

Competentiegericht beoordelen bij het Drenthe College.

*Evaluatie en ontwerp van een competentiegericht
beoordelingssysteem bij de opleiding secretarieel.*

Mieke Korenhof

Universiteit Twente
Faculteit Gedragwetenschappen
Educational Science and Technology
Master track: Human Resource Development

Competentiegericht beoordelen bij het Drenthe College.

*Evaluatie en ontwerp van een competentiegericht
beoordelingssysteem bij de opleiding secretarieel.*

Mieke Korenhof

Universiteit Twente
Faculteit Gedragwetenschappen, Educational Science and Technology
Master track: Human Resource Development
Emmen, juli 2006

Begeleiders: dr. Irene Visscher-Voerman (Universiteit Twente)
dr. Nienke Nieveen (Universiteit Twente)
Albert Jan Hoeve (Drenthe College)

Samenvatting

De samenleving, het bedrijfsleven en het onderwijs zijn aan verandering onderhevig. Op dit moment is er een landelijke verschuiving gaande van kennisgericht opleiden naar competentiegericht opleiden. Deze ontwikkeling is voort gekomen uit de behoefte om de resultaten van het onderwijs beter aan te laten sluiten op de ontwikkelingen op de arbeidsmarkt. Actieve deelname aan de complexe maatschappij, vraagt van afgestudeerden behalve kennis en vaardigheden om competent en verantwoord handelen in de beroepscontext. Voor onderwijs dat competentiegericht leren in de praktijk wil vormen geven, is het zoeken van een passende manier van beoordelen een actueel en essentieel vraagstuk.

Voor de opleiding secretariaat van het Drenthe College geeft dit vraagstuk de aanleiding tot dit onderzoek waarin het vormgeven van competentiegericht beoordelen het uitgangspunt vormt. Het vraagstuk leidt tot de hoofdvraag van dit onderzoek: *‘Hoe kan er in samenwerking met de betrokken partijen een adequaat competentiegericht beoordelingssysteem worden ontwikkeld dat aansluit bij de behoeften van de betrokken partijen en dat werkbaar is in de praktijk?’* Om de onderzoeksvraag te beantwoorden is het onderzoek onderverdeeld in de volgende drie fasen: oriëntatiefase, analysefase en ontwerpfasen.

Het onderzoek start met de oriëntatiefase waarin de theoretische verdieping van competentiegericht leren en beoordelen centraal staat. In hoofdstuk 2 worden de theoretische begrippen en uitgangspunten van competentiegericht leren en beoordelen onder de loep genomen. Uit het literatuuronderzoek blijkt duidelijk dat de criteria competentiegerichtheid, kwaliteit en validering belangrijke input vormen voor de analyse en het ontwerp van een competentiegericht beoordelingssysteem. In de analysefase (beschreven in hoofdstuk 3) wordt aan de hand van de criteria onderzocht aan welke punten het beoordelingssysteem voor de opleiding secretariaat moet voldoen. Door middel van open interviews worden de behoeften van de betrokken partijen en de stand van zaken rond beoordelen in kaart gebracht. Hieruit blijkt de noodzaak tot het ontwerp van een kwalificerend beoordelingssysteem. Een analyse van de behoeften resulteert in een aantal aanbevelingen om het kwalificerend beoordelen vorm te geven, deze aanbevelingen betreffen de eerder genoemde criteria competentiegerichtheid en kwaliteit en daarnaast de interne ijkpunten en visie van opleiding, de behoeften en wensen van de betrokkenen en de uitvoerbaarheid van het beoordelen. Vervolgens wordt in de ontwerpfasen, hoofdstuk 4, aan de hand van de aanbevelingen het beoordelingssysteem concreet vorm gegeven met de betrokkenen en wordt een ontwerpproces opgesteld dat het kader geeft voor de ontwikkeling van het beoordelingssysteem. Door de uitvoering van een formatieve evaluatie in de ontwerpfasen wordt het beoordelingssysteem onderzocht en verbeterd. Met deze eindresultaten, het beoordelingssysteem en de opzet van het ontwerpproces, wordt de onderzoeksvraag van dit onderzoek beantwoord. Tot slot vormt hoofdstuk 5 de afronding van het onderzoek, waarin wordt teruggeblikt op de resultaten en onderzoeksmethoden en worden aanbevelingen gedaan voor verder onderzoek.

Summary

Society, business environment and education are changing rapidly. Nowadays there is a national shift in education from transfer of knowledge towards a way of learning based on competencies. This process of change is evolved out of the need to let the results of education fit in with the developments in business society. Active participation in the complex society requires in addition to graduates with knowledge and skills, competent graduates and well-considered actions in the context of their occupation. Education that wants to practise competency-based learning, the quest for an appropriate way of assessment is an actual and essential assignment.

The need for a competency-based assessment in the secretarial course at ROC Drenthe College was the motive for this master thesis. The goal of this project was to put competency-based assessments in practise. The assignment leads to the main research question of this thesis: *How can in cooperation with the involved stakeholders an adequate competency-based assessment system be developed which fit in with the needs of the stakeholders and feasible in practise?* To answer this research question, the research consists of three phases: the orientation phase, the analyse phase and the design phase.

The research starts with the orientation phase, in which an exploration of the concept of competency-based learning and assessing is the main activity. Chapter 2 describes the theoretical background of competency-based learning and assessing. During the literature study it seems clear that the criteria degree of competency-based learning, quality and validation are important input for the analyse phase and the design phase of the competency-based program. In the analyse phase (described in chapter 3) is on the basis of the criteria investigated which aspects the assessing system of the secretarial course fulfilled. The needs of the stakeholders and the state of affairs concerning assessing are examined with open interviews. Of these results the necessity seems clear to start the design of a qualified assessing system. This resulted in a set of recommendations aimed at the design of the assessing system: the degree of competency-based learning, quality mentioned before, the intern Drenthe College aspects and vision of secretarial, the needs and wishes of the stakeholders and the feasibility of assessing.

In the design phase, chapter 4, is on basis of the recommendations, the assessing system designed with the stakeholders and the design process is developed, which is a concrete plan for the design of the assessing system. The formative evaluation in the design phase is carried out to see the effects in practise and to improve the assessing system. With the end results: the assessing system and design process, the main research question of this research is answered. This report ends with chapter 5, which consist of a review on the results, the research methods and suggestions of further research.

Inhoudsopgave

Samenvatting	III
Summary	IV
Inhoudsopgave	V
Voorwoord	VII
1 Inleiding	1
1.1 Aanleiding tot onderzoek	1
1.2 Organisatorische context Drenthe College	1
1.2.1 <i>Opleiding secretariael</i>	2
1.2.2 <i>Ontwikkelingen bij het Drenthe College</i>	2
1.3 Probleemstelling.....	3
1.4 Onderzoeksopzet	3
1.5 Leeswijzer	6
2 Oriëntatiefase: theoretische verdieping competentiegericht leren	7
2.1 Onderzoeksopzet	7
2.2 Inleiding competentiegericht leren.....	8
2.2.1 <i>Aanleiding tot verandering</i>	8
2.2.2 <i>Competenties</i>	10
2.3 Kenmerken en consequenties van competentiegericht leren.....	11
2.4 Competentiegericht beoordelen	16
2.4.1 <i>Kenmerken competentiegericht beoordelen</i>	17
2.4.2 <i>Competentiegerichte beoordelingsvormen</i>	18
2.4.3 <i>Competentiebeoordeling en kwaliteit</i>	23
2.4.4 <i>Externe validering</i>	25
2.5 Visie op beoordelen van de opleiding secretariael.....	27
2.5.1 <i>Ontwikkelingen en geschiedenis proeftuin secretariael</i>	27
2.5.2 <i>Visie op beoordelen</i>	28
2.5.3 <i>Ontwikkelingen DC</i>	29
2.6 Conclusie.....	30
3 Analysefase: het beoordelingssysteem in de praktijk	32
3.1 Onderzoeksopzet	32
3.1.1 <i>Respondenten</i>	34
3.2 Resultaten vraag 5: het huidige beoordelingssysteem.....	37
3.2.1 <i>Visie op beoordelen</i>	37
3.2.3 <i>Competentiegerichtheid van de beoordelingen</i>	39
3.3 Resultaten vraag 6: behoeften en verbeterpunten	41
3.4 Resultaten vraag 7: andere opleidingen.....	44
3.5 Aanbevelingen voor het beoordelingssysteem.....	46
3.5.1 <i>Aanbevelingen</i>	46
3.5.2 <i>Samenvatting aanbevelingen</i>	48
4 Ontwerpfase: ontwerp beoordelingssysteem	50
4.1 Onderzoeksopzet	50
4.2 Doelen	51

4.2.1 Beginsituatie	51
4.2.2 Doelen	52
4.2.3 Implicaties voor het ontwerpproces	54
4.3 Theoretische verdieping ontwerpproces	55
<i>Implicaties ontwerpaanpak</i>	56
4.4 Ontwerpproces	57
4.5 Resultaten ontwerpproces	60
4.5.1 Ontwerpen van een beoordelingssysteem met de betrokkenen	60
4.5.2 Het competentiegericht beoordelingssysteem voor de opleiding secretarieel	65
4.5.3 Professionele ontwikkeling van docenten	65
4.6 Conclusie	66
5. Discussie en aanbevelingen	68
5.1 Discussie onderzoeksmethoden en resultaten	68
5.2 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek	70
5.3 Conclusie	72
Referenties	74
Bijlage 1: Vragenlijsten interviews	82
Bijlage 2: Plan van aanpak ontwerpproces	85
Bijlage 3: Beoordelingsdocumenten	103
Bijlage 4: Evaluatie docenten	126

Voorwoord

Voor u ligt het afstudeerverslag dat het resultaat is van het afstudeeronderzoek in het kader van de Master Human Resource Development. Het afgelopen studiejaar heb ik me bezig gehouden met het competentiegericht beoordelen bij het ROC Drenthe College. Tijdens het afstudeeronderzoek heb ik veel geleerd over het concept van competentiegericht leren en beoordelen, over het implementeren van een ontwerpplan en beoordelingssysteem in de praktijk en de situatie in de onderwijspraktijk van het beroepsonderwijs. Hierbij heb ik niet alleen kennis opgedaan door geschreven bronnen, maar zeker ook door 'menselijke bronnen': feedback, interactie en samenwerking met anderen. Voor dit leerproces wil ik een aantal personen bedanken voor hun hulp tijdens mijn afstudeeronderzoek.

Allereerst wil ik de leerlingen, stagebegeleiders en docenten van secretariael bedanken voor hun tijd en inzet. Jullie medewerking aan de interviews, de inzet tijdens de bijeenkomsten en samenwerking bij de ontwikkeling van het beoordelingssysteem zijn onmisbaar geweest voor het uiteindelijke resultaat. Hierbij wil ik speciaal Dick Huisman bedanken voor zijn tijd en enthousiaste inzet.

Tevens wil ik de andere opleidingen en scholen bedanken die mee hebben gewerkt aan het onderzoek. De bereidheid tot het delen van kennis en ervaringen heeft geleid tot niet elke keer 'het wiel opnieuw uitvinden', maar inzicht in verschillende werkwijzen.

Daarnaast wil ik mijn vriend(en), familie en studiegenoten bedanken voor hun steun tijdens mijn studie en afstuderen in het bijzonder. Voor de samenwerking in de colleges, het doornemen van het verslag en de nuttige tips.

Tot slot wil ik mijn begeleiders, Albert Jan Hoeve en Irene Visscher-Voerman bedanken voor hun hulp bij het afstuderen. Voor de inhoudelijke expertise, de kritische en motiverende feedback en begeleiding tijdens de laatste fase van mijn studie. Ik heb veel van jullie geleerd de afgelopen tijd, dingen die ik zeker kan gebruiken in de toekomst, want ook voor mij houdt het leren niet op na dit onderzoek!

1 Inleiding

Dit hoofdstuk vormt een introductie op het onderzoek naar competentiegericht beoordelen bij het Drenthe College. In paragraaf 1.1 wordt duidelijk gemaakt wat de aanleiding was tot dit onderzoek naar competentiegericht beoordelen. Vervolgens wordt inzicht gegeven in de huidige situatie bij het Drenthe College, de 'opleiding secretarieel' en de huidige ontwikkeling bij het Drenthe College in paragraaf 1.2. De probleemstelling en hoofdvraag worden in paragraaf 1.3 besproken, waarna de gehanteerde aanpak van het onderzoek en de onderzoeksmethoden in paragraaf 1.4 centraal staan. Tot slot wordt in §1.5: de leeswijzer, vooruitgeblikt op de rest van het verslag.

1.1 Aanleiding tot onderzoek

Zowel binnen het bedrijfsleven als in het onderwijs vindt op dit moment een landelijke verschuiving plaats van kennisgericht opleiden naar competentiegericht opleiden. De introductie van competentiegericht onderwijs is mede voort gekomen uit de behoefte om de resultaten van het onderwijs beter aan te laten sluiten op de ontwikkelingen op de arbeidsmarkt. Daarnaast zijn de onderwijsinstellingen gaan beseffen dat door de complexere en dynamischere werkelijkheid het aanleren van uitsluitend (vakinhoudelijke) kennis onvoldoende is om de toegenomen complexiteit het hoofd te bieden.

Deze verandering van opleiden heeft een grote invloed op het werk van veel verschillende organisaties en beroepsopleidingen. Het vergt niet alleen een andere manier van opleiden, maar in veel gevallen een heel andere visie ten aanzien van opleiden. De traditionele manier van opleiden, waarbij ROC's functioneerden als opleidingenfabriek met een daarbijbehorende kwalificatiestructuur, sluit niet aan bij de uitgangspunten van competentiegericht opleiden. Het onderwijs wordt voor de taak gesteld om de studenten zo goed mogelijk voor te bereiden op de veranderende arbeidsmarkt. Deze kennisintensieve, dynamische arbeidsmarkt vraagt van het onderwijs om beroepsbeoefenaars af te leveren, die behalve zich eigengemaakte beroepsspecifieke competenties, ook hun algemene gedragscompetenties goed ontwikkeld hebben.

De verandering in opleiden waarbij competentiegericht leren voorop staat, heeft voor de ROC's consequenties in het vormgeven van hun opleidingen. Daarom wordt binnen verschillende opleidingen van ROC's met deze vorm van opleiden geëxperimenteerd. Er wordt geëxperimenteerd binnen het onderwijs en dit gebeurt door de beroepspraktijk binnen te halen en de relatie tussen het onderwijs en de beroepspraktijk te benadrukken (Schlusmans, Slotman, Nagtegaal en Kinkhorst, 1999).

1.2 Organisatorische context Drenthe College

Bij dit onderzoek staat het ROC Drenthe College centraal. Het Drenthe college is een Regionaal Opleidingen Centrum (ROC) voor Middelbaar beroepsonderwijs en volwasseneneducatie en telt ongeveer 11.000 leerlingen en 900 medewerkers.

De opleidingen zijn te onderscheiden in 4 units:

- 1) techniek
- 2) dienstverlening en gezondheidszorg
- 3) economie
- 4) educatie

Deze units zijn weer te onderscheiden in verschillende afdelingen. De unit economie is onderverdeeld in de afdelingen handel en administratie. Onder de afdeling administratie vallen alle opleidingen op dit gebied, zo ook de 'opleiding secretarieel'. Het onderzoek zal zich hoofdzakelijk richten op de laatstgenoemde. Binnen deze opleiding wordt druk geëxperimenteerd met competentiegericht opleiden en ook met het beoordelen is een start gemaakt. De ontwikkelingen binnen deze opleiding vormen een geschikte context voor het onderzoek.

1.2.1 Opleiding secretarieel

Binnen het ROC Drenthe kan de opleiding secretarieel worden gevolgd op vier verschillende niveaus, oplopend in moeilijkheidsgraad. Het onderzoek richt zich op het derde en vierde niveau van de opleiding secretarieel welke opleiden tot een baan als secretaresse (niveau 3) of directiesecretaresse/ management assistent (niveau 4). Na het voltooien van de opleiding moeten de leerlingen uiteindelijk zelfstandig de volgende werkzaamheden kunnen voltooien:

Verzorgen en verwerken van correspondentie, notities en rapporten, regelen van recepties, lunches en zakenreizen, organiseren van vergaderingen en besprekingen, notuleren en uitwerken van vergaderingen, administratief ondersteunen van projecten, bewaken van voorgenomen besluiten en deadlines t.b.v. directie en management (Drenthe College website).

In de nieuwe opleiding staat in tegenstelling tot bij de oude niet meer de kennisoverdracht door de docent centraal. De leerlingen moeten tijdens de projecten zelf ontdekken welke kennis, vaardigheden en competenties zij beheersen en welke niet. Om de studenten te ondersteunen en te begeleiden bij hun loopbaan, hebben zij regelmatig studiebegeleidingsgesprekken, waarin het functioneren van de leerling centraal staat. De docent bespreekt met de leerling zijn opgestelde ontwikkelpunten, resultaten en het functioneren naar aanleiding van de competenties. Als de leerling aangeeft vragen over of moeilijkheden met bepaalde onderwerpen te hebben, kan de docent hem hier verder bij begeleiden. Deze verandering in de manier van lesstof aanbieden en beoordelen wordt getypeerd als de verandering van aanbodgestuurd leren naar vraaggestuurd leren (Bontius, 2004). De zelfstandigheid en verantwoordelijkheid van de leerling heeft een grote invloed op het beoordelingsproces: hij is degene die initiatief neemt voor beoordelingsmomenten en gesprekken.

1.2.2 Ontwikkelingen bij het Drenthe College

Om aan te sluiten bij een competentiegericht manier van opleiden is het Drenthe College bezig het leren en opleiden in de nabije toekomst fundamenteel te veranderen. Het Drenthe College wil gaan

functioneren als loopbaancentrum in plaats van als opleidingsfabriek. Dit impliceert dat er meer wordt gewerkt vanuit de leerling, met individuele leertrajecten, in plaats van te werken vanuit de vastgestelde leerdoelen. Sinds het schooljaar 2003-2004 werkt het Drenthe College met zogeheten 'proeftuinen', waarin wordt geëxperimenteerd met de veranderende vorm van opleiden. In de proeftuinen proberen verschillende teams antwoorden te vinden op vragen omtrent competentiegericht opleiden. Met een aantal vragen is reeds een goede start gemaakt binnen de proeftuinen, andere vragen zijn blijven liggen. Met name rond het vraagstuk 'beoordelen van competenties' bestaan nog twijfels. Door middel van dit onderzoek wordt geprobeerd een goede aanzet te geven voor dit vraagstuk binnen de 'opleiding secretariaal' en uiteindelijk antwoord te geven rond relevante vragen omtrent beoordelen. Om tot dit resultaat te komen wordt de probleemstelling in de volgende paragraaf verduidelijkt.

1.3 Probleemstelling

Naar aanleiding van de hierboven geschetste ontwikkelingen is er vanuit het Drenthe College de behoefte ontstaan aan kennis en ondersteuning bij de opzet en ontwikkeling van een competentiegerichte manier van beoordelen. Het vormgeven van beoordelen en het ontwerp van een consistent beoordelingssysteem was binnen de opleiding secretariaal een belangrijk vraagstuk. Om het beoordelen binnen de opleiding zo goed mogelijk vorm te geven is in eerste instantie is literatuuronderzoek verricht, vervolgens is ingegaan op de vragen en behoeften van de betrokkenen en de stand van zaken rond beoordelen om zo in te spelen op essentiële aandachtspunten voor ontwerp.

Leidend in het onderzoek is de volgende hoofdvraag:

Hoofdvraag

Op basis van de vraag vanuit het Drenthe College, is de hoofdvraag van dit afstudeerproject als volgt geformuleerd:

Hoe kan er in samenwerking met de betrokken partijen een adequaat competentiegericht beoordelingssysteem worden ontwikkeld dat aansluit bij de behoeften van de betrokken partijen en dat werkbaar is in de praktijk?

1.4 Onderzoeksopzet

Om de hoofdvraag van dit onderzoek te beantwoorden wordt kort ingegaan op de algemene aard van het onderzoek, waarna per fase de onderzoeksmethoden worden beschreven die zijn uitgevoerd.

Algemene beschrijving

Voor het onderzoek kan gekozen worden voor een kwalitatieve of kwantitatieve opzet, in dit onderzoek is de keuze gemaakt voor een kwalitatieve opzet. Hiervoor zijn een aantal redenen te noemen. Ten eerste

ligt er een sterke nadruk op de eigenschappen en kwaliteiten van het beoordelingssysteem. Er wordt een beschrijving gegeven van de huidige stand van zaken van het beoordelingssysteem, door middel van een evaluatie op een aantal eigenschappen en punten. Het gaat hierbij niet om kwantitatieve gegevens, maar dit vraagt om kwalitatieve gegevens. Ten tweede gaat het om beleving en betekenisverlening van de verschillende betrokkenen, het gaat erom hoe zij persoonlijk het beoordelen ervaren. Ten derde gaat het om het totale beoordelingssysteem binnen een specifieke context, het beoordelen in alle facetten bij de opleiding secretariaat staat centraal in het onderzoek (Baarda en De Goede, 1990). Deze redenen geven de voorkeur voor een kwalitatieve opzet van het onderzoek.

Voor de onderzoeksopzet betekent dit dat er een aantal stappen kunnen worden onderscheiden, die in eerste instantie stap voor stap worden opgezet. Een veel gebruikt model is het systematische ADDIE- model, voor educatief ontwerp (Plomp, Feteris, Pieters en Tomic, 1992). Dit model verdeelt het totale ontwerpproces in 5 stappen: Vooronderzoek, Ontwerp, Ontwikkeling en Constructie, Test en Revisie en Implementatie. De stappen zijn bedoeld om in een ontwerpproces de klant te helpen zijn training en leerbehoeften te analyseren, de training of leerinterventies te ontwerpen, ontwikkelen en implementeren en hierna te evalueren. Binnen deze aanpak wordt op een systematische wijze toegewerkt naar een oplossing van een gesteld probleem, in dit geval het (her)ontwerp en invoering van het beoordelingssysteem (Plomp et al., 1992), ondersteund met formatieve evaluatie en feedback. In dit onderzoek vormen de eerste 4 stappen genoemde stappen de basis van het ontwerpproces. Toch is dit onderzoeksproces echter meer cyclisch en iteratief van aard, de stappen worden niet lineair afgewerkt, maar veelal wordt er heen-en-weer gegaan tussen verschillende stappen.

