

In beide gevallen moet er eerst een eenduidig kader zijn dat antwoord geeft op de belangrijkste ontwerp vragen.

In Figuur 5 is een overzicht gegeven van onderwerpen die in een kaderdocument over competentiegericht beoordelen aan de orde kunnen komen.

Voorafgaande aan het opstellen van het examenplan moet in ieder geval duidelijk zijn welke ontwerp vragen al beantwoord zijn. En welke ontwerp vragen nog openstaan en binnen het opleidingsteam of afvaardiging beantwoord moeten worden. Het is de taak van de manager om erop te sturen dat de belangrijkste ontwerp vragen beantwoord zijn voordat het examenplan verder ingevuld kan worden.

Tot slot

Het opstellen van een examenplan is een belangrijk onderdeel van de examinering binnen CGO. Het is het startpunt tot de verdere constructie van kwalificerende toetsen en geeft structuur en houvast voor constructeurs, deelnemers, docenten (intern), praktijkopleiders en toezichhouders (extern). Het examenplan is daarmee geen doel op zich, maar een (hulp)middel en zou ook als zodanig gebruikt moeten worden.

Ervaringen uit de praktijk wijzen uit dat het examenplan eerder wordt gebruikt als een sluitpost, waarbij achteraf wordt ingevuld wat eerder al bedacht is. Daarnaast staat het maken van een examenplan ook vaak als een doel op zich, ongeacht of hier ook daadwerkelijk mee gewerkt gaat worden.

Dit is een gemiste kans. Een examenplan, mits wel doordacht, is een praktisch document voor het neerzetten van de examinering van de opleiding en een zeer bruikbare leidraad voor constructeurs.

Om tot een gedegen examenplan te kunnen komen, moeten vooraf een aantal belangrijke ontwerp vragen worden beantwoord. Zo wordt een examenplan ook een volledig en bruikbaar plan. Daarnaast moet er ook gestuurd worden op de uitvoering van de afspraken die in het examenplan zijn opgenomen en moeten mensen en middelen gefaciliteerd worden.

1. Inleiding

- 1 Totstandkoming document
 - a Bijeenkomsten werkgroep
 - b Leden werkgroep
 - c Status van het document
- 2 Stand van zaken competentiegericht beoordelen
- 3 Definitiebepaling

2. Algemene uitgangspunten competentiegericht beoordelen

- 1 Plaats van examinering binnen Competentiegericht onderwijs in de organisatie
- 2 Elementen van beoordelen; integraal, kennis en vaardigheden, LLB, Nederlands en MVT
- 3 Moment van beoordelen
- 4 Plaats van beoordelen
- 5 Eenheid van beoordelen
- 6 Personen die beoordelen

3. Beoordelingsmodel

- 1 Onderbouwing beoordelingsmodel
 - a Keuze beoordelingsvormen
 - b Definitiebepaling
 - c Positionering ontwikkelingsgericht – kwalificerend beoordelen
- 2 Werkwijze bij de beoordeling
 - a Procedures
 - b Eventuele voorwaarden; moment van beoordelen
 - c Beoordelaars/assessoren
- 3 Vaststelling

4. Kwaliteitsborging competentiegerichte beoordeling

- 1 Verantwoording kwaliteitscriteria beoordelingsinstrumenten (betrouwbaarheid, validiteit, transparantie)
- 2 Legitimering
- 3 Betrokkenheid werkveld bij de beoordeling

5. Richtlijnen en suggesties voor de teams

6. Bijlagen

Figuur 5: Voorbeeld inhoudsopgave kaderdocument competentiegericht beoordelen

3

Competenties betrokkenen

Kwaliteitsborging van betrokkenen bij examineren

Inleiding

Competentiegericht onderwijs plaatst kwaliteitsborging van betrokkenen bij examineren in een nieuw perspectief. Doordat examens binnen competentiegericht onderwijs vaak een praktisch en integraal karakter hebben, krijgen betrokkenen andere rollen en taken. Deze andere rollen en taken doen een beroep op andere competenties van de betrokkenen. In dit hoofdstuk zal een beknopte schets gegeven worden van de verschillende rollen en taken en de daarbij behorende competenties. Ook wordt besproken op welke wijze de betrokkenen deze deskundigheid kunnen verwerven en onderhouden. Tot slot zal kijken we hoe je deskundigheid voor de verschillende betrokkenen organiseert, aantoont en borgt binnen de organisatie.