Kwaliteit van het onderzoek

De kwaliteit van het totale onderzoeks- en ontwerpproces wordt bepaald door verschillende aspecten, twee belangrijke zijn de betrouwbaarheid en de validiteit. Voor het vergroten van de kwaliteit is in dit onderzoek gebruik gemaakt van triangulatie, dit houdt in dat er verschillende onderzoeksmethoden (literatuuronderzoek, interviews, documentenanalyse, en databronnen) worden gebruikt (Baarda, De Goede en van der Meer-Middelburg, 1996). Om de betrouwbaarheid van het interview te verhogen is gebruik gemaakt van dataregistratie- apparatuur (een dictafoon) en zijn de resultaten na afloop voorgelegd aan de respondenten.

Naast de verscheidenheid in onderzoeksmethoden, is er ook een grote verscheidenheid in partijen betrokken bij het onderzoek. Op deze wijze is getracht een zo compleet mogelijk beeld te geven van de behoeften, meningen en opvattingen van verschillende betrokkenen. Door de ervaringen van de betrokkenen over de praktijksituatie als uitgangspunt te nemen van het onderzoek, wordt garantie geboden voor interne geldigheid (Baarda, De Goede en Teunissen, 1995). Dit heeft als voordeel dat externe consistentie van het uiteindelijke beoordelingssysteem wordt vergroot. Met name in de ontwerpfase is het aandeel van de betrokkenen groot en wordt zoveel mogelijk geprobeerd de verantwoordelijkheden bij de vertegenwoordigende betrokkenen te leggen. Hierdoor kan het beoordelingssysteem eenvoudiger worden ingevoerd en is een beter resultaat te verwachten.

Fasen in het onderzoek

Het onderzoek is onderverdeeld in een aantal fasen met bijbehorende deelvragen, te weten: de oriëntatiefase, de analysefase en de ontwerpfase. De eerste fase die in dit onderzoek te onderscheiden is, betreft het vooronderzoek, waarbij het literatuuronderzoek centraal staat. Vervolgens vindt in de tweede fase de analyse van de behoeften van betrokken en een analyse van het huidige beoordelingssysteem plaats en in de derde fase het ontwerp van het beoordelingssysteem. In de ontwerpfase wisselen de verschillende componenten van dataverzameling, -analyse en -verwerking elkaar af en zijn zodoende steeds op elkaar betrokken en geïntegreerd (Baarda et al., 1990). De uitkomsten van de verschillende fasen, vormen elke keer de input voor een nieuwe fase. Alle uitkomsten samen zijn gebruikt om de hoofdvraag van het onderzoek te kunnen beantwoorden.

Fase 1 Oriëntatiefase: theoretische verdieping competentiegericht leren

Om te onderzoeken of de huidige ontwikkelingen binnen de onderwijspraktijk van secretariael aansloten bij competentiegericht leren, is er eerst een literatuuronderzoek verricht waarbij het competentiegericht leren en beoordelen centraal staat. Het doel van het literatuuronderzoek is om meer inzicht te krijgen in de aanleiding tot en de principes van competentiegericht leren en beoordelen. Er is in kaart gebracht welke richtlijnen en criteria van beoordelen theoretische gezien ideaal zijn om toe te passen binnen de opleiding secretariael. Vervolgens is door middel van documentenanalyse en informele gesprekken gekeken naar de visie van de opleiding secretariael. Dit leidde tot slot tot een overzicht van de theoretische uitgangspunten van competentiegericht leren en beoordelen, die bij de volgende fase als startpunt wordt gebruikt. In deze fase is een antwoord gezocht op de volgende deelvragen:

1. Wat betekent competentiegericht leren voor de onderwijspraktijk?
2. Welke competentiegerichte vormen van beoordelen zijn er?
3. Wat is de visie van de opleiding secretariael op leren en beoordelen?
4. Waar moet een competentiegericht beoordelingssysteem voor de opleiding secretariael aan voldoen?

Fase 2 Analysefase: het beoordelingssysteem in de praktijk

In de tweede fase is het hoofddoel om aanbevelingen te geven ten aanzien van mogelijke verbetering in het beoordelen. Hierin worden op basis van de theoretische uitgangspunten van fase 1, de sterke en verbeterpunten weergegeven, om zo de mogelijkheden voor secretariael zo goed mogelijk in beeld te brengen. Hiervoor is de werking van het huidige beoordelingssysteem geëvalueerd, door middel van observaties, documentenanalyse en interviews. Met behulp van halfgestructureerde interviews is geanalyseerd wat de behoefte van de betrokken partijen zijn en is in kaart gebracht wat de wenselijke en praktisch haalbare verbeteringen moeten zijn. Door in deze fase ook andere competentiegerichte opleidingen te onderzoeken ontstaat een beter inzicht in de mogelijkheden en praktische uitvoerbaarheid van het beoordelen. De volgende vragen zijn in deze fase leidend:

5. In hoeverre is het beoordelingsproces bij de opleiding secretariael op dit moment competentiegericht?
6. Welke punten van het beoordelingssysteem kunnen volgens de betrokken partijen verbeterd worden?
7. Hoe wordt er binnen andere opleidingen (MBO, HBO) competentiegericht beoordeeld?
8. Op welke wijze kan het beoordelingssysteem verbeterd worden, aansluitend bij de behoeftes van de betrokken partijen?

Fase 3 Ontwerpfase: ontwerp van het beoordelingssysteem

Doel van deze fase is om een beoordelingssysteem te ontwerpen op basis van de gegevens die verkregen zijn in fase 1 en 2. Tijdens deze fase is er voortgebouwd op de theoretische uitgangspunten, de behoeften van de betrokken partijen en de mogelijkheden zoals deze uit de vorige fasen naar voren zijn gekomen. De nadruk in deze fase ligt op het ontwerpproces, waarin de betrokken partijen een belangrijke rol spelen. Samen met de betrokken partijen is een nieuw beoordelingssysteem gemaakt, dat gebaseerd is op de behoefteanalyse en analyse van het beoordelingssysteem. Voordat het beoordelingssysteem wordt geïmplementeerd, is het ontwerp formatief geëvalueerd door middel van een try-out, om op deze wijze aanbevelingen te doen voor verdere ontwikkeling van het beoordelingssysteem. Hierbij is het hoofddoel te onderzoeken of het prototype van het ontwerp in de opleiding secretariael voldoet aan vooraf vastgestelde criteria en de behoeften van de verschillende betrokken partijen. Het product van deze fase is uiteindelijk een definitief beoordelingssysteem. Daarvoor zijn de onderstaande vragen staan centraal in deze fase:

9. Hoe kan er met de betrokken partijen een competentiegericht beoordelingssysteem worden ontworpen?
10. Hoe moet het beoordelingssysteem voor de opleiding secretariael eruit komen te zien?

1.5 Leeswijzer

Om de beschreven hoofdvraag en deelvragen te beantwoorden staan in de verschillende hoofdstukken de genoemde fasen centraal. In hoofdstuk 2 worden de theoretische uitgangspunten onderzocht met behulp van het literatuuronderzoek. Het derde hoofdstuk omschrijft de behoefteanalyse en de analyse van het beoordelingssysteem. Hoofdstuk 4 gaat vervolgens in op het ontwerp van het nieuwe beoordelingssysteem en de resultaten van de ontwerpfase. In het laatste hoofdstuk van het verslag wordt tot slot ingegaan op de hoofdvraag van het onderzoek en aanbevelingen voor de toekomst.

2 Oriëntatiefase: theoretische verdieping competentiegericht leren

In dit hoofdstuk wordt voortgebouwd op de in hoofdstuk 1 besproken aanleiding tot onderzoek. De achtergronden en de theoretische begrippen rondom het competentiegericht leren worden nader uitgewerkt. Het literatuuronderzoek is in dit hoofdstuk de voornaamste onderzoeksmethode om antwoord te geven op de onderzoeksvragen die het uitgangspunt vormen van dit hoofdstuk:

- 1. Wat betekent competentiegericht leren voor de onderwijspraktijk?*
- 2. Welke competentiegerichte vormen van beoordelen zijn er?*
- 3. Wat is de visie van de opleiding secretarieel op leren en beoordelen?*
- 4. Waar moet een competentiegericht beoordelingssysteem voor de opleiding secretarieel aan voldoen?*

Daarvoor wordt in paragraaf 2.1 de gebruikte onderzoeksmethode toegelicht, vervolgens in paragraaf 2.2 de aanleiding voor competentiegericht leren geschetst en de begrippen besproken die hierbij van belang zijn. Hierna wordt in paragraaf 2.3 een start gemaakt met de kenmerken en consequenties die competentiegericht leren met zich meebrengt. Vervolgens wordt in paragraaf 2.4 ingegaan op het beoordelen in het bijzonder, bekeken vanuit competentiegerichte manier van opleiden. In paragraaf 2.5 wordt besproken vanuit welke visies en invalshoeken naar competentiegericht leren kan worden gekeken, de visie bij het Drenthe College en de visie die het uitgangspunt vormt voor dit onderzoek.

2.1 Onderzoeksopzet

Het doel van het literatuuronderzoek is om inzicht te krijgen in recente en relevante literatuur omtrent competentiegericht leren en beoordelen en de achterliggende visie op competentiegericht beoordelen van de opleiding in beeld te brengen. Voor het literatuuronderzoek is gebruik gemaakt van diverse bronnen, te weten de catalogus van de Universiteit Twente, bronnen en visiedocumenten van het Drenthe College en digitale artikeldatabases. In eerste instantie is ter exploratie gezocht naar algemene literatuur omtrent competentiegericht leren en opleiden, waarbij onder andere de volgende zoektermen het uitgangspunt waren: competentiegericht opleiden, competentiegericht leren, competenties en competency-based learning. Vervolgens is gezocht naar bronnen die specifiek richting geven aan competentiegericht beoordelen en recent waren gepubliceerd. Belangrijke zoektermen waren hierbij: competentiegericht beoordelen, assessment, competentieassessment, beoordelen van competenties, competentiegerichte beoordelingsmethoden, beoordelingsvormen en portfoliomethodiek. Tot slot is specifiek gezocht naar bronnen over de visie en vormgeving van de opleiding, hiervoor is gebruik gemaakt van visiedocumenten, beleidsdocumenten, de website van het Drenthe College en de website van de opleiding secretarieel. De resultaten van de beschreven zoekstrategie worden in de volgende paragrafen weergegeven.

2.2 Inleiding competentiegericht leren

In paragraaf 2.2 wordt ingegaan op de achtergronden van competentiegericht leren, waarbij een aantal cruciale veranderingen worden genoemd die een rol spelen bij de invoering van competentiegericht leren. Eerst wordt er gekeken naar de aanleidingen die reden geven voor verandering in het onderwijs (paragraaf 2.2.1). Vervolgens wordt in paragraaf 2.2.2 gekeken naar de manier waarop het competentiegericht leren wordt vorm gegeven in de praktijk en vormt paragraaf 2.2.3 de conclusie.

2.2.1 Aanleiding tot verandering

In de literatuur is een veelheid aan invalshoeken en definities te vinden voor competenties en competentiegericht leren, zowel in het onderwijs als in het bedrijfsleven is het tegenwoordig een belangrijk item waar veel aandacht aan wordt besteed. Reden genoeg om eens te kijken waar deze opkomende belangstelling voor competenties, competentiegericht leren en beoordelen vandaan is gekomen. In deze paragraaf wordt daarom ingegaan op de achterliggende gedachten en beweegredenen richting competentiegericht leren die leiden tot de ontwikkeling en realisatie van dit concept.

Veel onderwijskundige vernieuwingen in beroeps- en bedrijfsopleidingen zijn tegenwoordig gericht op competentiegericht leren. Ook binnen het reguliere beroepsonderwijs is reeds een start gemaakt met ontwikkelingen die zich richten op het verwerven van competenties. Er zijn een aantal redenen te noemen die de grote aandacht voor het competentiegericht leren binnen zowel onderwijsinstellingen als het bedrijfsleven verklaren. Deze redenen hangen samen met veranderingen in de samenleving die een cruciale rol spelen bij de ontwikkelingen die momenteel in het onderwijs gaande zijn. Hieronder worden drie belangrijke veranderingen geschetst en uitgewerkt.

In de eerste plaats valt binnen de samenleving steeds meer een tendens waar te nemen richting een informatie- en kenniseconomie. Everwijn (1999) beschrijft deze tendens als de overgang naar 'een dynamisch- complexe omgeving, die wordt gekenmerkt door een ingewikkelde en snel veranderende samenleving waarin het bedrijfsleven internationaliseert en de competitie globaliseert.' Anderen spreken over de kenniseconomie (Kessels, 2001). Deze kan gedefinieerd worden als een economie, waarin kennis herkend wordt als de drijfveer van productiviteit en economische groei, leidend tot een nieuwe kijk op de rol van informatie, technologie en leren in economische prestaties (OECD, 1996; Harrison & Kessels, 2004). Deze ontwikkeling vraagt een veranderende manier van leren en een andere aanpak om het leren vorm te geven. Het vermogen om kennisproductief te zijn speelt een belangrijke rol; het gaat erom relevante kennis op te sporen, te verwerken, hiermee nieuwe kennis te genereren en toe te passen binnen het werk (Kessels, 2000). Essentieel hierbij is niet meer reproductie van kennis, maar de productie van nieuwe kennis en het vermogen om deze kennis efficiënt en effectief te gebruiken als de situatie hierom vraagt (Cluitmans, 2002).

In de tweede plaats leiden de ontwikkelingen op de arbeidsmarkt tot heroriëntaties op doelen en inhouden van het leren en opleiden. Vanuit het bedrijfsleven en de samenleving wordt gevraagd om werknemers die multi-inzetbaar zijn, ze moeten doelgericht kunnen handelen in gevarieerde, nieuwe, onbekende situaties. Dit impliceert dat ze naast gedegen vakkennis ook moeten beschikken over communicatief vermogen, het vermogen tot samenwerking, analyse, methodisch denken en probleem oplossen (Schlusmans et al., 1999). Kessels (2000) vult deze bekwaamheden verder aan met reflectieve vaardigheden, interactieve vaardigheden en het vermogen tot zelfregulatie van motivatie, affiniteiten en emoties. Een beginnende beroepsbeoefenaar zal zijn competenties op de juiste wijze moeten toe passen, wil hij overleven en uiteindelijk groeien in deze complexe maatschappij. Voor werknemers geldt dat om werk te kunnen blijven behouden, ze zullen moeten blijven leren en hun competenties blijven ontwikkelen. Dit is met de traditionele manier van leren, waar wordt geleerd voor huidige problematiek binnen de beroepspraktijk, niet haalbaar.

Naast de sociaal-maatschappelijke argumenten vanuit de samenleving is er een derde belangrijke oorzaak waar te nemen vanuit het onderwijs, deze heeft direct betrekking op de eerder genoemde ontwikkelingen. De 'verschoolsing' die zowel binnen het bedrijfsleven als binnen het onderwijs in de tweede helft van de 20^e eeuw een belangrijk aspect was van vele curricula en cursussen is op zijn retour. Waar het traditionele onderwijs sterk was gefragmentariseerd, is er in de beroepspraktijk sprake van een geïntegreerde omgeving van leren en werken. In de curricula stond de leerstof centraal, onderverdeeld in vakken en deze leerstof werd in een vastgelegde volgorde door docenten overgedragen op de leerlingen. Het resultaat was gebaseerd op het reproduceren van kennis, maar deze bleek onvoldoende om de kennis in een arbeidscontext toe te passen en dus kan men zeggen dat een daadwerkelijke vakbekwame/competente werknemer uitbleef. Hieruit kan men dus concluderen dat een belangrijke oorzaak die verandering noodzakelijk maakt, de kloof is die er bij deze vorm van onderwijs is ontstaan tussen leren op school en leren in de concrete beroepspraktijk (Grotendorst, 2002).

Zo is men in het algemeen tot de conclusie gekomen dat de klassieke, leerstofgerichte scholingsaanpak meer leertijd vraagt dan organisaties zich kunnen en willen veroorloven en bovendien ook nog eens te weinig oplevert in termen van leerresultaten en het functioneren van de betreffende deelnemers (Dekker, Dercksen en van Heusden, 2002). De werkelijkheid van de beroepspraktijk vraagt dus niet om een ordening in leerstof en opsplitsing in vakken, maar om een geïntegreerd aanbod van kennis en vaardigheden, met daarnaast een belangrijke rol voor attitudeontwikkeling. Om tegemoet te komen aan de behoeften vanuit de arbeidsmarkt, moet het onderwijs op een dusdanige wijze worden vorm gegeven dat er aan deze behoeften wordt voldaan en de toekomstige beroepsbeoefenaar tegelijkertijd de bagage meekrijgt om zijn competenties verder te ontwikkelen. Het is noodzakelijk dat de lerende competenties ontwikkelt, waardoor hij in staat is om in de beroepspraktijk, en dus de dynamisch complexe omgeving, met anderen samen te werken, te leren leren en zijn eigen leerproces te sturen. Lerende zullen daarvoor in staat moeten zijn om competenties te verwerven waarmee zij adequaat kunnen handelen in nieuwe, onbekende situaties. Hier ligt al in het onderwijs een belangrijke taak de lerende geschikte competenties te laten verwerven om in de beroepspraktijk aan de slag te kunnen.

Het is duidelijk dat de consequenties van de bovengenoemde veranderingen merkbaar zullen zijn in verschillende aspecten van het onderwijs. Voor het onderwijs is nu de schone taak weggelegd om aan te sluiten bij deze essentiële ontwikkelingen die vernieuwingen noodzakelijk maken. Op welke wijze het onderwijs dit kan doen is een volgend punt in het onderzoek.

In deze paragraaf is ingegaan op de veranderingen in de samenleving, de arbeidsmarkt en in het onderwijs die de noodzaak van een andere manier van opleiden benadrukken. Er zijn enkele consequenties genoemd die deze veranderingen tot gevolg hebben, maar even zoveel vragen zijn misschien naar boven gekomen over mogelijke gevolgen van deze veranderingen voor de onderwijspraktijk. Daarom wordt als start in het onderstaande ingegaan op de definitie die in dit onderzoek centraal staat.

2.2.2 Competenties

Uit het bovenstaande blijkt dat er een sterke noodzaak is tot een veranderende aanpak in vormgeving van opleiden en leren. Een aanpak die tegemoet komt aan de eisen die de samenleving en de beroepspraktijk aan het onderwijs stelt. Zowel binnen het (beroeps)onderwijs als binnen het bedrijfsleven is een grote vraag naar meer aandacht voor (beroeps)competenties. De beschreven veranderingen naar het toepassen en verwerven van kennis en de kloof tussen de praktijk en het onderwijs, hebben een voedingsbodem gecreëerd voor competentiegericht leren. Helaas levert de grote verscheidenheid aan ideeën over competentiegericht leren en competenties levert nogal wat onduidelijkheden op. Het begrip wordt in verschillende contexten gebruikt en heeft lang niet altijd dezelfde betekenis. Verschillende definities belichten net weer een ander aspect van het begrip, of hebben een ander uitgangspunt.

Zo hebben tal van auteurs zich over de vraag gebogen wat competenties precies zijn (zie Van Merriënboer, Van der Klink en Hendriks, 2002). Een eenduidige definitie van competentie is er niet, dit wordt mede veroorzaakt doordat het begrip in verschillende contexten gebruikt wordt en lang niet altijd dezelfde betekenis heeft. Het brede karakter van competenties kan deels worden teruggebracht tot de context waarin het wordt gebruikt (arbeidsorganisatie, beroeps-, hoger- en universitair- onderwijs) en de functie die het in die context heeft (werving en selectie, leren en opleiden, functiebeoordeling en prestatiebeloning) (Thijssen en Lankhuijzen, 2000). Het gaat echter te diep om in dit onderzoek uitgebreid op de verschillende contexten en perspectieven in te gaan.

Er is gezocht naar een definitie die toepasbaar is binnen de context van het onderzoek, deze is als volgt geformuleerd, uitgaande van een leer- en opleidingscontext zoals Thijssen en Lankhuijzen (2000) die beschrijven:

Een bekwaamheid (of vermogen) die een (aankomend) beroepsbeoefenaar nodig heeft om in de beroepspraktijk naar behoren te kunnen functioneren.
(Dekker en Dercksen, 2002).

Deze definitie bevat een aantal elementen die verder worden gespecificeerd in het belang van het onderzoek. Competentie wordt beschouwd als een integraal vermogen van een individu. De nadruk ligt hierbij op integraal en individu. De integratie geeft aan dat de kennis, vaardigheden en houdingen niet gescheiden moeten worden aangeboden, omdat dit de ontwikkeling van integrale vakbekwaamheid bemoeilijkt. Een competentie is tevens persoonsgebonden, het wordt beïnvloed door het persoonlijke referentiekader, de onderliggende normen, waarden, inzichten, opvattingen en ideeën van de lerende. Ieder individu zal zelf de bekwaamheden en het leervermogen moeten ontwikkelen, waarbij het persoonlijke referentiekader richting geeft aan de te ondernemen leeractiviteiten. Naast het ontwikkelen van de bekwaamheid om efficiënt en effectief te kunnen handelen, wordt de ontwikkeling van het leervermogen benadrukt. Onder het leervermogen worden de vaardigheden verstaan die het mogelijk maken dat de lerende in uiteenlopende leersituaties relevante en constructieve leeractiviteiten ontplooiën.

In deze paragraaf is aandacht besteed aan de definitie van het begrip competentie en de kenmerken die bij de competentie centraal staan in het algemeen en specifiek voor dit onderzoek. Het verhelderen van het begrip en het toespitsen van het begrip op dit onderzoek was het doel van deze paragraaf. In paragraaf 2.3 wordt nader gekeken naar de kenmerken en consequenties en de visie die in dit onderzoek centraal staat.