3.1 Bepaling nut en noodzaak van het traject

Het is van belang dat voorafgaand aan een mogelijk kostbaar en tijdsintensief traject van deskundigheidsbevordering, goed nagedacht wordt over nut en noodzaak van het traject. Vaak wordt bijvoorbeeld een training als oplossing gekozen, terwijl nog niet geheel duidelijk is waar nu eigenlijk de schoen wringt. Een eerste vraag kan zijn: welk probleem moet opgelost worden? We kunnen grofweg onderscheid maken in drie typen vragen:

- 1 examens zijn van slechte kwaliteit. Dit vraagt om reparatiewerkzaamheden gericht op het verbeteren van producten waarmee voldaan gaat worden aan externe kwaliteitseisen zoals in de standaarden van inspectie verwoord zijn. Vaak is dit korte termijn deskundigheidsbevordering, waarbij vooral inbedding voor de langere termijn niet aan de orde is;
- 2 betrokkenen zijn onvoldoende toegerust om interne kwaliteit van examinering te borgen. Deskundigheidsbevordering is dan er op gericht examinering op langere termijn kwalitatief goed neer te zetten;
- 3 competentiegericht opleiden vraagt om andere beoordelingswijzen. Deskundigheidsbevordering op het gebied van beoordeling wordt gezien als onderdeel van een integrale aanpak. Deskundigheidsbevordering is gericht op examinering in relatie tot begeleiding, formatief beoordelen, relaties met het werkveld, curriculumontwikkeling en hrm-beleid.

Voordat daadwerkelijk een traject gestart wordt, is het zaak dat het management samen met belanghebbenden keuzes maakt over:

- de rollen die onderscheiden worden (constructeur, vaststeller of beoordelaar);
- de competenties behorende bij die rollen die extra ondersteuning nodig hebben;
- over welke deskundigheid men binnen de organisatie beschikt en welke deskundigheid extern ingekocht wordt;
- hoe deskundigheidsbevordering eruit zou kunnen zien (trainingen, intervisie, overleg).

Nadat de globale inhoud van het traject duidelijk is, kan het traject georganiseerd gaan worden. Aspecten die hierbij van belang zijn hebben betrekking op:

- faciliteiten: hoeveel tijd vraagt het van mensen, hoeveel budget is beschikbaar?

- planning: wanneer vindt welke activiteit plaats en met wie?
- samenwerking: hoe wordt het werkveld betrokken bij het traject?
- voortgang: wie bewaakt de voortgang en wat is de rol van de manager?
- evaluatie: heeft het traject gebracht wat er van verwacht werd?
- verankering van het geleerde in de dagelijkse praktijk.

In deze eerste fase wordt een beeld gevormd van wat er in een team of unit speelt, welke ontwikkelingen er aan komen en wat er tot nu toe al is gerealiseerd. Vragen naar deskundigheidsbevordering worden in dit perspectief geplaatst. Om prioriteiten te kunnen stellen is het handig om nieuwe rollen en taken goed in beeld te hebben.

3.2 Deskundigheid van de betrokkenen bij examinering in beeld

Bij het examineren zijn verschillende personen betrokken. In Figuur 6 is een overzicht opgenomen met de verschillende kernrollen die binnen (competentiegericht) beoordelen van belang zijn. Daarnaast zijn ook de bijbehorende taken opgenomen.