2.3 Kenmerken en consequenties van competentiegericht leren

Een belangrijke motor voor de wending naar competentiegericht leren zijn de in paragraaf 2.2 beschreven veranderingen in de samenleving, op de arbeidsmarkt en in het onderwijs. Een van die belangrijkste antwoorden op deze beschreven ontwikkelingen en de traditionele manier van opleiden blijkt het competentiegericht onderwijs te zijn. Maar wat is nu precies competentiegericht leren? En wat zijn de verschillen met het traditionele leerstofgericht leren? In de paragrafen die volgen wordt getracht op deze vragen een antwoord te geven. In deze paragraaf wordt besproken wat het betekent om competentiegericht leren binnen het onderwijs concreet vorm te geven. Daarbij staat de eerste vraag van dit onderzoek centraal: 'Wat betekent competentiegericht leren voor de onderwijspraktijk?'

De dynamisch complexe maatschappij vraagt om werknemers die doelgericht kunnen handelen in nieuwe en onbekende situaties. De pogingen om beter aan te sluiten bij de complex-dynamische samenleving, zodat een betere transfer van het geleerde plaatsvindt, is één van de redenen geweest om het competentiegericht leren te introduceren. Bij de voorbereiding op actieve deelname aan de bestaande complexe maatschappij, de belangrijkste functie van het onderwijs, moeten daarom niet alleen eisen worden gesteld aan de beroepskennis, maar ook aan het denken en verantwoord handelen van lerende. Dit betekent dat werknemers niet alleen de geleerde vakkennis kunnen gebruiken, maar beschikken over het vermogen om nieuwe kennis te genereren en effectief toe te passen in de context. De intensivering van belangstelling voor het actieve en constructieve leren van lerenden en het uitgangspunt dat kennis en

bekwaamheden persoonlijk zijn, zijn belangrijke redenen voor een constructivistisch perspectief op competentiegericht leren. Leren wordt vanuit deze benadering gezien als het op actieve en constructieve wijze steeds weer uitbreiden en reorganiseren van het geheel aan kennis, vaardigheden, opvattingen en attitudes die typerend en uniek is voor een bepaald persoon (Van der Sanden, 2001). De accentverschuiving naar aandacht voor het gehele leerproces en actieve kennisverwerving leidt binnen het constructivistische perspectief op leren tot heel wat nieuwe opvattingen op het gebied van leren en instructie, waarbij het belang van contextuele, sociale en culturele factoren wordt benadrukt (Dochy et al., 2002). Het constructivistische perspectief op leren sluit aan bij de in paragraaf 2.2.1 beschreven ontwikkelingen binnen de samenleving en het onderwijs. Omdat zowel het onderwijs als het bedrijfsleven probeert daadwerkelijk vorm te geven aan de consequenties die de ontwikkelingen van competentiegericht leren met zich mee brengen is het noodzakelijk een goed beeld te hebben van de kenmerken van het competentiegericht leren in vergelijking met het traditioneel leren.

2.3.1 Kenmerken competentiegericht leren

Van den Berg, Biessen, De Bruijn en Onstenk (2004) geven aan een aantal overkoepelende kenmerken die in zowel de onderwijsinhoud, de pedagogisch-didactische vormgeving als in de randvoorwaardelijke organisatieprocessen belangrijke drijfveren vormen. Gemeenschappelijk in alle kenmerken is het belang van vraaggericht, procesgericht en resultaatgericht werken. Naast deze overkoepelende kenmerken wordt door een aantal auteurs de verschillen tussen het traditioneel leren en het competentiegericht leren beschreven, die zijn onderverdeeld in verschillende aspecten van het onderwijs (Dekker en Dercksen, 2004; Schlusmans et al., 1999; Cluitmans, 2002).

In de onderstaande tabel (tabel 1) worden verschillende aspecten onderscheiden die aan verandering onderhevig zijn met de ontwikkeling naar competentiegericht leren. In de eerste kolom zijn de onderwerpen vergeleken met de componenten van het curriculum, zoals deze door Van den Akker (2003) worden omschreven. De componenten moeten in samenhang worden beschouwd, als er een verandering in een component plaats vindt, heeft dit ook consequenties op de andere componenten. De concepten worden tegenover elkaar geplaatst om een duidelijk overzicht te geven en de dilemma's beter in kaart te brengen. In de tweede kolom worden de (extreme) kenmerken van het traditioneel leren weergegeven en in de laatste kolom de kenmerken van het competentiegericht leren. Opgemerkt moet worden dat het om uitersten gaat, zuiver traditioneel onderwijs is tegenwoordig nauwelijks meer in het beroepsonderwijs terug te vinden.

	Aspect + component	Traditioneel leren	Competentiegericht leren
1	Uitgangspunten voor het onderwijs (<i>rationale</i>)	- vakdisciplines zijn in hoge mate bepalend voor de inhoud van leerprogramma's. - onderwijs start bij de theorie	- beroepspraktijk, beschreven in kerntaken. - onderwijs start vanuit de praktijk.
2	Uitgangspunten curriculum (<i>doelstellingen</i>)	- nauwkeurig omschreven eindtermen - leerstofgericht curriculum - opsplitsing in vakken en modules	- globaler beschreven competenties - praktijk en functiegericht - intergratie van vaardigheden
3	Inhoud en vormgeving van het onderwijs (<i>inhoud en leeractiviteiten</i>)	- theorie voor praktijk - principes komen voor toepassing - onderwijsomgeving voor beroepsomgeving - studenten leren door uniforme overdracht in klassikale lessen	- intensieve combinatie leren en werken in realistische situaties - kennisverwerving is praktijkgestuurd - veel aandacht voor heterogeniteit - diverse leerroutes en gevarieerde werkvormen
4	Onderwijsorganisatie (<i>groeperingvorm, tijd, locatie</i>)	- het opleidingscurriculum staat centraal - leren op school in een klaslokaal naast leren in de beroepspraktijk	- het individuele leerproces staat centraal - leerwegaafhankelijk leren en beoordelen - flexibeler en zelfstandiger leren - leren in diverse contexten op verschillende plaatsen
5	Relatie school/praktijk	- gescheiden terreinen	- continue wisselwerking
6	Toetsing en beoordeling (<i>beoordeling</i>)	- toetsing van kennis en vaardigheden, apart van elkaar - reproductie leerstof - docent gestuurd	- toetsing van competenties, geïntegreerd - aantonen vakbekwaamheid - ook self- en peerassessment
7	<i>Rol docent</i>	- structureren van het leerproces instrueren - kennisoverdrager	- coach en begeleider - vormgeven aan relevante leersituaties
8	Rol lerende	- in hoge mate afhankelijk van docent - reproduceren van oplossingen	- toenemende mate van zelfsturing - nadruk op leren leren
9	<i>Materialen en middelen</i>	- veelal schriftelijke communicatie d.m.v. stencils en boeken	- inzet van digitale (leer)middelen om het leren te ondersteunen

Tabel 1 verschillen traditioneel en competentiegericht leren.

2.3.2 Consequenties competentiegericht leren

Kijkend naar de kenmerken van het competentiegericht leren, is het voor het onderzoek relevant om te weten wat de implicaties zijn van deze kenmerken voor de praktijk van het onderwijs. Het uitgangspunt voor competentiegericht onderwijs is een realistische praktijksituatie, waarbij de algemene vaardigheden, kennis en houdingen geïntegreerd worden aangeboden, net zoals die in de beroepspraktijk voorkomen. In het competentiegerichte curriculum vormen de competenties die een afgestudeerde moet verwerven het uitgangspunt (Schlusman et al., 1999). Daarbij wordt gestart vanuit realistische, levensechte praktijksituaties, door in het onderwijs beroepsproblemen en vakoverstijgende dilemma's uit de beroepspraktijk aan te bieden (Cluitmans, 2002). Het starten vanuit praktijkproblemen creëert voor de toekomstige beroepsbeoefenaar de mogelijkheid te oefenen met relevante, waardevolle problemen. Doordat het leren en werken direct wordt gerelateerd aan de praktijk en geïntegreerd wordt met activiteiten in de beroepspraktijk, is de relatie tussen leren op school en leren in de beroepspraktijk sterker en verwerft de lerende zowel in de beroepspraktijk als op school competenties.

Als het onderwijs en de beroepspraktijk een sterk verbonden geheel willen vormen zal ook de vormgeving van het onderwijs moeten veranderen. De kerntaken en de opgaven waar de beroepsbeoefenaar voor komt te staan bij het uitvoeren van taken, moet het uitgangspunt vormen voor het ontwerpen en inrichten van onderwijsactiviteiten (Dekker en Dercksen, 2004). De nadruk op het leren van competenties in een authentieke omgeving is een essentieel aspect voor de transfer en toepassing van het geleerde. De overdracht van kennis, zal een veel minder prominente rol spelen en daarom zal gekozen moeten worden voor flexibele en gevarieerde werkvormen. Dit uitgangspunt impliceert dat er meer aandacht moet zijn voor vormen van informeel en zelfsturend leren en maakt het mogelijk te werken met individuele leerroutes (Ontstenk, 2003). Er moet meer nadruk liggen op de ontwikkeling van leervermogen als integraal onderdeel van de onderwijsinhoud, wat meer aandacht impliceert voor metacognitieve vaardigheden als plannen, oriënteren, evalueren, leren leren en reflecteren. In de praktijk komt deze verschuiving van leren tot uiting door probleemgericht leren, leren van casussen, samenwerkend leren en betekenisvol leren (Ontstenk, de Bruijn en van den Berg, 2004). De implicaties op dit gebied hebben ook invloed op de actoren in de uitvoering van het onderwijs, dus op de rol van de docent en student. Aan de ene kant is er de docent, die niet langer gezien wordt als kennisoverdrager maar, door de actieve rol die de student zal innemen, als een begeleider en bewaker van het leerproces. Het aandeel van de docent bestaat uit het scheppen van optimale omstandigheden en inspelen op de voorkennis, zodat de lerende de mogelijkheid krijgt zijn leerproces te ontwikkelen en vorm te geven. De docent moet meer en meer in staat zijn interactie op te roepen tussen de leerlingen onderling, en tussen de leerlingen en de docent over de leerstof en de praktijksituatie (Lkoundi-Hamaekers, 1999). Individuele leerroutes en een veranderende kijk op de rol van informatie, vergen van de docent intensiever gebruik van digitale middelen en technologie, die ook voor de lerende flexibel toegankelijk moeten zijn. Aan de andere kant wordt van de lerende verlangd dat hij in toenemende mate zelf de verantwoordelijkheid neemt voor zijn ontwikkeling tot zelfstandig beroepsbeoefenaar, dat hij betrokkenheid en initiatief toont, keuzes maakt en dat hij uiteindelijk competent kan handelen in

kenmerkende situaties. De lerende moet bewust zijn van de competenties die er bij de leeractiviteit worden bereikt en kan individueel of samen met anderen een bepaald probleem aanpakken, feedback vragen en geven of samenwerken aan zijn competenties (Harrison & Kessels, 2004). Door interactie met de omgeving en anderen heeft de lerende de mogelijkheid om beroepsvaardigheden en (sociale) competenties te ontwikkelen, doordat hij wordt geconfronteerd met verschillende standpunten van anderen (Keiren, 2004). Uiteindelijk zal een lerende het leren leren steeds beter onder de knie moeten hebben, om zo zelfstandig oplossingen te vinden voor nieuwe problemen (Cluitmans, 2002).

In overeenstemming met de leercontext zal ook de toetsingcontext zoveel mogelijk moeten aansluiten bij de context van de beroepspraktijk. Dit is nodig om de lerende te laten aantonen dat hij adequaat kan functioneren in de beroepspraktijk, waar problemen vragen om handelen, waarbij kennis, vaardigheden en houdingen een rol spelen. Een groot verschil is dat bij competentiegericht beoordelen de beoordeling van competenties net als bij het leren erop gericht is de kennis, vaardigheden en houdingen geïntegreerd te beoordelen. Een ander verschil ligt in het moment van toetsing, bij de competentiegerichte manier van toetsen vindt ook tussentijdse toetsing plaats, die bovendien ook door anderen dan de docent kan worden gedaan.

2.3.3 Conclusie

Aan het begin van deze paragraaf werd de vraag 'wat betekent competentiegericht leren voor de onderwijspraktijk' aan de orde gesteld. In deze paragraaf zijn de belangrijk consequenties van het competentiegericht leren voor praktijk van het onderwijs genoemd. Samenvattend kan worden geconcludeerd dat bij het opzetten van competentiegericht leren de relatie met de beroepspraktijk centraal staat en de beroepspraktijk sterker wordt gecombineerd met het onderwijs (Schlusmans et al., 1999).

Daarbij moet de lerende competent handelen, dit betekent dat het handelen gebaseerd is op gedegen kennis van concepten en theorieën en een breed pakket aan vaardigheden. Het leren van louter kennis is niet voldoende om in de arbeidsmarkt te overleven: het begrip, inzicht en vermogen kennisproductief te zijn worden belangrijk. Wil de lerende kunnen functioneren in de beroepspraktijk, dan is het nodig om al in het onderwijs de praktijk van het beroep te laten ervaren en de betekenis en toepassing van kennis te realiseren. Hiervoor is het nodig om de lerende vanaf het begin te confronteren en uit te dagen in een realistische (praktijk) situatie. De nadruk op het leren (van competenties) in een authentieke omgeving is een essentieel aspect voor de transfer en toepassing van het geleerde. Daarnaast is het van belang dat wil de lerende blijven leren dan is het noodzakelijk dat hij zich verantwoordelijk voelt voor zijn eigen leerloopbaan en deze kan sturen. Deze verantwoordelijkheid geldt ook voor het beoordelen van de competenties, het is in toenemende mate de lerende zijn verantwoordelijkheid om te laten zien dat hij competent kan handelen en competent is om in de beroepspraktijk aan de slag te kunnen gaan. Deze veranderende manier van beoordelen vormt daarmee een belangrijk item binnen de veranderende manier van leren. Reden genoeg om in de volgende paragraaf dit component onder de loep te nemen.

2.4 Competentiegericht beoordelen

In paragraaf 2.3 is kort ingegaan op een aantal die aan verandering in beoordelen onderhevig zijn, te weten de geïntegreerde beoordeling van competenties waarin de vakbekwaamheid moet worden aangetoond (het wat) en de betrokkenen bij de beoordeling (wie). In deze paragraaf wordt verder ingegaan (op het hoe van) competentiegericht beoordelen. Vanuit onderzoeksvraag 2: 'Welke competentiegerichte vormen van beoordelen zijn er?' worden verschillende vormen van beoordelen bekeken en kenmerkende uitgangspunten voor competentiegericht beoordelen besproken.

Uit de voorgaande paragrafen kan geconcludeerd worden, dat de competentiegerichte manier van leren nogal wat consequenties heeft voor het beoordelen in de beroepspraktijk. De eerste reden voor specifieke aandacht voor beoordelen betreft het feit dat beoordelen en leren geen gescheiden onderdelen zijn. Beoordelen is verweven met de onderwijsactiviteiten, waarin de lerende voortdurend bezig is met het leren en het diagnosticeren in hoeverre het leren vordert en hierdoor ontstaat een cyclisch leerproces (Dijkstra, 2003; van der Kroft, 2002, Cluitmans, 2002). Bij het beoordelen is het van belang dat beoordeeld wordt conform de wijze waarop het onderwijs heeft plaatsgevonden. Dit houdt in dat bij beoordeling van een competentie de kennis, vaardigheden en de attitude geïntegreerd moeten worden beoordeeld en deze een daadwerkelijke indicatie moet geven van de vermogens van lerenden tot adequaat beroepsmatig handelen (Ter Wee, van der Meijs en Derkzen, 2004, Dierick, Van de Watering en Muijtjens, 2002). De competenties beschrijven immers de doelstellingen van het onderwijsleerproces en geven daarmee richting aan de beoordeling. Door verschillende auteurs (Jaspers en Heijmen-Versteegen, 2004; Baartman, Bastiaens en Kirscher, 2004) wordt de nadruk van de sturende werking van het beoordelen genoemd, het zogenoemde 'backwash' effect. De lerende zal zijn leergedrag aanpassen aan de manier waarop beoordeeld wordt, is deze beoordeling gericht op het reproduceren van kennis, dan zal de lerende ook in sterke mate zijn leergedrag hierop afstemmen. Behalve de verandering naar een geïntegreerde aanpak van beoordelen in het competentiegerichte leerproces, is de toenemende kritiek van de laatste jaren over de kwaliteit van toetsing, examinering en erkenning van de verworven competenties (EVC) een tweede reden tot verandering in beoordelen. De noodzaak om de stand van zaken omtrent beoordelen te verbeteren is evident, willen de samenleving en de spelers op de arbeidsmarkt vertrouwen kunnen hebben en houden in de kwaliteit van afgestudeerden. Een laatste reden betreft de start van geheel nieuwe opleidingen, waar van meet af aan op een congruente wijze aan de vormgeving van onderwijsuitvoering en beoordeling gewerkt kan worden (Willemse, 2004). Door de beschreven redenen wordt een andere manier van beoordelen verlangd, dan het geval was bij traditioneel leren. Door het overstijgende en geïntegreerde karakter is het niet mogelijk de oude beoordelingsmethoden (veelal gerelateerd aan concrete en meetbare leerdoelen) als zodanig te handhaven (Blij, 2002). De beoordeling zal moeten veranderen, anders verdwijnt de meerwaarde van de innovatie (Dochy, Segers & De Rijdt, 2002). De lerende zal immers niet gaan investeren in het verwerven

van competenties als de beoordeling nog eenzijdig gericht is op het reproduceren van feitenkennis. Zo is men vanuit de kritiek op de bestaande beoordelingsmethoden op zoek gegaan naar beoordelingsmethoden die aansluiten bij competentiegericht leren. De gedachtegang achter dit perspectief op beoordelen is dat de dynamische aard van intelligentie benadrukt wordt, dit impliceert dat men kan leren en metacognitieve vaardigheden een vereiste hiervoor zijn (Dochy, Heylen en Van Mosselaer, 2002). Tevens wordt de subjectiviteit van beoordelingen en observaties benadrukt; de normen en waarden van de lerende worden gezien als een geïntegreerd deel van competenties.

Nu zal nader worden ingegaan op de kenmerken van beoordelen die antwoord geven op dit essentiële vraagstuk.

2.4.1 Kenmerken competentiegericht beoordelen

Competentiegericht beoordelen geeft de lerende en zijn omgeving inzicht in de aanwezige competenties en stelt de opleiding in staat om de ontwikkeling van de lerende te volgen. Hiermee is competentiebeoordeling gericht op de verworvenheden van de lerende en niet op de deficiënties (Onstenk et al., 2004). Deze beschreven ontwikkeling naar een andere manier van beoordelen, maakt duidelijk dat het beoordelen een geheel andere invulling krijgt. Klarus (2001) geeft een aantal belangrijke karakteristieken weer die kenmerkend zijn voor competentiegericht beoordelen:

- *Authentiek beoordelen*: het gaat erom reële beroepstaken uit te voeren in een reële beroepssituatie. De beoordeling moet op authentieke praktijkuitvoering zijn toegesneden en tegelijkertijd beoordeling mogelijk maken op basis van gestandaardiseerde kwalificatiecriteria.
- *Geïntegreerd beoordelen*: integratie van declaratieve, procedurele en conditionele kennis, zodat het geleerde kan worden toegepast. De beoordelingswijze moeten zo zijn weergegeven dat het mogelijkheden biedt om vaardigheden, kennis en inzichten geïntegreerd te beoordelen, zodat de lerende kan laten zien dat het adequaat omgaat met dilemma's uit de beroepspraktijk.
- *Criterium gerelateerd beoordelen*: Beoordelen aan de hand van criteria die worden ontleend aan een vooraf vastgestelde kwalificatiestandaard. Hierbij kan de ontwikkeling van de lerende t.o.v. de kwalificatiecriteria worden bekeken.
- *Leerwegaafhankelijk*: De kandidaten met een heterogene leerbiografie worden aan de hand van dezelfde criteria beoordeeld, omdat deze gebaseerd zijn op de competentie-eisen van de beroepspraktijk. Het instrument moet dus flexibel ingezet kunnen worden, afgestemd op het leerproces van de leerling.
- Een oordelende (*judgemental*) *benadering* van het waarden van competentiebewijzen: hierbij staat de vraag centraal of de geleverde competentiebewijzen de vooraf gestelde kwalificatiecriteria dekken en de bewijzen van voldoende kwaliteit zijn.
- *Congruent beoordelen*: authentiek beoordelen stelt eisen aan de mate waarin de beoordeling congruent verloopt met het beroepsmatig handelen (plannen, uitvoeren en evalueren/bijstellen.)

Daarnaast zijn er verscheidene auteurs die een aantal aanvullende criteria aangeven die recht doen aan competentiegericht beoordelen.

- *Externe validering* vanuit de beroepspraktijk is nodig om vast te kunnen stellen of de lerende in staat is om in een beroepssituatie adequaat te kunnen handelen. Het werkveld zal betrokken moeten worden bij de beoordelingen (Willemse, 2004).
- Er worden *directe, gedragsgerichte registratiemethoden* gebruikt om de kwaliteit of het niveau van het gedrag vast te stellen (Tillema, 2002).
- Het beoordelen is *cumulatief*, het maakt de voortgang zichtbaar en stelt de student in staat zichzelf te beoordelen (Van Berkel, Hofman, Kinkhorst en Te Lintelo, 2003).
- Het uitgangspunt is *kennisconstructie* (niet kennisreproductie) (Dochy en Struyven, 2002).

Deze criteria als uitgangspunt nemend, wordt duidelijk dat er een gering aantal methoden zijn die hierbij aansluiten (Cluitmans, 2002). De bovenstaande kenmerken en criteria zijn terug te zien in tal van nieuwe beoordelingsvormen. In de volgende paragraaf zullen we ingaan op verschillende beoordelingsvormen en hun functie.

2.4.2 Competentiegerichte beoordelingsvormen

Het is duidelijk dat de beoordelingsvormen onder invloed van het competentiegericht leren in transitie zijn. Naast de traditionele beoordelingsvormen doen nu in meer of mindere mate competentiegerichte beoordelingsvormen hun intrede. In deze paragraaf wordt ingegaan op verschillende vormen en instrumenten van beoordelen, die gebruikt worden binnen het competentiegericht leren. Voordat er wordt ingegaan op de verschillende beoordelingsvormen wordt eerst ingegaan op de term 'assessment' die bij het bestuderen van verschillende bronnen omtrent competentiegerichte beoordelingsvormen, een veelvuldig terugkerende term is. Reden genoeg om dit begrip te verhelderen, voordat er verder wordt ingegaan op de beoordelingsvormen.

Assessment

Letterlijk vertaald betekent assessment; beoordelen, maar dit geeft niet de totale omvang van het begrip weer. De uit het Latijn afkomstige afleiding van assessment, 'assidere' betekent letterlijk 'zitten naast iemand' (Dochy en Struyven, 2002). Hierachter gaat de huidige primaire betekenis van het assessment schuil, namelijk het geven van begeleiding en feedback aan de lerende (Vermetten, Daniëls en Ruijs, 2001). In eerste instantie had het begrip assessment vooral een beoordelend (kwalificerend) karakter, tegenwoordig heeft assessment echter een bredere betekenis. Dit komt omdat assessment een belangrijke functie heeft om gedrag en prestaties van lerenden zichtbaar te maken (Dekker, Grotendorst en Tillema, 2002). Daarmee kan worden geconcludeerd dat assessment vandaag de dag naast de kwalificerende beoordelingsfunctie ook een ontwikkelingsgerichte 'meetfunctie' bevat (Grotendorst, 2002). De term competentiebeoordeling dekt daarom in dit verband en in relatie met dit onderzoek beter de lading. Vandaar dat in de rest van het onderzoek wordt gesproken over de meer gangbare term

competentiegericht beoordelen. Een uitzondering hierop is de beschrijving van het assessment center, omdat deze wordt beschouwd als een vorm van beoordelen.

De beoordelingsvormen verschillen in een aantal opzichte van elkaar. Ten eerste is dit de status van het beoordelingsinstrument, de ene vorm wordt ingezet tijdens het leerproces en heeft een meer ontwikkelingsgerichte status, een andere vorm wordt na het leerproces ingezet en heeft een kwalificerende status. Ten tweede is er een onderscheid te maken in degene die beoordeelt. Tot slot verschillen ze in inhoud en wijze van beoordelen, hierdoor is het ene instrument bij bepaalde situaties of opleidingen geschikter dan andere instrumenten. Hierna wordt ingegaan op verschillende beoordelingsvormen en tot slot wordt weergegeven hoe deze tot elkaar in verhouding staan met betrekking tot de bovengenoemde indeling.

Status: ontwikkelingsgericht/ kwalificerend

Bij de functie van de beoordeling moet worden benadrukt dat een uitgangspunt van het competentiegericht beoordelen ligt in het feit dat beoordelen niet primair een sluitstuk is van het leerproces, maar tevens de start van nieuwe leerprocessen (Cluitmans, 2002; Bruijns, 2002). Door de grote nadruk binnen competentiegericht leren op de ontwikkeling van de lerende is het noodzakelijk naast de veelvoorkomende traditionele, kwalificerende beoordelingen (waarbij het uitgangspunt is het vaststellen van het eindniveau), ook ontwikkelingsgericht te beoordelen. In tegenstelling tot bij de traditionele manier van beoordelen staat bij de ontwikkelingsgerichte beoordelingsfunctie voorop het vaststellen van de voortgang, motiveren tot inzet en het vergelijken van prestaties van de individuele lerende met persoonlijke eerdere prestaties en niet tegenover andere lerenden (Baartman et al., 2004). Deze instrumenten worden primair gebruikt voor de begeleiding en ontwikkeling van de lerenden en zijn gericht op diagnose en feedback, de lerende verwerft inzicht in verworven vaardigheden en competenties en het verloop van het leerproces (Janssens, Boes en Wante, 2002). Tijdens of voor deze kwalificerende beoordelingsmomenten kunnen ontwikkelingsgerichte activiteiten zijn ondernomen in de vorm van tests, (criteriumgerichte) interviews, vragenlijsten en simulaties.

Beoordelaars

Naast de verschillende beoordelingsvormen kan ook onderscheid worden gemaakt in degene die de beoordeling onderneemt. Naast de gebruikelijke objectieve beoordelaars, zijn er andere, vaak ontwikkelingsgerichte vormen van beoordelen die binnen het competentiegericht leren in toenemende mate worden gebruikt (Van Berkel et al., 2003; Dochy en Struyven, 2002; Vermetten et al., 2001). Deze vormen zijn in die zin afwijkend, omdat deze niet voornamelijk door de docent worden afgenomen, maar bijvoorbeeld door de lerende zelf of zijn collega's. De nadruk binnen competentiegericht leren op zelfreflectie, zelfverantwoordelijkheid en het kunnen beoordelen van de prestaties van collega-studenten vormt een belangrijk onderdeel van beoordelen. Daarvoor worden bij actuele vormen van beoordelen het

self-assessment (zelfbeoordeling), het co-assessment en het peerassessment als belangrijkste beoordelingsvormen genoemd. Hieronder worden deze vormen toegelicht.

- *Self-assessment*

Bij deze vorm van beoordelen speelt de lerende een belangrijke rol in de waardering en beoordeling. Een veel gebruikte vorm is het reflectieverslag, hierbij is het doel om reflectieve vaardigheden te stimuleren, zodat de lerende een bepaalde mate van zelfsturende onafhankelijkheid ontwikkelt en daardoor in staat is om levenslang te leren. Reflectie is hierbij een krachtig middel om het leerproces te sturen, hierbij heeft reflectie echter wel primair de ontwikkelingsgerichte functie (Cluitmans, 2002). Door de actieve inbreng van de lerende bij het beoordelingsproces wordt het inzicht in de verwachte prestaties en de eigen betrokkenheid en verantwoordelijkheid voor het leerproces verhoogd, bovendien stelt het de lerende in staat om een beter beeld te krijgen van zijn eigen capaciteiten (Brujns, 2002; Vermetten et al., 2001).

- *Co-assessment*

Bij dit beoordelingsproces worden de belangrijkste rollen vervuld door de lerende en zijn begeleider. De lerende wordt de mogelijkheid geboden zichzelf te beoordelen en de begeleider voert de nodige controle uit over het uiteindelijke resultaat. De lerende krijgt de gelegenheid zelf de rol van de docent in te nemen, , waardoor hij vaardigheden verwerft in het beoordelen van anderen en zichzelf en verwerft inzicht in het beoordelingsproces (Dochy en Struyven, 2002).

- *Peer-assessment*

Dit kan omschreven worden als het proces waarbij de lerende zijn collega's (peers) beoordeelt, al dan niet op basis van zelfgeselecteerde criteria (Dochy en Struyven, 2002). Deze vorm van beoordelen stimuleert reflectieve vaardigheden, versterkt de betrokkenheid, legt de nadruk op leren, biedt meer mogelijkheden voor feedback en helpt beter om verantwoordelijkheden te nemen (Dochy en Struyven, 2002). Een veelgebruikte methode is de 360 graden feedback methode: hierbij verzamelt de lerende van meerdere personen om hem heen feedback, bijvoorbeeld van een docent, collega's, praktijkbegeleider en een klant. Hierdoor krijgt de lerende een helder beeld van uiteenlopende aspecten van het handelen en de manier waarop de omgeving tegen zijn competenties aankijkt (Pals en Mulder, 1998).

Functie en inhoud

- *Assessment center (AC)*

Een vorm van beoordelen die reeds stamt uit de jaren voor de Tweede Wereldoorlog is het assessment center (ook wel assessmentgesprek of assessment genoemd). De naam verwijst hedendaags naar een uitgebalanceerde beoordelingsmethode waarbij onder meer via praktijkopdrachten de capaciteiten van de lerende beoordeeld worden door meerdere, onafhankelijk van elkaar werkende beoordelaars (Van Beirendonck, 1998). Tijdens een assessment moet op een controleerbare wijze een variëteit aan gedrag

en informatie worden verzameld, die relevant is voor de vooraf bepaalde competenties. Dit gedrag moet dus overeenkomen met het beeld van het (in de toekomst) vereiste functiegedrag (Vermetten et al., 2001; Bruijns, 2002). Het assessment center heeft niet primair meer de selecterende en kwalificerende functie die het had, maar wordt tegenwoordig ook ingezet om inzicht te krijgen in groeimogelijkheden en loopbaanontwikkeling, peiling van opleidingsbehoeften en bevordering van het inzicht in eigen capaciteiten (Bruijns, 2002). In dit opzicht wint de ontwikkelingsgerichte functie terrein, toch blijft in de meeste gevallen de kwalificerende functie het uitgangspunt.

- *Het Development center (DC)*

Het development center wordt onderscheiden van het assessment center, waarbij de focus veel sterker wordt gelegd op het te ontwikkelen potentieel en op ontwikkelactiviteiten. Boot en Tillema (2001) omschrijven de development centers als praktijkproeven waarin de lerende direct kan aantonen over welke competenties hij beschikt en in welke mate hij deze kan toepassen. De uitvoering van de activiteiten wordt door assessoren geobserveerd en naderhand krijgt de lerende een advies. Dit advies is bedoeld als voortgangsevaluatie en ondersteuning van de leer- en competentieontwikkeling van de lerende, hiermee heeft het development center een ontwikkelingsgerichte functie.

- *Performance-assessment/ proeve van bekwaamheid*

Met een proeve van bekwaamheid (ook wel arbeidsproef of work sample test genoemd) wordt een set aan opdrachten bedoeld, die worden uitgevoerd in de werkelijke of gesimuleerde beroepscontext (Onstenk et al., 2004). Hierbij wordt een competentie of eindterm beoordeeld conform de wijze waarop het onderwijs heeft plaats gevonden (Blij, 2002). De proeve van bekwaamheid heeft voornamelijk een kwalificerende functie, binnen de onderwijssituatie kan dit in de vorm van een afsluiting van een periode of project.

- *Portfolio*

Het portfolio geniet binnen de ontwikkeling naar competentiegericht leren grote belangstelling (Vermetten et al., 2001). Deze beoordelingsvorm is met name populair omdat de lerende actief is betrokken bij de beoordeling en verantwoordelijk gesteld wordt voor zijn eigen leerproces en het actief verwerven van competenties (Boot en Tillema, 2001). Bovendien wordt als belangrijk doel van het portfolio genoemd dat de lerende wordt aangezet tot reflectie op zijn werk en het maken van keuzes en doelen (Dochy en Struyven, 2002). Daarmee past met name het ontwikkelingsgerichte portfolio goed binnen een competentiegericht beoordelingsprocedure. De portfoliomethodiek is een systematische procedure voor het verzamelen van materialen of documenten, die bewijsmateriaal leveren voor de doorgemaakte ontwikkelingen van competenties (Straetmans en Sanders, 2001). Deze bewijzen kunnen bestaan uit reflectieverslagen, interviews, observaties van het eigen handelen en certificaten, die zijn verzameld tijdens verschillende soorten leerervaringen. Er zijn een aantal verschillende functies te onderscheiden van het portfolio (Ritzen en Kösters, 2002; Jansens, Boes en Wante, 2002). Op dit moment wordt

ingegaan op de twee functies van het portfolio die het meest van belang worden geacht voor dit onderzoek, dit zijn het ontwikkelingsgerichte- en beoordelingsgerichte portfolio.

- *Ontwikkelingsgericht portfolio*: hierin geven de studenten aan hoe de ontwikkeling van hun competenties verloopt. Een belangrijk doel is dat de lerende inzicht verwerft in zijn eigen functioneren en ontwikkelingsproces, door te reflecteren op eigen ontwikkeling. (Elshout-Mohr en Van Daalen-Kapteijns, 2003).
- *Beoordelingsgericht portfolio*: deze heeft een kwalificerende functie en is gericht op gedragsresultaten en bewijzen die behaald zijn in een bepaalde periode. De lerenden geven aan welke competenties zij beheersen en in welke mate, om (bijvoorbeeld) uiteindelijk aan te tonen dat zij startbekwaam zijn.

De bovenstaande beoordelingsinstrumenten kunnen worden samengevat in de onderstaande tabel. Hierin wordt aangegeven wat de primaire functie van het beoordelingsinstrument is, hoe wordt beoordeeld en welke beoordelaars hierbij betrokken zijn.

Beoordelings-instrument	Primaire status	Wijze van beoordelen	Beoordelaar
Assessment Center (AC)	kwalificerend	Meerdere praktijkopdrachten in een gesimuleerde praktijk.	getrainde beoordelaars
Development center (DC)	ontwikkelingsgericht	Opdrachten in een gesimuleerde praktijk.	docent of getrainde beoordelaars
Portfoliobeoordeling: - ontwikkelingsgericht	ontwikkelingsgericht	Eindgesprek over het portfolio met de nadruk op: - reflectieve vaardigheden m.b.t. het eigen werk;	- de lerende zelf - de docent - meerdere beoordelaars
- beoordelingsgericht	kwalificerend	- de bewijsmaterialen in relatie tot de competenties.	
Proeve van bekwaamheid	kwalificerend	Representatie 'proef' in een zo realistisch mogelijke situatie.	meerdere docenten of deskundigen
- self- - peer- - co- assessment	ontwikkelingsgericht	Als onderdeel van ADC of portfolio assessment.	- de lerende zelf, - collega's/studenten -docent

Tabel 2 overzicht beoordelingsvormen en kenmerken

Conclusie

In deze paragraaf was het uitgangspunt beantwoording van de onderzoeksvraag: *Welke vormen van competentiegericht beoordelen zijn er?* Tabel 2 geeft een overzicht van competentiegerichte beoordelingsvormen en kenmerken gebaseerd op de theoretische uitgangspunten van competentiegericht beoordelen. De beoordelingsinstrumenten geven allen de mogelijkheid om competentiegericht beoordelen adequaat vorm te geven. Hieruit kan dus geconcludeerd worden dat er geen 'perfect' beoordelingsinstrument is om competentiegericht beoordelen in de praktijk vorm te geven, maar dat dit afhankelijk is van verschillende factoren. Hierbij moet gedacht worden aan de kenmerken zoals het soort opleiding, de visie van de opleiding en de praktijk situatie. Bij de keuze voor beoordelingsinstrumenten zal rekening moeten worden gehouden met de kenmerken van de verschillende instrumenten, maar daarnaast is het belangrijk rekening te houden met de kwaliteitscriteria voor competentiegericht beoordelen. Hier wordt in de volgende paragraaf op ingegaan.

2.4.3 Competentiebeoordeling en kwaliteit

Kwaliteit is een belangrijk aspect van beoordeling en examinering, dat momenteel volop in de belangstelling staat. De wijze van beoordelen is een krachtig stuurmiddel voor het leerproces van de lerende en een krachtige indicator voor de kwaliteit van de leeromgeving (Jaspers en Heijmen-Versteegen, 2005). Hiervoor worden bij het beoordelen eisen gesteld aan de kwaliteit van de beoordelingsmethoden. Vanuit de traditionele of psychometrische stroming, stonden de kwaliteitscriteria betrouwbaarheid en validiteit hoog in het vaandel. Maar deze psychometrische criteria blijken niet automatisch toepasbaar binnen competentiegerichte beoordelingsvormen, omdat competentiebeoordeling niet past binnen de klassieke testtheoretische basis (Dierick et al., 2002). Bij het beoordelen van competenties wordt uitgegaan van complexe, vaak multidisciplinaire problemen en daarom wordt binnen competentiegerichte leeromgevingen gezocht naar meer realistische benaderingen voor het meten van de kwaliteit van beoordelingen. Door de beoordelingsresultaten en evaluaties van beoordelingen te verzamelen en als onderdeel van een transparant kwaliteitszorgsysteem te gebruiken, levert deze tevens een bijdrage aan het inzicht in die kwaliteit en wordt gewaarborgd dat de lerende juist en rechtvaardig wordt beoordeeld (Jaspers en Heijmen-Versteegen, 2005). Dit vraagt om een samenhangend, kwalitatief goed beoordelingsbeleid, met goede beoordelingsinstrumenten en procedures.

Om een beter inzicht te krijgen in de kwaliteit van competentiegerichte beoordelingsvormen en de unieke kenmerken ervan te benadrukken, zijn een aantal criteria ontwikkeld voor het evalueren van de toetskwaliteit, die aansluiten bij een competentiegerichte beoordelingswijze (Dierick, Van de Watering en Muijtjens, 2002, Baartman et al., 2004, Dijkstra, 2003). Hieronder wordt een overzicht van de kwaliteitscriteria gegeven die dienen om inzicht te geven in de kwaliteit van het beoordelen.

- Validiteit

In de traditionele zin is een beoordelingsmethode valide, als het beoordeelt wat het beoogt te beoordelen (Wergroep COMBO, 2003). Validiteit binnen competentiegericht beoordelen kan breder worden opgevat,

hierin bestaat het valideren van de beoordelingsvorm uit het verzamelen van gegevens om te bewijzen dat de betreffende competentie gemeten wordt (Straetmans en Sanders, 2001). De validiteit van de beoordeling wordt verhoogd als deze gerelateerd is aan de beroepspraktijk en betekenisvol is, zodat een betere transfer plaatsvindt en metacognitieve vaardigheden worden ontwikkeld (Ter Wee et al., 2004).

- Betrouwbaarheid

Bij betrouwbaarheid gaat het om de vraag hoe nauwkeurig en objectief een competentie gemeten kan worden met een beoordelingsmethode (Straetmans en Sanders, 2001). Dit heeft te maken met de context, beoordelingsmethode en de beoordelaar, omdat deze onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn. Zeker bij de beslissing de lerende te certificeren zou de betrouwbaarheid moeten worden gemeten en hoge eisen aan de betrouwbaarheid moeten worden gesteld. Om de betrouwbaarheid te vergroten moet een competentie meerdere malen worden gemeten, waar het de voorkeur verdient te werken met verschillende contexten, beoordelingsmethoden en beoordelaars (Straetmans en Sanders, 2001).

- Bruikbaarheid

Bij dit criterium gaat het om de hanteerbaarheid van de beoordelingsvorm, het moet te organiseren zijn wat betreft financiële middelen, ruimte, inzet personeel en de methode moet niet te ingewikkeld zijn om toe te passen (Jaspers en Heijmen-Versteegen, 2005).

Kwaliteitsgarantie

Naast de genoemde kwaliteitscriteria validiteit, betrouwbaarheid en bruikbaarheid, worden een aantal criteria onderscheiden door verscheidene auteurs (Dierick et al., 2002; Bruijns, 2002 en Baartman et al.; 2004) en geeft hier de benaming kwaliteitsgarantie aan. Baartman et al. (2004) hebben onderzoek verricht naar de criteria voor competentiegericht beoordelen die verschillende auteurs gebruiken en de relatie tussen psychometrische en edumetrische kwaliteitscriteria.

- *Transparantie*: de beoordeelde is voldoende ingelicht over de verschillende beoordelingsmethoden, beoordelaars en beoordelingscriteria.
- *Eerlijkheid*: de beoordeelde moet een eerlijke kans hebben om te tonen wat ze kunnen.
- *Openheid*: het doel en de te beoordelen competenties moeten vooraf duidelijk zijn voor de lerenden.
- *Directheid*: het oordeel van de beoordelaars is direct gerelateerd aan het geobserveerde gedrag.
- *Vergelijkbaarheid*: geldt voor de beoordelingsomstandigheden, (consistente) metingen en criteria.
- *Reproduceerbaarheid van beslissingen*: de resultaten van de beoordeling moeten accuraat en constant zijn bij verschillende beoordelingsmomenten en beoordelaars.
- *Integratie leerproces*: de beoordeling moet voor de lerende herkenbare relaties vertonen- en vervolg gegeven aan het leerproces d.m.v. evaluatie

- *Cognitieve complexiteit*: de beoordeling moet ook de hogere cognitieve vaardigheden van de lerende aanspreken, door bijvoorbeeld complexe problemen te laten oplossen of het denkproces te achterhalen.
- *Betekenisvol*: voor zowel de lerende als de begeleider moet de beoordeling een significante waarde hebben.

Baartman et al. (2004) geven daarnaast de volgende criteria die in deze fase niet worden meegenomen, maar wel degelijk belangrijk zijn bij vervolgonderzoek:

- *Onderwijskundige consequenties*: hieronder worden de effecten (bedoeld/onbedoeld, positief/negatief) verstaan van de beoordeling op leren en instructie.
- *Kosten en efficiëntie*: hierbij gaat het om de inzet van tijd en middelen in vergelijking met de opbrengsten van de beoordeling.

Conclusie

Uit het bovenstaande kan worden geconcludeerd dat bij de keuze van een beoordelingsinstrument de kwaliteit een belangrijk uitgangspunt is voor selectie. Naast de meer traditionele criteria: validiteit en betrouwbaarheid, is een tendens richting kwaliteitscriteria waarneembaar die het competentiegerichte beoordelen beter tot zijn recht laat komen. De competentiegerichte beoordeling richt zich op de lerende in zijn leerproces en is daarmee een essentieel onderdeel van het proces, het is geen losstaand onderdeel dat per definitie aan het eind van een reeks leeractiviteiten plaats moet vinden.

Zoals in deze paragraaf is benadrukt moeten de beoordelingen in een authentieke context plaatsvinden, gerelateerd aan een beroepssituatie. Maar een enkele beoordeling in een authentieke omgeving garandeert niet direct een betrouwbaar en valide beeld over de verworven competenties van de lerende. Het beoordelen van de competenties vraagt daarom om een diversiteit aan beoordelingsvormen, die op een dusdanige wijze worden aangeboden dat dit een compleet en betrouwbaar beeld geeft van de competenties van de lerende.

2.4.4 Externe validering

Zoals in paragraaf 2.4.1 al is aangegeven is een van de criteria voor een kwalitatief goed beoordelingssysteem de externe validering vanuit het werkveld (Willemse, 2004). Voor deze externe validering is in 2002 vanuit de overheid een onafhankelijke instelling opgericht om de kwaliteit van de examens (kwalificerende beoordelingen) te borgen: het KCE (KwaliteitsCentrum Examinering). Het KCE heeft als belangrijkste taak om aan de hand van landelijke kwaliteitsstandaarden de kwaliteit van de examens van alle beroepsopleidingen van instellingen te beoordelen. Op deze manier wordt getracht de kwaliteit te stimuleren, om een bijdrage te leveren aan het maatschappelijke vertrouwen in het Mbo-diploma. Door de invoering van steeds meer competentiegerichte opleidingen, is het noodzakelijk dat de examinering steeds meer gebaseerd zal zijn op de competentiegerichte kwalificatiestructuur en steeds minder op de eindtermgerichte kwalificatiestructuur (KCE, 2005).