Rol	Taakomschrijving
Constructeur	<ul style="list-style-type: none"> • Ontwikkelen van examenplannen en verantwoordingsdocumenten.
Lid vaststellingscommissie	<ul style="list-style-type: none"> • Vaststellen van beoordelingsmodellen, -instrumenten en -instructies. • Vaststellen van toetsplannen en verantwoordingsdocumenten. • Beoordelen en vaststellen van inkoop of uitbesteding examinering.
Lid examencommissie	<ul style="list-style-type: none"> • Interne goedkeuring instrumentarium. • Monitoring en reflectie op procedures en kwaliteit producten.
Beoordelaar (docent/ praktijkopleider)	<ul style="list-style-type: none"> • Uitvoeren van beoordeling. • Terugkoppelen van beoordeling aan kandidaat.
Manager	<ul style="list-style-type: none"> • Visie en beleid vormen over competentiegericht beoordelen. • Organisatie opzetten van de verschillende betrokkenen rondom examinering. • Verantwoordelijk voor het uitvoeren van competentiegericht beoordelen.
Expert examinering (bijvoorbeeld stafmedewerker of onderwijskundig-medewerker)	<ul style="list-style-type: none"> • Ontwikkelen van beoordelingsmodellen en –procedures. • Ontwikkelen van formats.

Figuur 6: Schematisch overzicht kernrollen binnen (competentiegericht) beoordelen

Om bovenstaande taken goed uit te voeren, zullen de betrokkenen deskundig gemaakt moeten worden. Om deze deskundigheid te ontwikkelen en te onderhouden moet er een opleidingsplan opgesteld worden door de school. In dit opleidingsplan zal de school competenties aan bovenstaande taken moeten koppelen. Door aan te geven welke competenties voor welke taken van belang zijn, geeft een school aan waar de nadruk binnen bepaalde taken op moet liggen. Dit is afhankelijk van de wijze waarop examineren wordt ingericht, uitgevoerd en geëvalueerd. Daarnaast wordt duidelijk waar tijdens deskundigheidsbevordering op ingezoomd moet worden. Figuur 7 bevat een voorbeeld van competenties die bij verschillende rollen van belang zijn.

Competentie	Examencommissie	Constructeur	Vaststeller	Beoordelaar
Analyseren	X	X	X	X
Onderzoeken	X		X	
Beslissen en activiteiten initiëren	X			
Plannen en organiseren	X			
Aansturen	X			
Samenwerken en overleggen	X	X	X	X
Formuleren en rapporteren	X	X	X	X
Klantgericht werken				
Instructies en procedures opvolgen		X	X	X
Vakinhoudelijke deskundigheid toepassen (kennis van het beroep, werkveld)		X	X	X
Hanteren toetstechnische vaardigheid met betrekking tot constructie		X	X	X
Creëren en innoveren		X		
Beoordelen/waarderen	X		X	X
Feedback geven			X	X
Observeren				X
Interviewen				X
Aandacht en begrip tonen				X
Doelgericht werken	X			
Besluitvaardig handelen	X			X
Communiceren	X			X
Construeren/ontwikkelen		X		
Reflecteren/evalueren			X	X

Figuur 7: Competenties kernrollen binnen (competentiegericht) beoordelen

3.3. Scholingsplan voor betrokkenen bij examinering: deskundigheidsbevordering, borging en onderhoud van deskundigheid

Deze paragraaf focust op de rol van assessor of beoordelaar. Uitspraken over deze rol zijn tot op zekere hoogte vergelijkbaar met andere rollen. Deskundigheid van de verschillende betrokkenen kan op verschillende manieren vormgegeven worden. Per rol kan een apart programma gemaakt worden om medewerkers te bekwamen in genoemde competenties. Deskundigheidbevordering voor bijvoorbeeld een assessor kan bestaan uit:

- het volgen van een assessorentraining;
- bijwonen van gerichte workshops (wet- en regelgeving, kwalificatiedossiers, systematisch observeren, kwaliteitsstandaarden);

- collegiale consults;
- bijwonen intervisiebijeenkomsten;
- werkoverleggen enzovoort.

Mogelijkheden om deskundigheid te borgen:

- 1 Veel scholen werken inmiddels met een cyclisch kwaliteitszorgsysteem waar examinering een plaats in heeft. Het houden van audits en het werken met de PDCA-cyclus maken hier deel van uit.
- 2 Voor de borging van de deskundigheid van een assessor is persoonecertificering een goed instrument. In een examen toont de assessor aan over de vereiste competenties te beschikken. Het resultaat van het examen is een certificaat.
- 3 De deskundigheid van assessoren kan verder geborgd worden in ontwikkel- en beoordelingsgesprekken met de leidinggevende. In persoonlijke ontwikkelplannen van medewerkers kunnen activiteiten opgenomen worden gericht op het verder uitbouwen van bepaalde competenties.