Voor het onderzoek is het van belang te weten aan welke kwaliteitsstandaarden de uiteindelijke kwalificerende beoordeling moet voldoen. Daarvoor worden in het kort de standaarden weergegeven die geclusterd zijn in vijf domeinen, indien dit relevant wordt geacht voor het onderzoek worden bepaalde domeinen nader toegelicht.

Domein	Standaarden
A) Validering door belanghebbende	1) Het beroepenveld heeft vertrouwen in de kwaliteit van de examinering. 2) deelnemer is tevreden over de kwaliteit van de examinering.
B) Deskundigheid van betrokkenen	3) De betrokkenen bij examinering zijn deskundig.
C) Examen-instrumentarium	4) Het exameninstrumentarium voldoet inhoudelijk aan de uitstroomeisen. 5) Het exameninstrumentarium voldoet aan toetstechnische kwaliteitseisen.
D) Kwaliteit van processen	6) De examineringprocessen zijn transparant 7) De examineringprocessen zijn geborgd
E) Wettelijke vereisten	8) De instelling voldoet aan de wettelijke vereisten rondom examinering.

Tabel 3: KCE standaarden

Domein C verdient de nadere toelichting, aangezien de beoordelingsinstrumenten in dit onderzoek centraal staan en er rekening mee dient te worden gehouden bij het ontwerp van de beoordelingsinstrumenten. Het is zeer belangrijk dat er nadrukkelijk rekening wordt gehouden met de openheid en transparantie van het beoordelingsproces (standaard 5). De KCE geeft als belangrijk punt het vastleggen van de beoordelingsprocedure in documenten, zodat de kwaliteit van het beoordelingsproces gewaarborgd wordt. Deze documenten moeten voor de betrokkenen duidelijk en volledig zijn, hieronder vallen: opdrachten, informatie en instructie voor de deelnemer, afname-instructies voor de beoordelaar, antwoordmodellen, de cesuur en normering, portfolio-instructies, toetsplannen en toetsmatrizen (KCE, 2005). In een latere fase van het onderzoek wordt gekeken welke documenten noodzakelijk zijn om de beoordeling te kunnen vormgeven en de kwaliteit te kunnen waarborgen. De KCE standaarden komen voor een deel overeen met de eerdergenoemde kwaliteitscriteria. De criteria validiteit, transparantie, openheid en directheid kunnen uit domein A worden afgeleid; de deelnemer kan pas tevreden zijn als het een transparante en open beoordeling is, waarin een direct en objectief beeld van de competenties van de lerende wordt geschetst. Bij de keuze van de beoordelingsinstrumenten en de beoordelaars is daarnaast het criteria betrouwbaarheid, zorgvuldigheid van belang. In feite allemaal aandachtspunten die in de bovenstaande kwaliteitscriteria reeds zijn beschreven.

Conclusie

Na het lezen van deze paragraaf is duidelijk geworden dat de invoering van een competentiegericht beoordelingssysteem noodzakelijk is om aan te sluiten bij competentiegericht leren. Deze invoering gaat echter niet over een nacht ijs, het brengt in allerlei facetten tal van veranderingen met zich mee. Als competentiegericht leren en beoordelen serieus wordt opgevat, heeft dit tot gevolg dat er van het beoordelingsproces de nodige aanpassingen verlangd worden, wil het beoordelen in de praktijk gestalte krijgen. De beoordelingsprocedure zal gebaseerd moeten worden op de criteria van competentiegericht beoordelen en de kwaliteitscriteria. De competenties en kwaliteitscriteria voor de kwalificatie als uitgangspunt nemend, krijgt het proces van beoordelen, met de keuze voor beoordelingsinstrumenten een heel andere dimensie. Hierbij moet worden benadrukt dat de manier van beoordelen in belangrijke mate het leren van het individu stuurt en een sterke nadruk legt op de keuze van het beoordelingsproces (Dierick et al., 2002).

De vorige paragrafen richten zich op de theoretische uitgangpunten en begrippen die centraal staan in de literatuur over competentiegericht opleiden en beoordelen. Deze theoretische uitgangpunten zijn belangrijke uitgangspunten voor het beoordelingssysteem en bieden een goede basis om verder te gaan in het onderzoek om uiteindelijk de beoordelingsprocedure te ontwikkelen. Naast de theoretische uitgangspunten is het van belang te kijken naar de achterliggende visie van de opleiding op beoordelen. Deze visie op beoordelen is uiterst belangrijk bij het maken van keuzes omtrent beoordelingsinstrumenten en definitieve besluiten tijdens de ontwerpfase. Hierop wordt in de volgende paragraaf ingegaan.

2.5 Visie op beoordelen van de opleiding secretarieel

In deze paragraaf wordt de visie van het Drenthe College en van de opleiding secretarieel in het bijzonder kritisch bekeken, om zo naast de externe de interne validering te onderzoeken. Het doel van deze paragraaf is om de achterliggende visie zo concreet mogelijk in beeld te brengen. Hiermee wordt ingegaan op de derde onderzoeksvraag van het literatuuronderzoek: 'Wat is de visie van de opleiding secretarieel op leren en beoordelen?'

2.5.1 Ontwikkelingen en geschiedenis proeftuin secretarieel

Binnen het Drenthe College is men zich bewust geworden van de veranderingen die zich voltrekken binnen de samenleving. Deze veranderingen (zie paragraaf 2.2.1) brengen een aantal ontwikkeling met zich mee die van grote invloed zijn op het onderwijs, zo ook voor het Drenthe College. Het Drenthe College heeft ingezien dat wil het kunnen aansluiten bij een competentiegerichte manier van opleiden het leren en opleiden, in de nabije toekomst fundamentele veranderingen zullen plaatsvinden.

Vanuit deze missie is het Drenthe College unit economie aan de slag gegaan met het in kaart brengen van belangrijke uitgangspunten en de visie die het als ROC wil uitdragen. De veranderingen en uitgangspunten zijn bepalend voor het uitzetten van de koers voor de inhoud van de opleiding secretarieel

(Bontius, 2004). Een manier waarop de veranderingen binnen het Drenthe College geconcretiseerd worden, is door te experimenteren met competentiegericht leren in een aantal opgezette proeftuin.

Een van de proeftuinen die actief aan de slag is gegaan met competentiegericht leren is de proeftuin secretariael. De proeftuin heeft een visiedocument 'over een andere boeg' ontwikkeld met als doel om de nieuwe oriëntatie op leren te vertalen naar een ander onderwijsconcept, waarin de gewenste veranderingen vorm en inhoud krijgen. In de vertaling van het visiedocument naar een onderwijsmodel voor de opleiding zijn de drie belangrijkste uitgangspunten als volgt omschreven:

- de deelnemers staat centraal;
- zelfverantwoordelijk leren;
- de praktijk is het uitgangspunt.

Na de ontwikkeling van het visiedocument en onderwijsmodel zijn keuzes gemaakt omtrent de invulling van de visie, de opzet van het curriculum en projectontwikkeling om de opleiding vorm te geven volgens het competentiegericht leren en opleiden. Deze ontwikkelingen werden uitgewerkt door de ontwikkelgroep, bestaande uit docenten van opleiding secretariael uit Assen en Emmen. Resultaat van deze ontwikkelingen is een grofmazig curriculum, gebaseerd op de kwalificatieprofielen die het ECABO (landelijk orgaan beroepsonderwijs) heeft ontwikkeld. In deze kwalificatieprofielen zijn de competenties beschreven die de secretaresse/ management assistent moet beheersen als hij startbekwaam wordt bevonden, dus bij het voltooien van zijn opleiding. Daarnaast is concreet vorm gegeven aan het competentiegericht leren met de opzet van het simulatieproject Cresendo (Bontius, 2004).

2.5.2 Visie op beoordelen

Binnen het visiedocument is ook stil gestaan bij de consequenties die de veranderingen te weeg brengen op het gebied van beoordelen. De consequenties zijn bepalend bij de vormgeving van het onderwijs en daarmee onlosmakelijk verbonden met het beoordelen van leerresultaten. Bij het beoordelen van de competenties, behoren instrumenten die betrekking hebben op een viertal aandachtsgebieden:

1. Competentiegericht beoordelen

Als eerst is geconstateerd dat geschikte beoordelingsmethoden niet kunnen volstaan met schriftelijke kennistoetsen, maar een breed assortiment aan beoordelingsvormen nodig is die het vermogen van de lerende om adequaat beroepsmatig te handelen moeten beoordelen.

2. Beoordeling in de beroepspraktijk

Ten tweede komt het beroepsmatig handelen het best tot zijn recht in de beroepspraktijk. Het beoordelen in de beroepspraktijk stelt een aantal eisen aan het bedrijf, de praktijkbegeleider, de beoordelaar en de kwaliteit van de beoordelingsmethode. Daarvoor dient zorgvuldig te worden omgegaan met de aspecten van beoordelen die in de bpv-periode (beroepspraktijkvorming) plaatsvinden.

3. Flexibele beoordeling

Individuele leertrajecten maken het noodzakelijk om flexibeler te beoordelen. Beoordelen kan variëren in moment, plaats, inhoud of methoden.

4. Portfolio-ontwikkeling

Een concrete uitwerking van de bovenstaande aandachtsgebieden komt tot uiting in het portfolio als beoordelingsinstrument. In het portfolio worden werkervaringen, bewijzen en resultaten van vorige leertrajecten omschreven in termen van competenties. De competenties worden geïnventariseerd en herkend, of de bewijzen ook valide zijn en voldoen aan gestelde kwalificatiecriteria wordt door de examencommissie bepaald.

Naar aanleiding van de visie is besloten om bij de opleiding secretariaal concreet vorm te geven aan het beoordeling van het proces, beoordeling in de BPV en beoordeling van simulaties. Vanuit de uitgangspunten is de keuze gemaakt om met de portfoliomethodiek te gaan beoordelen. Voor deze keuze is gekeken naar het totaal van instrumenten, dat een breed assortiment moet vertonen en een afspiegeling van de praktijk. Hierbij speelt het criterium authenticiteit van de beoordeling een belangrijke rol. Daarnaast wordt het criterium flexibel/ leerweg- onafhankelijk genoemd; het leveren van maatwerk staat voorop. Over de overige criteria wordt niet nader ingegaan, het is belangrijk om tijdens de analysefase een duidelijk beeld te krijgen van de overige criteria die van belang zijn bij beoordelen.

2.5.3 Ontwikkelingen DC

In de tijd dat het visiedocument is ontwikkeld (september 2002-juni 2003) was de opleiding secretariaal een van de eerste opleidingen die aan de slag is gegaan met het concreet vormgeven van competentiegericht leren. Inmiddels hebben er allerlei ontwikkelingen plaatsgevonden en zijn momenteel allerlei ontwikkelingen gaande die een Drenthe College breed karakter hebben. In de kadernota 'Onderwijsvisie Drenthe College, kaders en ijkpunten' zijn de kaders nader aangegeven omtrent onder andere het toetsbeleid. Hierbij worden de gemeenschappelijke doelen en vastgestelde kaders beschreven waarbinnen de opleidingen zelf keuzes voor vernieuwingen kunnen maken.

Voor dit onderzoek wordt alleen de van belang geachte ijkpunten besproken, die omtrent beoordelen: 'bewijzen wat je kunt'. Hierbij worden de volgende ijkpunten genoemd die richtlijnen zijn voor het vormgeven van de beoordelingen binnen de afdelingen:

- *We formuleren het eindniveau helder en inzichtelijk.*
- *We beoordelen flexibel in tijd en in inhoud.*
- *We geven reflectie een zichtbare plaats in de beoordeling.*
- *We volgen de ontwikkeling van de competenties van een deelnemer nauwgezet en systematisch (formatieve toetsing).*
- *We examineren (summatieve toetsing) grotendeels in de levensechte praktijk.*
- *We werken met gekwalificeerde beoordelaars.*
- *De beoordelaar is niet de eigen coach van de deelnemer.*

Deze ijkpunten komen grotendeels overeen met de uitgangspunten die uit het literatuuronderzoek naar voren zijn gekomen. Het enige punt waar over gediscussieerd kan worden is de formulering van punt vier. Hierbij staat dat 'we' de ontwikkeling van de deelnemers volgen. Er van uitgaande dat hiermee de coaches en docenten wordt bedoeld, duidt dit niet op een actieve rol van de lerende; het is vorm van een leerlingvolgsysteem en niet van een 'leerling-volg-jezelf-systeem'. Terwijl een belangrijk uitgangspunt van het competentiegericht beoordelen ligt in de verantwoordelijkheid van de deelnemer, hij of zij moet zelf zijn ontwikkeling bijhouden en kunnen verantwoorden. De overige punten worden meegenomen met het ontwerpen van de beoordelingsprocedure.

Conclusie

In deze paragraaf is aan de hand van onderzoeksvraag 3 *'Wat is de visie van de opleiding secretariael op leren en beoordelen?'* een start gemaakt met het beschrijven van de visie. In deze visie van de opleiding secretariael worden verschillende aandachtgebieden gegeven en implicaties die in de praktijk zichtbaar zouden moeten zijn. De belangrijkste aandachtsgebieden in de visie van opleiding secretariael zijn samen te vatten in de volgende vier punten: competentiegericht beoordelen, beoordelen in de BPV en flexibel beoordelen, welke hebben geleid tot de keuze voor het beoordelen aan de hand van de portfolio-methodiek. Daarbij geven de genoemde ijkpunten en visie de interne validering weer en richting aan de beoordelingen van de opleiding.

De bevindingen in deze paragraaf zijn echter gebaseerd op de visie zoals deze in het visiedocument van 2002 is verwoord. De grote vraag is of de consistentie die er zou moeten zijn tussen de door de opleiding secretariael beschreven papieren visie en de praktijk visie met elkaar overeenkomt.

2.6 Conclusie

In dit hoofdstuk is er gekeken naar de theoretische uitgangspunten van competentiegericht leren en beoordelen vanuit een constructivistisch perspectief. Deze uitgangspunten kunnen worden vertaald naar criteria voor een competentiegericht beoordelingssysteem: de beoordelingsprocedure, de instrumenten en de beoordelaars. Een antwoord op onderzoeksvraag 4: *'Welke vormen van competentiegericht beoordelen zijn geschikt voor de opleiding secretariael?'* is in deze fase niet te geven, sterker nog, uit de literatuur blijkt dat er niet één perfect beoordelingssysteem is, er zijn verschillende mogelijkheden om het competentiegericht beoordelen vorm te geven. Voor het onderzoek kan daarom worden geconcludeerd dat er niet gestreefd hoeft te worden naar 'het perfecte' beoordelingssysteem, maar dat het beoordelingssysteem aan een aantal criteria moet voldoen. Dit zijn criteria vanuit de literatuur omtrent competentiegerichtheid, kwaliteit en interne en externe validering (KCE). Daarnaast kunnen de ijkpunten vanuit het Drenthe College en de uitgangspunten van de visie secretariael als criteria worden beschouwd voor interne validering.

In tabel 4 zijn de criteria samengevat om een overzichtelijk geheel te geven voor de analyse in de volgende fase.

Competentiegerichtheid	Kwaliteit	Validering
<u>Uitgangspunten</u> <u>competentiegericht beoordelen:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Authentiek • Geïntegreerd • Criterium gerelateerd • Leerwegaafhankelijk/ Flexibel • Judgemental • Congruent 	<u>Kwaliteitscriteria:</u> <ul style="list-style-type: none"> • validiteit • betrouwbaarheid • bruikbaarheid • transparantie:openheid, eerlijk, vergelijkbaar, reproduceerbaar, directheid • cognitieve complexiteit • Integratie leerproces • betekenisvol 	<u>Interne validering:</u> <ul style="list-style-type: none"> • IJkpunten Drenthe College • Uitgangspunten visie secretarieel <u>Externe validering</u> <ul style="list-style-type: none"> • Standaarden KCE

Tabel 4 criteria voor competentiegericht beoordelingssysteem

Nu de visie van de opleiding en de consequenties voor de praktijk in kaart zijn gebracht, is het essentieel te kijken naar de huidige stand van zaken in de praktijk. Voor het onderzoek betekent dit dat de huidige beoordelingssysteem moet worden geanalyseerd op zowel de mate van competentiegerichtheid, de kwaliteit van de beoordelingen als de visie in de praktijk. De analyse van het beoordelingssysteem heeft als doel te onderzoeken in hoeverre conclusies kunnen worden getrokken over de relatie tussen de theoretische uitgangspunten en de praktijksituatie. Voor de analyse betekent dit dat er ten eerste grondig moet worden gekeken naar het gebruik van beoordelingsinstrumenten en bijbehorende doelen om weloverwogen keuzes te maken voor de praktijk. Het ene beoordelingsinstrument kan bij sommige opleidingen en competenties beter aansluiten dan een ander instrument, daarom kan een divers gebruik van instrumenten ontstaan. Ten tweede is het voor het geheel van beoordelingsinstrumenten en beoordelingsprocedure, essentieel dat deze een goede afspiegeling geven van wat de beroepspraktijk van de lerende vraagt. Hiervoor is het noodzakelijk dat er een mix is van verschillende instrumenten en functies, zodat een valide en betrouwbare uitspraak over de competenties van de lerende het best wordt gegarandeerd (Jaspers, Heijmen-Versteegen, 2005, Baartman et al., 2004; De Boer et al., 2005). Dit moet er toe leiden dat er een daadwerkelijke indicatie wordt gegeven van de vermogens van afgestudeerden tot adequaat beroepsmatig handelen. Ten derde moet worden gekeken naar de beoordelaars, deze moeten voldoen aan een aantal criteria, om een goede beoordeling uit te voeren. Tot slot wordt er gekeken naar de consequenties van de gekozen beoordelingsinstrumenten en procedure; wat betekent dit voor de andere facetten van het onderwijs.

3 Analysefase: het beoordelingssysteem in de praktijk

Om te komen tot een goede beschrijving van de doelen en het plan van aanpak, is het van belang eerst een duidelijk beeld te schetsen van de situatie zoals deze op dit moment is en de behoeften die er zijn vanuit de betrokkenen. In dit hoofdstuk wordt in paragraaf 3.1 de onderzoeksopzet besproken die centraal staat in deze fase. In paragraaf 3.2 worden vervolgens de resultaten van de evaluatie van het huidige beoordelingssysteem weergegeven (vraag 5). Paragraaf 3.3 beschrijft vervolgens de behoeften en verbeterpunten (vraag 6). Naast de opleiding secretariael zijn andere opleidingen onderzocht (vraag 7), een beeld van de andere opleiding wordt gegeven in paragraaf 3.4. Tot slot wordt aansluitend hierop aanbevelingen gedaan, mede gebaseerd op interviews van andere opleidingen, voor het ontwerp van het beoordelingssysteem in de volgende fase (vraag 8). De volgende onderzoeksvragen zijn in dit hoofdstuk leidend:

5. *In hoeverre is het beoordelingssysteem bij de opleiding secretariael op dit moment competentiegericht?*
6. *Welke punten van het beoordelingssysteem kunnen volgens de betrokken partijen verbeterd worden?*
7. *Hoe wordt er binnen andere opleidingen (MBO, HBO) competentiegericht beoordeeld?*
8. *Op welke wijze kan het beoordelingssysteem verbeterd worden, aansluitend bij de behoeftes van de betrokken partijen?*

3.1 Onderzoeksopzet

Voordat er in de volgende fase wordt begonnen met ontwerpen is het cruciaal om eerst de stand van zaken op het moment te bekijken, om zodoende op adequaat niveau aan te sluiten bij de ontwikkeling van het beoordelingssysteem. Van Zutven, Polderdijk en De Volder (2004) raden aan om de context en beginsituatie van de opleiding te onderzoeken en te kijken in welke mate de opleiding competentiegericht werkt. Om een goed beeld te krijgen van de visie en de praktijk van het beoordelen is tijdens de analyse van het huidige beoordelingssysteem onderzocht hoe het beoordelingsproces op dit moment plaatsvindt en in hoeverre het huidige beoordelingssysteem voldoet aan de theoretische uitgangspunten van competentiegericht beoordelen. Als de opleiding deze uitgangspunten van competentiegericht onderwijs al in zich heeft, zal het minder moeite kosten om competentiegericht beoordelen binnen de opleiding te realiseren (Van Zutven et al., 2004). Daarnaast is het van belang om naast de theoretische uitgangspunten de ervaringen en meningen van de betrokkenen omtrent beoordelen te onderzoeken. Zij zijn degene die met het beoordelingssysteem in de praktijk werken en daarmee deskundig op het gebied van beoordelen binnen de opleiding secretariael. Door hun mening te horen over de werking van het beoordelingssysteem, zullen er aanvullende criteria worden opgesteld waaraan het beoordelingssysteem

moet voldoen. Om het huidige beoordelingssysteem te evalueren en de ervaringen en meningen van betrokkenen in kaart te brengen, worden een aantal methoden gebruikt om gegevens te verzamelen. In deze paragraaf zal het gebruik van interviews en de respondenten worden toegelicht.

Interviews

Het voornaamste doel van de analysefase is om, aansluitend bij onderzoeksvragen 6 en 8, de ervaringen, behoeften en meningen van betrokkenen helder in beeld te brengen, zodat dit een duidelijk beeld geeft voor de aandachtspunten in de ontwerpfase. Om dit doel te bereiken is gekozen voor het interview als instrument voor dataverzameling. Deze methode is gekozen omdat deze passend is binnen kwalitatief onderzoek, doordat er nadrukkelijk ruimte is voor ervaringen en meningen van respondenten (Baarda et al., 1995). Door middel van interviews is informatie verkregen die lastig te verkrijgen is via enquêtes of observaties en daarnaast is er met interviews ruimte voor succesverhalen, die bruikbaar kunnen zijn bij het rapporteren van de resultaten (Philips, 1997). Een minder gestructureerde interviewvorm verdient in dit opzicht de voorkeur, daarvoor is er gekozen voor het gebruik van een topiclijst waarbij er enerzijds richting aan het interview wordt gegeven, anderzijds laat het ruimte voor een eigen invulling van de respondenten. Op deze manier is er flexibeler ingespeeld op de persoonlijke informatie en ervaringen van de respondenten (Baarda et al., 1995). In principe zijn de onderwerpen die richting geven aan het gesprek chronologisch gesteld, maar mocht het gesprek daartoe aanleiding geven, dan is de volgorde van de vragen veranderd.