Aparte aandacht is nodig voor de praktijkopleider in het leerbedrijf die examens afneemt in de rol van beoordelaar. De erkenning van een leerbedrijf geeft geen garanties van de kwaliteiten van de mensen die er werkzaam zijn. Een plan kan de volgende elementen bevatten:

- 1 overzicht van kennis- en vaardigheden en competenties. De beoordelaar is op de hoogte van de examenprocedures en kan deze toepassen, de beoordelaar kan de instrumenten hanteren, kan instructie geven, kan gedrag observeren en hierover communiceren;
- 2 activiteitenbeschrijving. Hierin worden de activiteiten genoemd die de school (praktijkbegeleider) onderneemt om de praktijkopleider te ondersteunen. Het kan gaan om uitleg geven over procedures en instrumenten, aanspreekpunt zijn, samen reflecteren en evalueren;
- 3 planning. Wat gebeurt voor, tijdens en na het afnemen van het examen.

Alie Kamphuis noemt in de publicatie *Kwaliteit van assessoren* (MBO Raad, 2008) vijf scenario's voor verhoging van de kwaliteit van assessoren. Deze scenario's kunnen een inspiratiebron zijn voor blijvende competentieontwikkeling. De vijf scenario's vatten we hieronder kort samen.

GESTRUCTUREERD OVERLEG TUSSEN ASSESSOREN

Een mogelijk scenario heeft betrekking op het overleg tussen praktijkopleiders en docenten over de beoordeling. De instelling heeft protocollen beschikbaar om dit overleg, het in kaart brengen van de resultaten van het overleg en de kwaliteitsborging en -verbetering gestructureerd te laten plaatsvinden.

Te denken valt aan overleggen waarin de praktijkopleider en docent samen de beoordeling uitvoeren en samen tot een beoordelingsresultaat dienen te komen. Neveneffect van dit overleg is dat de assessoren de uitvoering van de beoordeling met elkaar bespreken, wat de kwaliteit van het eindoordeel ten goede komt.

ONTWIKKELINGSGERICHT BEOORDELEN VAN ASSESSOREN

Een ander scenario betreft het ontwikkelingsgericht beoordelen van assessoren. Een ervaren (en wellicht gecertificeerde) assessorentrainer of examiner van assessoren beoordeelt de competenties van de assessor tijdens en na het uitvoeren van zijn rol als assessor. Een of meerdere competenties uit het competentieprofiel van de assessor zullen hierbij leidend zijn. De assessor gaat op basis van de resultaten van het ontwikkelingsgericht assessment na op welke

punten hij zich verder moet ontwikkelen om zijn rol als assessor in de toekomst beter te kunnen uitvoeren.

INZET EXPERTBEOORDELAARS

Een volgend scenario betreft het inzetten van competente (en eventueel gecertificeerde) assessoren met assessoren die op een specifiek terrein een meerwaarde hebben in de beoordeling. Te denken valt aan praktijkopleiders of vakdocenten die zeer kundig zijn in het vaktechnisch beoordelen van deelnemers op bijvoorbeeld het betreffende vakgebied, talen en rekenen. Maar die minder competent zijn in bijvoorbeeld het rapporteren van beoordelingsresultaten.

TRAINEN VAN ASSESSOREN

Assessoren kunnen getraind worden om hun competenties als beoordelaar verder te ontwikkelen. De verschillende rollen van de beoordelaar kunnen daarbij de basis vormen, zodat de assessoren breed opgeleid worden voor de verschillende vormen van beoordeling (indirect en direct). Maar het is ook mogelijk de focus te leggen op een van de rollen (bijvoorbeeld gespreksleider). De trainingen kunnen worden gegeven door medewerkers van de eigen instelling of door externe bureaus. Aanvullend kan een instelling audits uitvoeren bij de trainers en examinatoren om zo de kwaliteit van de training en examinering te verbeteren en te waarborgen. Deze audits kunnen door onafhankelijke competente medewerkers van de eigen instelling of een collega-instelling worden uitgevoerd.