Om de kwaliteit van het interview te verhogen, zijn de interviews individueel afgenomen om beïnvloeding van elkaanders mening te voorkomen. Om de betrouwbaarheid van het interview te verhogen is gebruik gemaakt van dataregistratie- apparatuur (een dictafoon) en zijn de resultaten na afloop voorgelegd aan de respondenten, om juiste interpretatie van de gegevens te bewerkstelligen. Voor de interviews is gebruik gemaakt van topiclijsten (zie bijlage 1),

De vragen zijn opgesteld op basis van de onderzoeksvragen in deze fase. Onderzoeksvraag 5: *'In hoeverre is het beoordelingssysteem van de opleiding secretariael op dit moment competentiegericht?'* is als volgt opgesplitst:

- Wat is de visie op beoordelen in de praktijk?
- Hoe ziet het beoordelingssysteem er op dit moment uit?
- In welke mate is het beoordelingssysteem competentiegericht?

Daarnaast staat onderzoeksvraag 6 *'Welke punten van het beoordelingssysteem kunnen volgens de betrokken partijen verbeterd worden?'* centraal:

Wat zijn de behoeften en wensen omtrent beoordelen van de:

- docenten
- leerlingen
- beroepspraktijk

Bij onderzoeksvraag 7: 'Hoe wordt er binnen andere opleidingen (MBO, HBO) competentiegericht beoordeeld?' zijn interviews afgenomen bij andere opleidingen waarin de onderwerpen aan de orde gesteld zijn die ook bij secretariaeel naar voren zijn gekomen:

- visie op beoordelen
- beoordeling op dit moment:
 - gebruikte beoordelingsinstrumenten
 - beoordelingsprocedure
 - beoordelaars
- mate van competentiegerichtheid

In deze paragraaf is de belangrijkste onderzoeksmethode, het interview, nader toegelicht. In de volgende paragraaf worden de respondenten van de interviews besproken.

3.1.1 Respondenten

Om de behoeften en wensen ten aanzien van competentiegericht beoordelen te onderzoeken, is het nodig te kijken naar de verschillende partijen die betrokken zijn bij het beoordelingsproces om zo een volledig beeld te schetsen van het probleem en om op deze wijze draagvlak te creëren voor een beoordelingssysteem. Er is in deze fase van het onderzoek gekozen voor respondenten die reeds ervaring hebben met de manier van beoordelen binnen secretariaeel en die er na implementatie direct mee te maken krijgen. Er is niet gekozen voor betrokkenen van het vervolgonderwijs, aangezien deze op dit moment geen directe relatie hebben met het beoordelen bij de opleiding secretariaeel en een relatief kleine groep leerlingen voor een vervolgopleiding kiest. De grootte van de opleiding beperkte het aantal mogelijke respondenten voor de interviews. Dat maakte het des te belangrijker te letten op de variatie en verscheidenheid in respondenten om betrouwbare resultaten te verkrijgen. Om deze reden zijn respondenten geïnterviewd met verschillende functies, begeleiders van verschillende soorten bedrijven en respondenten uit verschillende vestigingen (Emmen en Assen). Behalve de hiervoor genoemde verscheidenheid zijn de respondenten verder willekeurig gekozen.

Hieronder worden de verschillende respondenten voor onderzoeksvraag 5 en 6 toegelicht:

Docenten en teamleiders van de opleiding secretariaeel

De groep docenten die betrokken is bij de ontwikkeling naar competentiegericht leren en beoordelen bij secretariaeel telt op dit moment 8 docenten. Naast de lesgevende taken is er 1 tevens teamleider, 1 is communicatie- coördinator en zijn er 3 docenten bezig met het ontwikkelen van onderwijsmateriaal. De gemiddelde leeftijd is 46 jaar en de gemiddelde werkervaring 22 jaar. Van de groep docenten is een individueel interview gehouden met drie docenten, met een verschillende achtergrond wat betreft functie, ervaring en taken.

Beroepspraktijkbegeleiders

Om de externe validering te waarborgen is het werkveld betrokken bij het opstellen van de standaarden die ten grondslag liggen aan de beoordeling (Willemse, 2004). Er is gekozen voor de praktijkbegeleiders van de tweedejaars, omdat deze op dit moment direct te maken hebben met de competentiegerichte manier van beoordelen in de praktijk van het werk. Een vertegenwoordiging van drie praktijkbegeleiders is geïnterviewd over hun bevindingen omtrent het competentiegericht leren. De praktijkbegeleiders, waren allen de begeleider en voornaamste beoordelaar van een leerling uit het tweede leerjaar, die gedurende de bpv-periode bij het bedrijf stage liep. De praktijkbegeleiders zijn geselecteerd op grond van de aard van het bedrijf. Hierbij is gekozen voor een non-profit organisatie, een semi-profit en een profit organisatie, allen geaccrediteerd als leerbedrijf door ECABO, maar die verder willekeurig zijn gekozen.

Leerlingen secretariael

Voor de interviews is gekozen voor de tweedejaars leerlingen. Zij zijn de eerste groep die de invoering van competentiegericht leren vanaf het eerste leerjaar hebben meegemaakt en zodoende al een redelijk beeld hebben van de manier van opleiden en beoordelen. Zij hebben tevens de eerste bpv- periode achter de rug en hun ervaringen en meningen zijn daarom een belangrijke bron voor het verkrijgen van inzicht in de (on)mogelijkheden van het beoordelen in de bpv. De leerlingen verschillen in leeftijd, opleidingsachtergrond en prestaties.

Onderwijsbegeleider

De onderwijsbegeleider een belangrijke schakel in het opzetten van het beoordelingssysteem. Hij vormt als het ware de ondersteunende schakel tussen de visie van het hele Drenthe College en de vertaling hiervan naar de praktijk. De onderwijsbegeleider is geen respondent van het onderzoek, maar in informele gesprekken gevraagd is gevraagd naar de visie van het Drenthe College en de vertaling bij de opleiding secretariael, deze zijn bedoeld om aanvullende informatie te verkrijgen en te kijken of deze overeenkomen met de andere gegevens.

Respondentengroep	gespecificeerd
Beoordelaars: - Docenten	Teamleider Docent Assen Docent Emmen
- Beroepspraktijkbegeleiders (externe beoordelaars)	Profit organisatie Semi-profit organisatie Non-profit organisatie
Beoordeelden: - Leerlingen secretariael	leerlingen Assen (2) leerlingen Emmen (4)

Tabel 5 respondenten en kenmerken

Andere opleidingen

De opleidingen die voor het beantwoorden van onderzoeksvraag 7 zijn geïnterviewd zijn allen bezig het competentiegericht beoordelen in de praktijk te brengen of hebben gerichte plannen om dit binnenkort in de praktijk te realiseren. Dit is nodig om een vergelijking te maken van de verscheidene opleidingen op de genoemde onderwerpen.

Uitgaande van dit criterium zijn hiervoor de volgende opleidingen geselecteerd:

School	Opleiding/ hele school	Niveau
ROC ASA	Secretarieel	MBO niveau 3 + 4
PABO De Eekhorst	Leraar basisonderwijs	HBO
Drenthe College	Onderwijs assistent	MBO niveau 4
ROC Friesland College	Hele school	MBO niveau 1, 2, 3 en 4

Tabel 6. overzicht geïnterviewde scholen

3.1.2 Dataverzameling en analyse

Het doel van de interviews is voor een deel afhankelijk van de betrokken groep, daarom worden hieronder de doelen en onderwerpen van de interviews uitgesplitst naar de betrokken partij.

Docenten en teamleider

Het voornaamste doel was om een duidelijk beeld te krijgen van de (uitgevoerde) visie van de opleiding secretariael, de belangrijkste vraag betreft hier of de visie op beoordelen zoals beschreven in het visiedocument overeen komt met de visie in de praktijk. Om een antwoord te geven op onderzoeksvraag 5 is het essentieel te kijken in welke mate de criteria rond competentiegerichtheid zijn toegepast binnen het beoordelingssysteem. Het laatste onderwerp behandelt onderzoeksvraag 6: de mening van de betrokkenen op de huidige manier van beoordelen. De behoeften en meningen van de betrokken worden onderzocht, om zodoende in de volgende fase de ontwikkelingsprocessen rond het beoordelingssysteem af te stemmen op de (individuele) behoeften van de docenten. Omdat dit voor alle betrokken docenten van belang is, wordt naast de individuele interviews een behoeftanalyse met alle docenten gehouden in de ontwerpfase. Bij de eerste twee onderwerpen wordt voornamelijk gekeken of de huidige visie op en manier van beoordelen overeenkomt met visie van de opleiding zoals deze beschreven is. In bijlage 1a is de topiclijst met daarbij de vragen omschreven.

Beroepspraktijkbegeleiders

In de interviews met de praktijkbegeleiders is gevraagd naar hun mening van de (aanstaande) veranderingen in beoordelen. Het doel van het interview is om te kijken of de opgestelde beoordelingsprocedures in de bpv-periode haalbaar zijn en de ervaringen van de praktijkbegeleiders in

beeld te brengen. Met het oog op de ontwikkeling van het beoordelingssysteem is hen ook gevraagd naar de invloed die ze zouden willen hebben bij de eindbeoordeling. In bijlage 1b zijn de vragen voor de praktijkbegeleiders uitgewerkt.

Leerlingen

Bij de leerling is allereerst onderzocht of de visie zoals deze door de docenten wordt verwoord, in de praktijk wordt uitgevoerd. Vervolgens is gekeken naar hun bevindingen van de beschreven theoretische uitgangspunten. Tot slot is gevraagd naar hun mening op de manier van beoordelen, omdat ook deze een belangrijke input voor het beoordelingssysteem vormt. In bijlage 1c is de topiclijst met de vragen voor de leerlingen omschreven.

Analyse

De verzamelde gegevens zijn samengevat en beschreven op een efficiënte manier, zodat ze effectief konden worden gebruikt bij het analyseren van de gegevens, de verslaglegging en het verwerken tot resultaten. Om de belangrijkste bevindingen te verwerken tot resultaten zijn de bevindingen van de 'beoordeling op dit moment' en de 'competentiegerichtheid' vergeleken met de geselecteerde criteria en uitgangspunten in de literatuur. Hierin zijn voornamelijk de gerapporteerde bevindingen meegenomen die direct gerelateerd zijn aan theoretische uitgangspunten. Bij de bevindingen aangaande de visie en de behoeften is gezocht naar de overeenkomsten tussen de bevindingen en degene met de meeste prioriteit voor de betrokkenen zijn in eerste instantie weergegeven. Daarnaast zijn ook opvallende afwijkende gegevens vergeleken en indien relevant zijn deze zeker bij de resultaten verwoord.

3.2 Resultaten vraag 5: het huidige beoordelingssysteem

In deze paragraaf wordt ingegaan op de praktijk van beoordelen bij de opleiding secretarieel. Dit hoofdonderwerp is onderverdeeld in de volgende deelonderwerpen: de visie op beoordelen, uitvoering van beoordelen in de praktijk en competentiegerichtheid van de beoordeling (zie de vragen in paragraaf 3.1). De resultaten van de genoemde deelonderwerpen worden in de volgende paragrafen beschreven.

3.2.1 Visie op beoordelen

De docenten gaven duidelijk aan dat vòòr het tot stand komen van de visie, het uitgangspunt om het onderwijs vorm te geven: 'Oefenen door doen', centraal stond. De uitgangspunten van de visie zijn verwezenlijkt in de praktijk door een simulatieproject in een contextrijke leeromgeving (een recreatiepark): Crescendo, welke aansluit bij de manier van leren en beoordelen die vanuit de visie bij de opleiding bestond. Vanuit Crescendo kunnen de leerlingen allerlei opdrachten krijgen, die moeten resulteren in een beroepsproduct of competentiebeoordeling. Hierin kunnen alle competenties op een natuurlijke manier worden beoordeeld. De docenten noemen een aantal die voor hen verwoorden wat de visie op beoordelen betekent. Ten eerste geven ze aan dat, uitgaande van het principe dat de leerling centraal

staat, de leerling zelf moet bewijzen dat hij competent is en verantwoordelijk is voor zijn beoordelingen. Dit betekent dat de leerling zelf moet reflecteren op zijn eigen loopbaan en zijn eigen ontwikkeling in kaart moet kunnen brengen en kunnen aangeven welke plannen hij maakt aan de hand van competenties of leervragen. Ten tweede is het uitgangspunt om de leerling zo flexibel mogelijk te beoordelen, er wordt aangesloten bij de kwaliteiten en vragen van de leerling: wat kan en weet deze al en wat wil hij leren. Ten derde gebeurt het beoordelen zoveel mogelijk binnen een contextrijke omgeving, waarbij de competenties centraal staan.

Uit de interviews met leerlingen worden de antwoorden van de docenten bevestigd. Ze geven aan dat ze op eigen initiatief beoordeeld worden op de competenties. Voor het werken aan de competenties en leervragen maken ze een planning in overleg met hun begeleider. Als ze gewerkt hebben aan de competenties, reflecteren ze op hun leerproces en stellen aan de hand van de conclusies weer nieuwe leerdoelen op. De verantwoordelijkheid van de leerlingen is over het algemeen vrij hoog, sommigen geven wel aan het (vooral in het begin) moeilijk te vinden om het grotendeels zelfstandig te doen.

Aanhakend bij onderzoeksvraag 3 uit de vorige fase is geconstateerd dat de visie zoals deze op dit moment in de praktijk wordt gebracht voor een deel overeenkomt met de beschreven visie in het visiedocument (2002). De visie kan worden bekeken vanuit de factoren die door Van Zutven et al. (2004) worden genoemd voor het slagen van de invoering van competentiegericht beoordelen. Volgens deze factoren, kan geconcludeerd worden dat er reeds een visie aanwezig is en dat deze door de betrokkenen wordt gedragen. Het gegeven onderwijs vindt zoveel mogelijk plaats in een uitdagende leeromgeving en er wordt ingespeeld op het uitgangspunt dat de leerling sturing moet geven aan zijn leerproces. Tegemoet komen aan de gedifferentieerde onderwijs is in deze fase van de ontwikkeling lastig realiseerbaar, zo geven de docenten aan. De keuzes in de genoemde aspecten moeten goed worden overwogen tijdens de ontwerpfase en verdienen in dat kader de nodige aandacht.

3.2.2 Uitvoering van de beoordeling op dit moment

De evaluatie van het beoordelingsbeleid op het moment van afname van de interviews is onderzocht op een drietal punten: de beoordelingsinstrumenten, de beoordelingsmomenten en de beoordelaars.

Beoordelingsinstrumenten

De beoordelingen worden vormgegeven vanuit de competenties, deze zijn vertaald naar beroepsproducten en hierom heen zijn projecten opgezet. Voor het beoordelen wordt van de leerlingen gevraagd om een lijst beroepsproducten en bewijzen van de competenties te verzamelen die in het kwalificatieprofiel van de directiesecretaresse/ managementassistent omschreven zijn. Deze bewijzen kunnen bestaan uit relevante producten van opdrachten, zoals notulen of een klachtenbrief en indien er geen concrete bewijzen mogelijk zijn, zoals bij een telefoongesprek, een reflectieverslag van de leerling. Deze bewijzen bewaart de leerling in zijn portfolio. Het portfolio wordt gebruikt als ontwikkelings- en als beoordelingsportfolio zoals Elshout-Mohr en Van Daalen-Kapteijns (2003) deze beschrijven en kent geen concentrische opbouw, maar is opgezet op basis van gelijkblijvende complexiteit. Hier is voor gekozen

omdat het profiel van de directiesecretaresse niet uitnodigt tot het opdelen van competenties, dit is niet realistisch en onlogisch in de praktijk, omdat een secretaresse meerdere taken tegelijk moet kunnen uitvoeren. Op dit moment wordt alleen ontwikkelingsgericht beoordeeld, de keuze voor kwalificerend beoordelen van het portfolio is reeds genomen, maar wordt nog niet in de praktijk gebracht. Voor het beoordelen van beroepsproducten zijn formulieren ontwikkeld, deze zijn de door de opleiding zelf ontwikkeld en vastgesteld op basis van criteria van de ECABO. Op dit moment zijn er protocollen ontwikkeld waaraan de afzonderlijke beroepsproducten moeten voldoen en protocollen voor de competenties zijn in ontwikkeling. De criteria waaraan het portfolio moet voldoen zijn op dit moment nog niet verder uitgewerkt.

Beoordelingsmomenten (procedure)

De ontwikkelingsgerichte beoordeling is afhankelijk van de gegeven opdracht tijdens de projecten. De leerling geeft op school niet zelf aan welke competenties hij wil ontwikkelen, maar kan de opdracht wel op eigen tempo maken en laten beoordelen als deze eenmaal gegeven is. Tijdens de bpv-periode kan de leerling, aansluitend bij de activiteiten die er binnen het bedrijf worden uitgevoerd, zelf initiatief nemen om competenties te laten beoordelen. Op dit moment hebben geen kwalificerende beoordelingen plaats gevonden, dit is een punt van aandacht voor het ontwerp van het beoordelingssysteem.

Beoordelaars

De ontwikkelingsgerichte beoordelingen worden enerzijds gedaan door de docenten die in het project Crescendo betrokken zijn en anderzijds in de bpv-periode door begeleiders en collega's van de leerling. Met name de door Van Berkel et al. (2003) beschreven co-assessments speelt een belangrijke rol en het peer-assessment in de bpv-periode, waar naast de begeleider ook andere collega's beoordelen. Daarnaast heeft het self-assessment een belangrijke plaats in het reflectieproces van de leerling. Deze beoordelaars nemen allen een belangrijke plaats in bij het ontwikkelingsgericht beoordelen, over de kwalificerende beoordelaars is nog geen uitspraak gedaan.

De docenten geven zelf aan dat de opleiding secretariael onderweg is naar een competentiegerichte leerloopbaan, maar zich op dit moment in het stadia bevindt van een binnenschools herontwerp. Dit is terug te zien in de visie en ontwikkelingen in de opleiding die omschreven zijn, maar die nog niet volledig zijn gerealiseerd in de praktijk. Om te kijken of de ontwikkelingen die de betrokkenen aangeven competentiegericht is, wordt in de volgende paragraaf hierop ingezoomd.

3.2.3 Competentiegerichtheid van de beoordelingen

In deze paragraaf wordt antwoord gegeven op onderzoeksvraag 5: *'In hoeverre is het beoordelingssysteem op dit moment competentiegericht?'* Zoals hierboven is beschreven geven de docenten zelf aan dat de opleiding onderweg is een competentiegerichte opleiding te worden, maar dat op dit moment nog niet is. De resultaten van de interviews bevestigen dit; de opleiding is goed op weg en hard bezig de visie en ideeën in de praktijk te verwezenlijken. Belangrijke kenmerken voor een

competentiegerichte beoordeling als 'beoordelen in een realistische context' en 'uitgaan van beoordeling van competenties' zijn aanwezig. Van de door Klarus (2001) beschreven criteria voor competentiegericht beoordelen, zoals beschreven in 2.4.1, wordt aangegeven in hoeverre dit bij de opleiding secretariael het geval is. Hierbij wordt uitgegaan van ontwikkelingsgerichte beoordelingen, omdat alles wat op dit moment beoordeeld wordt ontwikkelingsgericht is. Er worden op dit moment geen kwalificerende beoordelingen uitgevoerd, de ontwikkeling van een kwalificerend assessmentgesprek is gestart op papier.

- Authentiek
Het beoordelen vindt plaats in een authentieke omgeving onder zo realistische mogelijke omstandigheden, dit betreffen opdrachten die worden uitgevoerd in de BPV, in Crescendo, een leerbedrijf of opdrachten van externen. Zowel de omgeving als de opdrachten zijn realistisch en representatief voor het toekomstige werk.
- Geïntegreerd
Uitgangspunt is het beoordelen van competenties, hierbij komen zowel kennis, houding en vaardigheden terug. Aangegeven wordt dat kennis soms lastig concreet te beoordelen is en nog meer aandacht behoeft.
- Criterium gerelateerd
Er wordt gewerkt vanuit de door het ECABO opgestelde competenties voor secretariael. Bij elke competentie is een beoordelingsformulier ontwikkeld. Daarnaast zijn voor de competenties proces- en resultaatcriteria opgesteld die zijn vertaald naar de beroepsproducten.
- Leerwegaafhankelijk/ flexibel
Bij de ontwikkelingsgerichte beoordeling kan de leerling in de stage zelf aangeven welke competenties zij wil laten beoordelen en wanneer. In de projecten is de flexibiliteit moeilijker realiseerbaar. Dit komt door het vaststaande curriculum en door beperkingen in secundaire voorwaarden als tijd en roostering. Er is geen structurele sprake van leerwegaafhankelijk beoordelen, maar komt steeds meer door (externe) projecten die individuele leerlingen gaan doen.
- Judgemental
Bij de beoordeling wordt een oordeel uitgesproken over de prestatie van de leerling. Dit oordeel is gebaseerd op de vastgesteld criteria van de beoordelingsformulieren. Daarnaast wordt feedback gegeven op leerdoelen op basis van een persoonlijk oordeel.
- Congruent
Het opstellen van eigen leervragen door leerlingen is net ingevoerd d.m.v. een POP (planning) voor de stage, voor het project/schoolactiviteiten is dit nog niet het geval. De voortgang wordt aangegeven d.m.v. begeleidingsgesprekken, hierbij staat de evaluatie centraal op het handelen. Er zit tussen de bpv-periode en de projecten op school nog geen soepele overgang in het leerproces van de leerling, het wordt te veel gezien als losstaande aspecten.

Conclusie

Vanuit de bovenstaande resultaten kan worden geconcludeerd dat in de ontwerpfase met een aantal aspecten nadrukkelijk rekening moet worden gehouden. Het belangrijkste punt van aandacht is het realiseren van kwalificerende beoordelingen, hierbij zullen keuzes gemaakt moeten worden over beoordelingsinstrumenten, beoordelingsmomenten en beoordelaars. Bij deze keuzes zal gelet moeten worden op de competentiegerichte criteria, met name het leerwegaafhankelijk en congruent beoordelen zijn punten van aandacht. Naast de bovenstaande criteria onderscheiden Van Zutven et al. (2004) factoren die van belang zijn voor het slagen van het beoordelen in de praktijk. Een aantal factoren is reeds genoemd bij de visie. Daarnaast zijn er een aantal factoren die moeten worden meegenomen bij het ontwerpen van het beoordelingsstelsel. Hierbij valt te denken aan de strategie vanuit het Drenthe College, een plan van aanpak voor de opleiding, veranderingsbereidheid van de betrokkenen en de faciliteiten.