CERTIFICEREN VAN ASSESSOREN

In aansluiting op het vorige scenario kunnen assessoren een erkend persoonscertificaat behalen bij een erkende instelling. Dit persoonscertificaat gaat uit van een assessor die over de competenties beschikt om de verschillende rollen van een assessor uit te voeren. Certificeerinstelling is de organisatie die het ISO-certificaat persoonlijk vakbekwaamheid assessor mag uitreiken. Het profiel van de assessor is met een groep van verschillende deskundigen opgesteld.

3.4 Hoe toon je deskundigheid aan

Het wettelijk toezichtkader schrijft voor dat de onderwijsinstelling aantoont dat beoordelaars over voldoende kwaliteiten beschikken. Naast deze externe kwaliteitsimpuls zijn scholen en kbb's doordrongen van het belang van kwalitatief goede beoordelaars. Immers; in het wetslagen van competentiegericht opleiden en beoordelen neemt de rol van beoordelaar in betekenis toe. In zijn algemeenheid kan gesteld worden dat met de invoering van CGO, competenties van docenten en praktijkopleiders meer aandacht krijgen. Het zicht hebben op competenties van medewerkers wint vanuit ontwikkelperspectief aan waarde.

Het aantonen van deskundigheid is nog niet zo eenvoudig. Op individueel niveau is het meten van leerresultaten met een gevalideerd examen, resulterend in een persoonsgebonden certificaat, een eenvoudig bewijsstuk. We zien een groei in het opleiden en certificeren van zowel docenten als praktijkopleiders. Soms verzorgen scholen zelf deze trajecten, echter ook kbb's nemen hierin een actieve rol. Behalve certificaten kan ook een portfolio, persoonlijk ontwikkelingsplan van betrokken medewerkers of een verslag van een POP-gesprek goede diensten bewijzen. Op opleidingsniveau zijn verslagen van intervisiegroepen, opleidingsplannen met bijbehorende evaluaties wellicht bruikbare bewijzen.

Tot slot

De uitdaging is om in de toekomst kwaliteit van competenties van personeel te vergroten, te onderhouden en te borgen. Dit vraagt grote aansturingskwaliteiten van managers en een leerklimaat voor medewerkers. Een enkele training die niet is ingebed in een groter geheel zet weinig zoden aan de dijk. Mensen moeten uitgenodigd worden zelf hun ontwikkeling ter hand te nemen door intervisie, casusbesprekingen en onderhoud van hun certificaat. Deskundigheidsbevordering moet een continu proces zijn dat aandacht krijgt in voortgangsgesprekken, contracten en beoordelingen. Het duurzaam opleiden van personeel vertoont parallellen met het onderhoud van competenties van studenten: kerntaken met werkprocessen en competenties, gerichte opdrachten in trainingen, portfolio-opbouw en examen.

Het management heeft hierbij een aansturende, faciliterende rol waarbij de voortgang systematisch bewaakt wordt.

4

Eenheid van beoordelen

Over kerntaken, werkprocessen en competenties

Inleiding

Vanaf 2004 beschikken we over een eenduidig beschrijvingsstramien van meer dan tweehonderd kwalificaties. Deze kwalificaties zijn de basis voor het vernieuwd mbo. Voor de experimentele opleidingen is het referentiepunt de kwalificatiedossiers en niet meer de eindtermendocumenten. Deze kwalificatiedossiers definiëren de inhoud van het onderwijs en bevatten de exameneisen. Het gaat om de beoogde leeropbrengsten, niet om het hoe.. De kwaliteit van de opleiding wordt geborgd door bij de examinering uit te gaan van de in het dossier beschreven kerntaken, werkprocessen en competenties.

De kernvraag die in dit hoofdstuk centraal staat: hoe verhouden kerntaken, werkprocessen en competenties zich tot elkaar bij examinering binnen competentiegericht beroepsonderwijs? Er moet op landelijk en regionaal niveau optimale transparantie zijn over de inhoudelijke basis van het examen. Dit is van belang voor alle betrokkenen: de deelnemers, de makers van het examen, de vaststellers, de beoordelaars, de leerbedrijven en voor diegenen die verantwoording af moeten leggen aan ouders en overheid.

Vanuit het verleden weten we dat het Toezichtkader Examinering en de wijze van toezicht sterk van invloed waren op de inrichting van het examen. Reden te meer om eenduidigheid, overzicht en eenvoud na te streven.

4.1 Samenhang tussen kerntaken, werkprocessen en competenties

In het kwalificatiedossier (deel B) zijn in matrices kerntaken, onderliggende werkprocessen en competenties beschreven. In deel C wordt een verdere uitwerking gegeven van deel B. Per kerntaak wordt hierin elk werkproces uiteengelegd in een korte omschrijving met het gewenste resultaat, de competenties die nodig zijn om dit resultaat te bereiken en de bijbehorende prestatie-indicatoren. Iedereen die wel eens een kwalificatiedossier bekeken heeft, zal meteen de conclusie trekken dat het verre van eenvoudig is om hieruit de exameneisen te destilleren. Immers, gaat het nu vooral om de werkprocessen of om de competenties? Of gaat het juist om de onderlinge samenhang hiertussen? Of moeten we op het gedetailleerde niveau van de prestatie-indicatoren examineren en daarover verantwoording afleggen? En hoe gaat Inspectie straks beoordelen of er deugdelijk geëxamineerd wordt? Over deze vragen gaat dit hoofdstuk.

Inmiddels heeft de staatssecretaris het volgende gezegd over deel C (zie schrijven van OCW in voorjaar 2008: Ondersteuning bij implementatie competentiegerichte kwalificatiestructuur): "... krijgt u de ruimte af te wijken van het onderdeel 'prestatie-indicatoren' in deel C van het kwalificatiedossier en daaraan een eigen invulling te geven. Dit voorkomt dat bij het toezicht op examinering sprake zal zijn van 'afvinkgedrag' en kan u ook ruimte geven om zo goed mogelijk in te spelen op behoeften van bedrijven in de regio. De eigen invulling van prestatie-indicatoren

dient natuurlijk wel te passen bij deel B van de kwalificatiedossiers en te leiden tot het in deel C aangeven 'gewenste resultaat'. In het geval u afwijkt van de prestatie-indicatoren, dient u dat te documenteren en moet u zich hierover verantwoorden aan de inspectie ('comply or explain').” Dit betekent dat deel B met daarin de kerntaken, werkprocessen en competenties in elk geval inhoudelijk het wettelijk kader vormt en dat deel C anders voorschrijvend is dan voorheen.

De huidige examenpraktijk is veelal dat de werkprocessen en kerntaken beoordeeld worden en dat er geen expliciete kwalificerende uitspraken gedaan worden over competenties. In het eindoordeel worden geen of weinig onderbouwde kwalificerende uitspraken gedaan over competenties in relatie tot werkprocessen en kerntaken.

Binnen CGO is – in vergelijking met eindtermen – praktijkgericht gedrag (competenties) belangrijker geworden. Dit zou logischerwijs in de examinering zichtbaar moeten zijn. Relevante vraag is nu of de competenties voldoende zichtbaar moeten zijn in de beoordeling en de verantwoording daarvan. En als dat niet het geval is of uitspraken over werkprocessen en kerntaken volstaan? Inspectie zal vooral kijken naar competenties (zie Toezichtkader Examinering 2007-2008, vooral toelichting standaard 4 in de bijlage). Voordat we ingaan op deze vragen, formuleren we eerst enkele uitgangspunten over examinering passend bij competentiegericht onderwijs.

4.2 Enkele uitgangspunten

BEROEPSGERICHT GEDRAG WORDT BELANGRIJKER

In recente publicaties over beoordelen in relatie tot CGO wordt gesproken over praktijkknabij beoordelen en contextrijk beoordelen. Het diploma moet een bewijs zijn dat de deelnemer als beginnend beroepsbeoefenaar aan de slag kan of goed door kan stromen naar het hbo. Duidelijk zal zijn dat deelnemers en afnemers (werkveld en vervolgonderwijs) gebaat zijn bij een examen dat recht doet aan die beroepspraktijk en de competenties die op de werkplek wel degelijk een rol spelen. Van een aankomende beroepsbeoefenaar wil je als examinerator zien of de deelnemer de kennis, vaardigheden en attitudes (competenties) in huis heeft die passen bij het beroep.