3.3 Resultaten vraag 6: behoeften en verbeterpunten

Naast de evaluatie van de beoordeling op dit moment is er tijdens het interview aansluitend bij vraag 6 bewust gevraagd naar de wensen en behoeften die de betrokkenen hebben ten aanzien van het beoordelingsproces, om hiermee nadrukkelijk rekening te houden. De behoeften zijn geprioriteerd, om aan te geven welke behoeften de voornaamste aandacht verdienen. Omdat de behoeften afhankelijk zijn van de betrokken partij, worden ze ook weergegeven per betrokken partij; als eerst de docenten en teamleider, vervolgens de leerlingen en tot slot de bpv-begeleiders.

Docenten en teamleider

Deze groep geeft als voornaamste behoeften weer:

- Invoering kwalificerende beoordeling

Hierbij werd de invoering van een kwalificerend beoordelingsinstrument (het assessment) met daarbij gepaard gaande ontwikkeling het meest genoemd. Behoeften omtrent de inhoud, niveau waarborging en kwaliteitbewaking van de beoordelingen, zagen de docenten als belangrijkste aandachtspunten.

- Congruent en geïntegreerd geheel van beoordelen

Op dit punt is er behoefte aan een logisch beoordelingsproces, waarbij samenhang is tussen de verschillende elementen, zoals integratie van de verschillende vakken, doorgaande lijn van de bpv-periode en projecten op school en samensmelting van kennis, vaardigheden en houding in de beoordeling.

- Vaardigheden docenten

Bij de invoering van een nieuwe manier van opleiden en beoordelen, werd behalve de behoefte tot het invoeren van een beoordelingsstelsel, ook de eigen vaardigheid van docenten genoemd. De combinatie

van beoordelaar en begeleider werd door sommigen als lastig ervaren en de uitvoering van de rol van procesbegeleider in het bijzonder. Voor de invoering van de kwalificerende beoordeling willen de docenten graag competentier worden om deze te kunnen uitvoeren.

Leerlingen

De groep leerlingen geeft een aantal behoeften en verbeterpunten weer die vooral de uitvoering van het beoordelen betreffen.

- Eenheid en duidelijkheid van de verwachtingen en doelen.

Leerlingen gaven aan dat er op school soms wel wat meer eenheid en duidelijkheid gegeven mag worden over bijvoorbeeld de doelen van het portfolio. Zij zouden dit graag zien door het portfolio regelmatig in de klas te bespreken en concrete richtlijnen hiervoor te hebben.

- De school, stage en de leerlingen op een lijn

Net als de docenten geven de leerlingen aan dat er tussen de bpv-periode en de projecten en vakken op school nog geen doorgaande lijn zichtbaar is. Ze zouden graag zien dat op school competenties flexibel beoordeeld kunnen worden en er aan realistische opdrachten (bijvoorbeeld van een bedrijf) gewerkt kan worden.

- Praktische uitvoering

Tot slot gaven de leerlingen aan dat ze voor het beoordelen veel dezelfde papieren moeten invullen, waardoor zowel zij als de beoordelaars hierdoor minder serieus mee omgaan. De beoordelingsmomenten zouden volgens hen beter op afgesproken tijden kunnen, bijvoorbeeld aan het begin, midden en eind van de stage. Waarbij er meer inhoudelijke feedback wordt gegeven in plaats van onvoldoende/voldoende zoals soms het geval is.

De beroepspraktijk

Twee begeleiders gaven aan dat het opleiden en beoordelen aan de hand van competenties voor hen een nieuwe ontwikkeling was, waar ze niet of nauwelijks ervaring mee hadden. De andere begeleider was ook praktijkbegeleider van leerlingen van andere opleidingen, die reeds de omslag naar competentiegericht leren hebben gemaakt. De begeleiders waren allen over het algemeen positief over de veranderende ontwikkeling naar competentiegericht opleiden. Als belangrijkste punten werd hierbij genoemd dat leerlingen meer initiatief nemen om (verscheidene) activiteiten te ondernemen en creatiever en bewuster op zoek gaan naar leermomenten. Daarnaast gaven ze aan dat met name door de reflectie- en beoordelingsformulieren er meer en bewust wordt gelet op wat Onstenk (2002) de sociaal-communicatieve en normatief-culturele competenties noemt. Dit in tegenstelling tot vorige bpv-perioden, waarbij het accent lag op de beroepsgerichte kennis en vaardigheden. Belangrijke competenties die op dit

vlak werden genoemd waren het kunnen omgaan met feedback, beroepshouding van de leerlingen en de aandacht voor die in het bedrijf geldende normen en waarden. De functioneringsgesprekken werden als meerwaarde beschouwd, omdat hierin bewust aandacht was voor de genoemde competenties en daarnaast het leerproces van de leerling.

De behoeften en verbeterpunten van de beroepspraktijk kunnen als volgt worden samengevat in de volgende drie punten.

- Doel en uitvoering beoordeling

Ten eerste werd genoemd dat met name in het begin het bpv-werkboek met de bijbehorende formulieren voor zowel de leerling als begeleider niet erg overzichtelijk was en dat de bedoeling ervan niet erg duidelijk was. Dit zorgde in het begin voor extra investeringstijd en frustraties.

- Tijdsinvestering

Ten tweede werd genoemd dat het invullen van de beoordelingsformulieren gedurende de hele periode, veel tijd vergden van de begeleider en beoordelaars. Het invullen van de vaki-kaart (hiermee worden de vaardigheden, attitude, kennis en inzicht beoordeeld), beoordelingsformulieren en het schrijven van reflectieverslagen werden hierbij met name als veel invulwerk ervaren. In de praktijk kwam het erop neer dat er veel dezelfde papieren moeten worden ingevuld, wat oppervlakkigheid bevordert; 'bij het zoveelste formulier bekeek je de competenties en het handelen van de leerling niet meer kritisch.'

- Inbreng leerling

Ten derde werd door de begeleider die ook bij andere competentiegericht trajecten actief is, genoemd dat criteria van de beoordelingsformulieren voor leerlingen verlamvend gaan werken en dat er weinig eigen inbreng is voor de leerling. Haar ervaring was dat leerlingen erg gaan focussen op het afkruizen van de beroepsproducten en willen voldoen aan de omschreven criteria van de competenties. Hierbij staat niet de essentie voorop om flexibel en deelnemergerichtheid te beoordelen, maar geven de formulieren het uitgangspunt aan. Meer ruimte voor eigen inbreng en complexere opdrachten zouden een prominentere plaats binnen het beoordelen moeten krijgen.

Conclusie

Met name het tweede en derde punt zijn belangrijk bij het ontwerpen van het beoordelingsstelsel en het verbeteren van de huidige manier van beoordelen. Het eerste punt is minder van belang, omdat dit voornamelijk te wijten is aan het feit dat dit voor alle betrokkenen een nieuwe manier van leren en beoordelen was. Wel kan worden aangeraden om leerlingen al voor de bpv-periode met de verscheidene formulieren ervaring te laten opdoen, zodat dit tijdens de bpv-periode soepeler verloopt.

Uit het bovenstaande kan voorts worden geconcludeerd, dat de invoering van kwalificerende beoordelingen een urgente behoefte is van met name de docenten. Deze behoeften komen voort uit de

doorgemaakte ontwikkelingen naar competentiegericht leren en beoordelen en een volgende stap naar een kwalificerend beoordelingssysteem ligt in een logische ontwikkelingslijn. Daarbij zal volgens de verscheidene betrokkenen met name gelet moeten worden op de doorgaande lijn in leren en beoordelen en de praktische uitvoerbaarheid en transparantie. Voor het invoeren van kwalificerende beoordelingen is het essentieel om kritische afwegingen te maken tussen de kwaliteit van de beoordelingen en de uitvoerbaarheid in de praktijk, waarbij er nadrukkelijk moet worden gekeken naar de kwaliteitscriteria transparantie en bruikbaarheid van de keuzes omtrent beoordelen. Deze criteria raken de essentie van alle behoeften, als het beoordelingssysteem niet realiseerbaar is in de praktijk, is het voor alle betrokkenen zinloos zich in te zetten voor deze ontwikkeling.

3.4 Resultaten vraag 7: andere opleidingen

In deze paragraaf staat beantwoording van onderzoeksvraag 7 voorop: 'Hoe wordt er binnen andere opleidingen (MBO, HBO) competentiegericht beoordeeld?' Het is van belang om naast de opleiding secretariael andere opleidingen te onderzoeken om op deze manier een veelzijdig praktijkbeeld te krijgen van competentiegericht beoordelen.

Bij het onderzoek naar de verschillende opleidingen is de voornaamste conclusie, dat vanuit een en hetzelfde concept, het competentiegericht leren, de praktijk vele verschillende invullingen kent. Op het gebied van beoordelen zijn er verschillen te zien in de beoordelingsinstrumenten, de procedure en beoordelaars. Dit kan voor een deel verklaard worden door de visie van de opleiding of school die ten grondslag ligt aan het vorm geven van het onderwijs. Daarnaast kunnen de keuzes ook afhankelijk zijn van de soort opleiding, bij de ene opleiding komt de keuze voor proeven van bekwaamheid meer voor, terwijl andere opleiding de nadruk leggen op beoordeling d.m.v. portfolio of assessment. Bij alle opleidingen wordt gewerkt met een portfolio en behalve bij ROC ASA wordt bij de verschillende opleidingen met het assessment kwalificerend beoordeeld. De portfolio's van onderwijsassistent en de Eekhorst worden voornamelijk kwalificerend beoordeeld, aan het einde van een onderwijsperiode of totale opleiding. Deze momenten van beoordeling zijn zoveel mogelijk toegespitst op de ontwikkeling van de leerling en daarom leerwegaafhankelijk. De kwalificerende beoordeling wordt afgenomen door onafhankelijke docenten of deskundigen uit het werkveld. Het grootste verschil tussen de afzonderlijke opleidingen is te zien tussen ROC ASA en de overige opleidingen. Deze opleiding geeft het competentiegericht leren vorm door een vak volgens de beschreven visie uit te werken en niet structureel het hele curriculum competentiegericht vorm te geven. Hieruit valt de mate van competentiegerichtheid mede te verklaren, deze is bij de andere opleidingen in een verder gevorderd stadium van invoering en op grotere schaal aangepakt. In tabel 7 zijn de resultaten van de proeftuinen uitgewerkt.

	ROC ASA	De Eekhorst	DC onderwijsassistent	ROC Friesland College
Visie	4c/id model (Van Merriënboer)	Visie Eekhorst	Vanuit de visie van het Drenthe College	Praktijkgestuurd leren, uitgangspunten van het APS
Beoordelingsinstrumenten	- portfolio ontwikkelingsgericht - proeven van bekwaamheid	- portfolio: ontwikkelingsgericht en beoordelingsgericht - proeve van bekwaamheid - assessment	- portfolio ontwikkelingsgericht en beoordelingsgericht - assessment met panelgesprek (en criteriumgericht interview)	Portfolio: - ontwikkelingsgericht - kwalificerend (examendossier) - panelgesprek (kwalificerend)
Procedure (Momenten)	De proeven vinden plaats aan het eind van elke periode, dus 4 x per jaar. Het portfolio wordt niet beoordeeld.	De proeve vindt aan het einde van het 2 ^e jaar plaats, het portfolio-assessment ongeveer aan het eind van het 2 ^e , 3 ^e en 4 ^e jaar (leerwegaafhankelijk)	Het assessment en de beoordeling van het beoordelingsportfolio vinden aan het eind van de leerloopbaan van de leerling plaats.	Leerwegaafhankelijk, Het examendossier aan het eind van het leerproces. Het panelgesprek kan vaker, mogelijkheid 2 x per jaar
Beoordelaars	De proeven worden beoordeeld door de docent van het vak. De stages door de praktijkbegeleider en de BPV trajectbegeleider.	Portfolio: - Twee onafhankelijke docenten of praktijkbegeleiders Proef: - door de leerling zelf, - zijn praktijkbegeleider - zijn stagebegeleider	Beoordelingsportfolio: - 2 onafhankelijke docenten Panelgesprek: - onafhankelijke docent - deskundige - medeleerling	Kwalificerend portfolio: - lid examencommissie - Onafhankelijke docent Panelgesprek: - onafhankelijke docent - onafhankelijke deskundige - voorzitter/secretaris
Competentiegericht	Voornameijk tijdens de stage. Weinig verantwoordelijkheid voor de leerling, niet flexibel en vooral curriculum gestuurd.	Vergaande mate vorm gegeven: beoordeling is authentiek, op basis van competenties. Congruente beoordeling en leerwegaafhankelijk. Ook kennis en producten beoordeling.	Goed op weg competentiegericht op te leiden en te beoordelen. Leerwegaafhankelijk, authentiek en doorgaande lijn in beoordeling	In grote mate uitgewerkt, de praktijk verschilt per opleiding

Tabel 7: resultaten interviews andere opleidingen

3.5 Aanbevelingen voor het beoordelingssysteem

Deze paragraaf vormt de afsluiting van dit hoofdstuk. De resultaten van de analyse, zoals beschreven in paragraaf 3.2, 3.3. en 3.4 hebben geleid tot aanbevelingen voor beoordelen bij de opleiding secretarieel. In deze paragraaf worden aanbevelingen gedaan op basis van de behoeften van de betrokkenen, het huidige beoordelingssysteem en de resultaten van de interviews met andere proeftuinen.

Onderzoeksvraag 8 staat hierbij centraal: Op welke wijze kan het beoordelingssysteem verbeterd worden, aansluitend bij de behoeften van de betrokken partijen?

3.5.1 Aanbevelingen

Als de resultaten van de opleiding secretarieel worden vergeleken met de resultaten van de overige proeftuinen kan worden geconcludeerd dat in het bijzonder de kwalificerende beoordelingen een belangrijk punt van aandacht is. Zoals het visiedocument veronderstelt, is er gekozen voor het beoordelen middels een portfolio en daarnaast zijn er plannen voor de invoering van een portfolio-assessment. De kwalificerende beoordelingen zijn echter niet concreet uitgewerkt en gerealiseerd in de praktijk. Aangezien zowel de leerlingen als de docenten aangeven dat er een dringende behoefte is aan het realiseren van kwalificerende beoordelingen, is de urgentie tot het ontwerpen van een beoordelingssysteem hoog. Hierbij spelen naast de kwalificerende beoordelingen ook de ontwikkelingsgerichte beoordelingen een sturende rol, de feedback en diagnose kan worden gebruikt om het leerproces te sturen en uiteindelijk competent te worden (Cluitmans et al., 2002). Kwalificerende beoordelingen moeten echter geen losstaande delen worden, maar onderdeel zijn van een groter geheel: het totale leerproces van de lerende om competent te worden. Zodoende is de belangrijkste aanbeveling:

Het ontwikkelen en implementeren van een competentiegericht beoordelingssysteem met en voor de opleiding secretarieel.

Onder een beoordelingssysteem wordt de procedure, met daarin de beoordelingscriteria, instructie en beoordelingsformulieren, de instrumenten en de beoordelaars verstaan die nodig zijn bij de beoordelingen. Bij het ontwerpen van het beoordelingssysteem zijn de volgende aanbevelingen het uitgangspunt bij het ontwerp:

Het beoordelingssysteem:

1) Moet voldoen aan de criteria van competentiegericht beoordelen.

Dit betekent dat om tegemoet te komen aan een competentiegerichte manier van beoordelen, het beoordelingssysteem moet voldoen aan de criteria zoals deze in paragraaf 2.4.1 zijn omschreven. Uit de

evaluatie van het huidige beoordelingssysteem wordt de aanbeveling wordt gedaan om specifiek aandacht te besteden aan de volgende criteria die Klarus (2001) omschrijft:

- Congruent proces van beoordelen: er moet een doorgaande lijn in het leerproces van de lerende zitten. Dat betekent dat de verschillende onderdelen van het curriculum zoveel mogelijk op elkaar zijn afgestemd.
- Leerwegaafhankelijk beoordelen: zowel de ontwikkelingsgerichte als de kwalificerende beoordelingen moeten worden afgestemd op het leerproces van de lerende. Hierbij is het aan te bevelen de kwalificerende beoordelingen niet vast te koppelen aan het opleidingsprogramma, maar zoveel mogelijk flexibel aan te bieden (Klarus, 2003).

2) Moet voldoen aan de kwaliteitseisen omtrent beoordelen

Kwaliteit is een belangrijk aspect van beoordelen (Jaspers en Heijmen-Versteegen, 2005), daarom is het aan te bevelen rekening te houden met de kwaliteitseisen, zoals beschreven in paragraaf 2.4.3 om verantwoorde keuzes te maken voor het beoordelingssysteem. Voor het waarborgen van de kwaliteit van het beoordelingssysteem moeten vooraf kwaliteitseisen worden opgesteld op basis van de criteria, die als leidraad dienen voor het ontwerp van het beoordelingssysteem en gebruikt kunnen worden bij kwaliteitsevaluaties.

Belangrijk in dit kader zijn:

- Transparantie van het beoordelingssysteem:
Om aan dit criterium te voldoen is het van belang de beoordelingsprocedure duidelijk te maken aan betrokkenen en deze richtlijnen te handhaven tijdens het beoordelen, zodat er een open, eerlijk en eenduidige manier van beoordelen ontstaat. Hiervoor is het nodig beoordelingsdocumenten te ontwikkelen.
- Cognitieve complexiteit:
Bij de beoordelingen is het nodig de hogere cognitieve vaardigheden van de leerling aan te spreken, zodat de leerling kan laten zien dat hij in staat is om een bepaalde competentie binnen complexe situatie beheerst en kan uitleggen waarom hij bepaalde acties onderneemt.

3) Moet aansluiten bij de interne ijkpunten van het Drenthe College en de visie van de opleiding

De onderwijskundige visie van het Drenthe College met de daarbij beschreven ijkpunten, vormen samen met de visie secretariael belangrijke uitgangspunten voor het ontwerpen van het beoordelingssysteem. Het is aan te bevelen de concretisering van het beoordelingssysteem zoveel mogelijk binnen de vastgestelde kaders vorm te geven. Voor het ontwerp van het beoordelingssysteem betekent dit dat binnen de richtlijnen de praktische ontwikkeling in interactie met de betrokkenen wordt gerealiseerd. Op deze wijze kan de visie worden aangescherpt en gemeenschappelijke ideeën omtrent beoordelen worden gerealiseerd in het beoordelingssysteem.

4) Moet aansluiten bij de wensen en behoeften van betrokkenen

Voor het slagen van de invoering van het nieuwe beoordelingssysteem is het aan te bevelen aan te sluiten bij de wensen en behoeften van de betrokkenen. Dit betekent dat voor daadwerkelijke veranderingen draagvlak nodig is en de intern betrokkenen, in dit geval voornamelijk de docenten, veranderingsbereid zijn en betrokken worden bij het ontwikkelingsproces (Van Zutven et al., 2004). Het is aan te bevelen personen aan te wijzen die sturing geven aan het proces en de verantwoordelijkheden voor activiteiten te verdelen. Door aan te sluiten bij de wensen en behoeften van de betrokkenen, zoals deze in paragraaf 3.3 zijn beschreven, zijn de doelen het best realiseerbaar. Op de behoeften van de docenten en teamleider zal in de ontwerpfase nader moeten worden ingegaan om een zo compleet en gedetailleerd mogelijk beeld te geven en hierbij aan te sluiten. Daarnaast is het aan te bevelen het werkveld te betrekken bij het ontwerpproces en hun behoeften en wensen mee te nemen. Door de continue wisselwerking tussen theorie en praktijk (Dekker en Derksen, 2004) en de nadruk op het ontwikkelen van competenties zowel op school als in de beroepspraktijk, heeft het werkveld een belangrijk aandeel bij het beoordelen. Daarmee zal het werkveld een essentiële partij in het ontwerpproces moeten vormen en zal hun inbreng belangrijk zijn voor het succes van het beoordelingssysteem.

5) Moet uitvoerbaar zijn in de praktijk van de opleiding

Bij de keuzes die genomen moeten worden omtrent het beoordelen moeten er telkens afwegingen worden gemaakt tussen de kwaliteitseisen en wettelijke kaders en regelgeving enerzijds en de vraag of het uitvoerbaar is anderzijds (Jaspers en Heijmen-Versteegen, 2005). Het is aan te bevelen bij de verschillende fases in het ontwerpproces te blijven zoeken naar de balans tussen optimum en uitvoerbaarheid, om zo de kwaliteit als de bruikbaarheid te waarborgen. Voor de ontwerpfase is het daarom essentieel de genomen keuzes in de praktijk uit te testen op de in paragraaf 2.6 beschreven criteria en daarbij de effectiviteit van het onderwijsleerproces en randvoorwaarden (geld, tijd en ruimte) mee te nemen.