NIET TE GEDETAILLEERD EXAMINEREN

De kritiek op de eindtermendocumenten bestond uit het feit dat deze te gedetailleerd waren en te weinig gericht op de beroepspraktijk. Dit betekent dat we overzichtelijke beschrijvingen nodig hebben die niet te complex en niet te gedetailleerd zijn. Personeelsbeoordelingen in bedrijven kunnen wellicht in de toekomst als voorbeeld dienen.

BETEKENISVOL EXAMINEREN

In discussies over examinering in het mbo wordt de deelnemer nog wel eens vergeten. Wat kan hij of zij hebben aan het examen? Welke betekenis hebben cijfers of allerlei afvinklijstjes? Het examen is enkel een mijlpaal in de verdere loopbaan van de deelnemer. Het vaststellen of een deelnemer beroepsbekwaam is, kan gekoppeld worden aan waardevolle suggesties voor de toekomst. Betekenisvol examineren mag iets hoger op de agenda. Is een deelnemer niet ook gebaat bij een goede reflectie op kennis en kunde, uitmondend in bruikbare adviezen van ter zake doende deskundigen?

4.3 Wat is er nodig op de korte en lange termijn?

EEN GEDACHTEBEPALING:

voor de korte termijn worden in het examen kerntaken met bijbehorende werkprocessen of een cluster van werkprocessen als vertrekpunt voor de kwalificerende beoordeling gekozen. Werkprocessen of een cluster van werkprocessen vormen de verantwoordingsseenheid. Met het aantonen van werkprocessen veronderstellen we dat de deelnemers beschikken over de vereiste competenties. Met andere woorden: als een beoordelaar vaststelt dat alle werkprocessen in voldoende mate beheerst worden, mogen we concluderen dat iemand het vereiste competente gedrag vertoont om de werkprocessen uit te kunnen voeren. De praktijk wijst uit dat werkprocessen recht doen aan de context. Immers, samenwerken in verpleegkundige beroepen is niet hetzelfde als samenwerken in de bouw. In sommige branches zal een werkproces een te kleine eenheid zijn. Ongewenste detaillering moet vermeden worden. In dat geval kan een cluster van werkprocessen of een kerntaak als eenheid genomen worden.

Werkproces	Competentie	Criteria	Opmerkingen	O	V	G
2.1						
Werkproces	Competentie	Criteria	Opmerkingen	O	V	G
2.2						
Cesuur:x voldoende =						

Figuur 8: Voorbeeld beoordelingslijst

Inspectie zou dus eigenlijk niet uitsluitend de competenties als inhoudelijke uitstroomseisen moeten zien, maar eerder moeten kijken naar een dekking en niveau van de werkprocessen waarbinnen competenties zichtbaar worden. Sec kijken naar samenwerken kan bijvoorbeeld niet, je hebt altijd werkprocessen nodig waarbinnen samenwerken zichtbaar wordt. De werkprocessen zijn te beschouwen als een voertuig, een hulpmiddel waardoor competenties zichtbaar worden. De wijze van examineren moet qua inhoud en niveau passen bij de uitstroomseisen (zie standaard 4). Inspectie operationaliseert dit door te kijken naar de inhoud en dekking van competenties. Het verdient aanbeveling om de werkprocessen als vertrekpunt te nemen. Voorlopig zou bijvoorbeeld Figuur 8 behulpzaam kunnen zijn om de dekkingsgraad aan te tonen.

Colofon

Samenstelling en redactie

Marieke Baijens

José Dams

Marijke de Leeuw

Eline van der Net

Paula Willemse

Eindredactie

Daphne Doemges

Ontwerp/opmaak

Evert van de Biezen

Magazine Netwerk Examinering
verschijnt 1x per jaar