3.5.2 Samenvatting aanbevelingen

In dit hoofdstuk is voortgebouwd op de theoretische uitgangspunten zoals deze in hoofdstuk 2 zijn beschreven en is de stand van zaken, het beoordelen op dit moment binnen de opleiding secretarieel, in beeld gebracht. Om tot een gewenste situatie te komen, zal er moeten worden voortgebouwd op de sterke punten van het beoordelen en rekening moeten worden gehouden met de minder sterke punten. De noodzaak die door de verschillende partijen wordt gevoeld om de kwalificerende beoordelingen in te voeren is in deze paragraaf uitgesplitst naar verschillende aanbevelingen die een belangrijke input vormen voor de ontwerpfase. In de ontwerpfase is het essentieel te kijken hoe het ontwerpproces en de ontwerpaanpak, aansluitend bij de aanbevelingen, gestalte kunnen krijgen. Daarmee vormen de volgende aanbevelingen het startpunt van de ontwerpfase:

Onderwerp	Aanbeveling, het is aan te bevelen:
Competentiegerichtheid	<ul style="list-style-type: none"> - de beoordelingen als integrale onderdelen van het leerproces te concretiseren - de beoordelingen zo leerwegaafhankelijk mogelijk vorm te geven
Kwaliteit	<ul style="list-style-type: none"> - de beoordelingsrichtlijnen inzichtelijk en transparant voor de betrokkenen te omschrijven - bij de beoordelingen de cognitieve complexiteit van de leerling aan te spreken
Interne ijkpunten en visie	<ul style="list-style-type: none"> - het ontwerp van het beoordelingssysteem binnen de vastgestelde kaders en ijkpunten te realiseren - de visie als uitgangpunt voor het ontwerpen te nemen
Behoeften en wensen	<ul style="list-style-type: none"> - de behoeften en wensen van de betrokkenen mee te nemen bij het ontwerpen van het beoordelingssysteem - personen verantwoordelijk te maken voor de te ondernemen acties
Uitvoerbaarheid	<ul style="list-style-type: none"> - een prototype van het ontwerp in een zo reëel mogelijke context uit te proberen - de uitvoerbaarheid regelmatig te bespreken met de betrokkenen

Tabel 8 aanbevelingen beoordelingssysteem

4 Ontwerpfase: ontwerp beoordelingssysteem

In deze fase staat het ontwerpen van het beoordelingssysteem centraal. De criteria die vanuit het literatuuronderzoek als essentieel worden beschouwd voor het ontwerp van het beoordelingssysteem (zie paragraaf 2.6), vormden een belangrijke input voor deze ontwerpfase. Daarnaast is aansluiting bij de analyse van het huidige systeem en de visie van de betrokkenen het startpunt om het beoordelingssysteem vorm te geven conform de wensen van de betrokkenen. Combinatie van deze verschillende criteria aan het beoordelingssysteem hebben in hoofdstuk 3 geleid tot aanbevelingen voor het te ontwerpen beoordelingssysteem. Het doel voor de ontwerpfase is om de aanbevelingen uit te werken tot een concreet beoordelingssysteem waarmee de betrokkenen aan de slag kunnen. Hiervoor staan in dit hoofdstuk de volgende onderwerpen centraal: uitgangspunten voor de onderzoeksopzet (4.1), doelen bij het ontwerp (4.2), theoretische verdieping van de ontwerpaanpak (4.3) en beschrijving van het ontwerpproces (4.4). De resultaten en conclusies worden tot slot in paragraaf 4.5 en 4.6 uitgewerkt.

4.1 Onderzoeksopzet

In deze fase wordt de onderzoeksopzet beschreven dat het uitgangspunt is voor het realiseren van het beoordelingssysteem in de praktijk. Het begin van het ontwerp start vanuit de aanbeveling zoals deze in hoofdstuk 3 is omschreven: *Het ontwikkelen en implementeren van een competentiegericht beoordelingssysteem met en voor de opleiding secretarieel*. Deze aanbeveling is op te splitsen in 2 belangrijke onderzoeksvragen die aan het eind van dit hoofdstuk beantwoord zullen moeten zijn, te weten:

- Onderzoeksvraag 9: Hoe kan er met de betrokken partijen een competentiegericht beoordelingssysteem worden ontworpen?
- Onderzoeksvraag 10: Hoe moet het beoordelingssysteem voor de opleiding secretarieel eruit zien?

Deze onderzoeksvragen zijn vertaald naar doelen voor het ontwerp, die in paragraaf 4.2 worden toegelicht. Vervolgens is gekeken naar de ontwerpaanpak die een goed uitgangspunt vormt voor de ontwikkeling van het beoordelingssysteem. Daarmee wordt in paragraaf 4.3 antwoord gegeven op onderzoeksvraag 9. Hiervoor worden verschillende benaderingen van ontwerpen en de ontwerpaanpak besproken en diegene gekozen die het beste aansluit bij de opgestelde doelen en aanbevelingen. Hieruit volgt in paragraaf 4.4 de beschrijving van het ontwerpproces, waarbij de uitwerking van het ontwerpproces met specifieke doelen centraal staat. Dit ontwerpproces is besproken met de verantwoordelijken en de aanpassingen zijn verwerkt in de opzet van het ontwerpproces.

Een belangrijk onderdeel van de ontwerpfase is de formatieve evaluatie. Deze systematische activiteit van informatie verzameling is gehouden voor verbetering van de kwaliteit van een prototype van het

beoordelingssysteem en om het succes van het project te vergroten (Nieveen en van den Akker, 1999; Nieveen en Van den Berg, 2001). Hiervoor wordt aanbevolen om gebruik te maken van een vorm van formatieve evaluatie, waarbij verschillende betrokkenen een belangrijke rol spelen bij de evaluatie, waardoor deze meer accurate informatie oplevert, betere mogelijkheden geeft om over ontwerpideeën te onderhandelen en stimulatie van professionele ontwikkeling van de betrokkenen tot gevolg heeft. In dit geval zijn de belangrijkste betrokkenen de eindgebruikers (beoordelaars en beoordeelden) van het kwalificerende beoordelingsinstrument. Het belangrijkste doel van de formatieve evaluatie in deze fase is, aansluitend bij de aanbeveling rond uitvoerbaarheid, een prototype van het beoordelingsinstrument in een zo reëel mogelijke context uit te proberen. In die context staat centraal, het verkrijgen van informatie voor verbeteren van de effectiviteit en de bruikbaarheid van het beoordelingssysteem (Tessmer, 2001). Het uiteindelijke resultaat dat te weeg zal moeten worden gebracht, is een groter draagvlak bij de betrokkenen creëren en een beter gebruik van het beoordelingssysteem (Nieveen, 2000; Tessmer, 2001). Naast de try-out zal ook in een meer impliciete vorm gebruik gemaakt worden van het oordeel van deskundigen, hun suggesties en commentaar zal gebruikt worden bij het ontwerp van het beoordelingssysteem. De verkregen informatie van de try-out vormt een nieuw startpunt voor de verdere (gezamenlijke) ontwikkeling van het beoordelingssysteem.

4.2 Doelen

In deze paragraaf komen de beginsituatie en de doelen van het ontwerptraject aan de orde die centraal staan bij de ontwerpfase. Tot slot worden de implicaties van de doelen voor het ontwerp beschreven.

4.2.1 Beginsituatie

In het ontwerpproces wordt uitgegaan van de huidige situatie van beoordelen en is op basis van de aanbevelingen uit hoofdstuk 3 het beoordelingssysteem ontworpen. Kijkend naar de huidige situatie van het beoordelingssysteem, als onderdeel van het curriculum, kan deze worden vergeleken met de verschijningsvormen van het curriculum zoals deze beschreven is door Goodlad, Klein en Tye (1979). Van den Akker (2003) verdeelt deze verschijningsvormen in 3 niveaus: het beoogde, uitgevoerde en bereikte niveau van curriculum. Als de resultaten van het huidige beoordelingssysteem worden vergeleken met de verschijningsvormen van Van den Akker (2003), is er vooral een discrepantie te zien tussen het beoogde niveau (de intenties) en het uitgevoerde niveau (praktijksituatie) van beoordelen. Specifiek kijkend naar het beoordelingssysteem, kan worden geconcludeerd dat op het beoogde niveau van het systeem, de uitgangspunten en de documenten die zijn ontwikkeld redelijk vormgeven aan de intenties. Dit in tegenstelling tot het uitgevoerde niveau, waarbij de ontwikkelingen nog volop gaande zijn. In de praktijk betekent dit dat de bedoelingen en ideeën over het beoordelingssysteem zijn vastgelegd, maar dat het daadwerkelijk uitgevoerde beoordelingssysteem en de ervaringen van betrokkenen (beoordelaars en leerlingen) hiermee niet overeenkomen. Een van de uitdagingen voor verbetering van het beoordelingssysteem is om deze consistentie tussen de verschillende niveaus en onderdelen te creëren.

De beginsituatie kan ook beschouwd worden vanuit de door Van Zutven et al. (2004) omschreven factoren die van belang zijn voor het slagen van het beoordelen in de praktijk. In hoofdstuk 3 zijn een aantal factoren beschreven, die in meer of mindere mate aanwezig zijn bij de opleiding secretariael. Ugaande van deze factoren, kan geconcludeerd worden dat er een aantal factoren zijn, die moeten worden meegenomen bij het ontwerpen van het beoordelingssysteem. Hierbij valt te denken aan de strategie vanuit het Drenthe College, een plan van aanpak voor de opleiding, veranderingsbereidheid van de betrokkenen en de faciliteiten en legitimatie, de betrokkenen moet het nut en noodzaak van het op te lossen vraagstuk inzien. Naast deze factoren noemen Van Zutven et al. (2004) als belangrijke factor voor het slagen van de invoering van het beoordelingssysteem het betrekken van de docenten bij de veranderingen. Daarvoor is het van belang de verantwoordelijkheden en taken die de betrokkenen tijdens de verschillende fasen van het project hebben, goed in beeld te brengen.

4.2.2 Doelen

Het hoofddoel van de ontwerp- en ontwikkelfase is, afgeleid van de conclusies in hoofdstuk 3, beantwoording van onderzoeksvraag 9 en 10. Afgeleid van deze onderzoeksvragen kunnen concrete doelen worden opgesteld, die een belangrijk uitgangspunt vormen in deze fase. Dit hoofddoel is onder te verdelen in een aantal subdoelen die hieronder worden toegelicht:

- ontwerpen van een competentiegericht beoordelingssysteem voor opleiding secretariael
- ontwerpen van een beoordelingssysteem met de betrokkenen,
- professionele ontwikkeling van docenten

Ontwerpen van een competentiegericht beoordelingssysteem voor de opleiding secretariael.

Bij dit doel ligt de nadruk op de vormgeving van het beoordelingssysteem. In hoofdstuk 3 is beschreven welke aanbevelingen het uitgangspunt vormen van het te ontwerpen beoordelingssysteem. Om te beoordelen wanneer aan deze aanbevelingen concreet wordt voldaan zijn in tabel 9 criteria opgesteld die houvast geven bij het ontwerp van het beoordelingssysteem. Deze criteria samen vormen belangrijke uitgangspunten voor de verschillende stappen in het ontwerp, waarin afhankelijk van de te nemen beslissingen nadrukkelijk aan de verschillende criteria aandacht besteed wordt.

Ontwerp van een beoordelingssysteem met de betrokkenen

Een van de aanbevelingen voor het slagen van het ontwerp van het beoordelingssysteem, is het aansluiten bij de wensen en behoeften van de betrokkenen en de betrokkenen actief te laten participeren in het ontwikkelproces. Uit de interviews is gebleken dat de verschillende groepen betrokkenen elk hun eigen belangen en behoeften hebben voor de vormgeving van het beoordelingssysteem. Wil het beoordelingssysteem in de praktijk succesvol zijn, dan is het van belang de behoeften van de verschillende betrokken op elkaar af te stemmen (Walker, 1990). Dit betekent dat voor daadwerkelijke veranderingen draagvlak nodig is en de intern betrokkenen, in dit geval voornamelijk de docenten, veranderingsbereid zijn en betrokken worden bij het ontwikkelingsproces. Om dit doel te kunnen bereiken

is een ontwerpaanpak nodig, die dit doel stimuleert en kan realiseren. Deze ontwerpaanpak zal in de volgende paragraaf uitgebreid worden beschreven.

Onderwerp	Aanbeveling: het is aan te bevelen om:	criteria
Competentie-gerichtheid	<ul style="list-style-type: none"> - de beoordelingen als integrale onderdelen van het leerproces te concretiseren - de beoordelingen zo leerwegonafhankelijk mogelijk vorm te geven 	<ul style="list-style-type: none"> • authentiek • geïntegreerd • criterium gerelateerd • leerwegonafhankelijk/ flexibel • judgemental • congruent
Kwaliteit	<ul style="list-style-type: none"> - de beoordelingsrichtlijnen inzichtelijk en transparant voor de betrokkenen te omschrijven - bij de beoordelingen de cognitieve complexiteit van de leerling aan te spreken 	<ul style="list-style-type: none"> • validiteit • betrouwbaarheid • bruikbaarheid • transparantie: openheid, eerlijk, vergelijkbaar, reproduceerbaar, directheid • cognitieve complexiteit • Integratie leerproces • betekenisvol (zie 2.4.1)
Interne ijkpunten en visie	<ul style="list-style-type: none"> - het ontwerp van het beoordelingssysteem binnen de vastgestelde kaders en ijkpunten te realiseren - de visie als uitgangspunt voor het ontwerpen te nemen 	<p><u>Interne validering:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • ijkpunten Drenthe College • uitgangpunten visie secretariael <p>Zie 2.5</p>
Behoeften en wensen	<ul style="list-style-type: none"> - de behoeften en wensen van de betrokkenen mee te nemen bij het ontwerpen van het beoordelingssysteem - de partijen actief te laten participeren in het ontwikkelproces 	<p>Behoeften van de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • docenten en teamleider • leerlingen • werkveld <p>zie 3.3</p>
Uitvoerbaarheid	<ul style="list-style-type: none"> - een prototype van het ontwerp in een zo reëel mogelijke context uit te proberen - de uitvoerbaarheid regelmatig te bespreken met de betrokkenen 	<ul style="list-style-type: none"> • uitvoeren van formatieve evaluatie in het ontwerp • regelmatige kwaliteitsevaluatie na implementatie

Tabel 9: aanbevelingen en criteria competentiegericht beoordelingssysteem

Professionele ontwikkeling van docenten

Het vermogen om te blijven ontwikkelen speelt ook voor de docenten een belangrijke rol, want zij moeten in staat zijn om te gaan met problemen en aan te sluiten bij nieuwe ontwikkelingen, zoals het competentiegericht leren. Doordat het vormgeven van competentiegericht beoordelen betrekkelijk actueel is, waarbij er naar een concreet resultaat wordt toegewerkt dat relevant is voor de opleiding, biedt het ontwerpen de mogelijkheid voor eigen creativiteit en invulling, kennisproductiviteit en samenwerkend leren (Dekker et al., 2000). Expliciete aandacht voor de professionalisering en ontwikkeling van beroepsbekwaamheid van de docenten en samenwerkend leren, uit zich tijdens het ontwerpproces in activiteiten gerichte op ondersteuning, structurering en sturing in het leerproces van de betrokkenen. Door nadrukkelijk aandacht te besteden aan de leerbehoeften van de docenten tijdens het ontwerpproces, is hier sprake van opleiden op de werkplek. Het vormgeven van leren op de werkplek is in dit geval mede een middel om het teamresultaat te bereiken: ontwerp en invoering van het beoordelingssysteem. Daarnaast is het leren en opleiden en dus ook opleiden op de werkplek een doel op zich is, het is van belang om te voorzien in de persoonlijke behoefte aan competentieontwikkeling van werknemers (Onstenk, 2003).

De doelen in beschouwing nemend zijn er een aantal implicaties die voor het ontwerpproces van belang zijn. Deze worden hieronder toegelicht.

4.2.3 Implicaties voor het ontwerpproces

De aanbevelingen en doelen omtrent de behoeften en wensen van betrokkenen als uitgangspunt nemend, heeft tot gevolg gehad dat er tijdens het ontwerpproces aandacht is besteed aan de behoeften en meningen van de betrokken partijen (Baartman et al., 2004) en dat de verschillende partijen een actieve rol hebben gespeeld in het ontwikkelproces. Een actieve rol combinerend met aandacht voor professionele ontwikkeling tijdens het ontwerpproces, maakte het nodig een specifieke behoefteanalyse bij de werknemers (teamleider en docenten) te houden met als doel de leerbehoeften te identificeren (DeSimone, Werner & Harris, 2002). Op deze wijze is er tijdens en na het ontwerpproces bewust stil gestaan bij de leerbehoeften die door de docenten genoemd werden, om zo kennis te delen over deze onderwerpen. De activiteiten die zijn ondernomen in het kader van professionele ontwikkeling bij docenten, waren praktisch bruikbaar, aansluitend en ondersteunend bij de ontwikkeling naar competentiegericht beoordelen. Daarnaast zijn deze leerinterventies zoveel mogelijk in het ontwerpproces verweven, met ruimte voor bewustmaking van het leerproces van de betrokkenen. Op deze manier is professionele ontwikkeling efficiënt en vergroot het de motivatie tot participatie bij de betrokkenen, dat in deze fase essentieel is voor het succesvol ontwerpen. Door actieve participatie kan vervolgens met elkaar het beoordelingssysteem worden ontworpen, dat gedragen wordt door de betrokkenen en overeenkomt met de opgestelde aanbevelingen en doelen. Aan het eind van het ontwerpproces is gereflecteerd op genoemde leerbehoeften en het leerproces van de docenten, het ontwerpproces en het resultaat.

Een andere implicatie voor het ontwerpen, gerelateerd aan de doelen, is het selecteren van een ontwerpaanpak die aansluit bij de doelen en de invoering ondersteunt. Deze wordt nu besproken.

4.3 Theoretische verdieping ontwerpproces

Een succesvolle invoering van het beoordelingssysteem vraagt meer dan het vertalen van de theoretische uitgangspunten en aanbevelingen naar de praktijk. Bij de invoering van vernieuwingen, in dit geval het beoordelingssysteem, spelen diverse factoren een rol. Een van die factoren is de aanpak die leidend is in de ontwerp -en ontwikkelfase. Deze wordt in deze paragraaf nader toegelicht.

Het ontwerp en de invoering van het beoordelingssysteem vragen om een goed doordacht ontwerpproces, dat de invoering zo goed mogelijk doet laten verlopen. Het ontwerpproces omvat de ontwerp- en ontwikkelstap van het totale proces, dat uitmondt in een product gereed voor implementatie (Plomp et al., 1992). Een mogelijke aanpak van het ontwerp van het beoordelingssysteem, is een systematische aanpak (zoals het in hoofdstuk 1 beschreven ADDIE-model). De systematische aanpak van het ontwerp bevordert een goed gestructureerd en logische geordend ontwerp met hoge interne consistentie (Kessels, 2000). Daarvoor lijkt tot nog toe een ontwerpbenadering, waarbij voornamelijk systematisch en projectmatig wordt gewerkt in deze fase de voorkeur te verdienen. Hiervoor zou de door De Caluwé en Vermaak (1999) beschreven blauwdruk, met vastgestelde stappen en sturing en bewaking van het proces, goed bij aansluiten.

Echter, met de wending naar competentiegericht leren en beoordelen zijn ook veel zachte kanten gemoeid, zoals competenties van de docenten, nieuwe rollen van de docenten en leiderschap, waardoor de ontwerpbenadering beperkingen heeft (Van den Berg et al., 2004). Daarnaast komen factoren van heel andere orde kijken, zoals de omschreven doelen en visies en behoeften van de verschillende betrokkenen. Daarom vereist het ontwerpen van een competentiegericht beoordelingssysteem om een aantal redenen een meer relationele aanpak. Ten eerste door de verschillende partijen die betrokken zijn bij de invoering van het beoordelingssysteem. Een van de uitgangspunten van deze aanpak is het betrekken van de verschillende partijen bij het ontwikkelproces die een actieve rol vervullen (Kessels, 2000; Dekker en Dercksen, 2004; Baartman et al., 2004). Het creëren van de instrumenten is zoveel mogelijk gedaan door de betrokkenen; de docenten en het werkveld, om zo de externe consistentie te bevorderen (Dekker en Dercksen, 2004). Hierdoor kan de externe consistentie van het ontwerp worden gewaarborgd (Kessels, 2000). De omslag in denken maakt het noodzakelijk de opvattingen te expliciteren, in het bijzonder geldt dit voor competentiegerichte trajecten, waarbij via de relationele aanpak wordt gekomen tot gemeenschappelijke beelden over leerprincipes (Dekker en Dercksen, 2004). Ten tweede leidt de relationele benadering tot meer expliciete aandacht voor de stappen die vooraf gaan aan het eigenlijke ontwerpen, zoals het vormen van een persoonlijke mening door de betrokkenen, het discussiëren over opvattingen en ideeën en te komen tot een basis om overeenstemming over de gezamenlijke visie en opvattingen te creëren en weloverwogen besluiten te nemen. Het belang van discussiëren en onderhandelen door verschillende betrokkenen wordt benadrukt in het 'Naturalistic model' van Walker (1990). Dit model vormt een belangrijke basis voor input van betrokkenen tijdens het

ontwerpproces. De combinatie van een systematische en relationele aanpak voor het ontwerpproces, is daarom een vereiste voor een effectief en succesvol beoordelingssysteem. Tot slot is er veel aandacht voor de collectieve vormen van leren en het gebruik van kennis, inzicht en ervaringen in het veranderproces. Het uiteindelijke doel en resultaat is om continue verandering te weeg te brengen en het lerend vermogen te vergroten (Van de Berg et al., 2004). Daarbij ligt het gebruik van een ontwikkelingsgerichte benadering voor de hand, bij deze benadering wordt ervan uitgegaan dat veranderen een lerend en interactief proces is, waardoor in dit proces de roddruk en groendruk de voorkeur verdienen (De Caluwé en Vermaak, 1999) Hierbij staat het resultaat in grote lijnen vast, maar wordt bijgesteld op grond van doelen en behoeften van de betrokkenen. Hiervoor worden tijdens het veranderingsproces leersituaties gecreëerd, waarin vervolgplannen worden gemaakt op basis van monitoring van het proces.

Implicaties ontwerpaanpak

De keuze voor deze aanpak van het ontwerpproces heeft tot gevolg dat, om tot een succesvol beoordelingssysteem te komen, de stappen voor een deel zijn vastgesteld om te zorgen dat het een intern consistent geheel wordt. Hierbij wordt gebruik gemaakt van de blauwdruk voor ontwerpstandaarden van Kessels en Plomp (1999), met de daarbij genoemde activiteiten die de relationele benadering ondersteunen. Voor de realisatie van het beoordelingssysteem betekent het dat in overeenstemming met de systematische aanpak, de criteria en de logische opeenvolging van stappen een belangrijk houvast zijn voor interne consistentie. Daarnaast is er echter veel ruimte voor activiteiten waarbij de inbreng van alle betrokkenen centraal staat, zij zijn ten slotte degenen die met het beoordelingssysteem moeten werken. Dit betekent niet dat een ieder een even groot aandeel heeft in het ontwerp; het is niet wenselijk en haalbaar om alle betrokkenen bij alle stappen in het proces te betrekken. Wel is er voor de ontwikkeling van het beoordelingssysteem zoveel mogelijk aangesloten bij de verantwoordelijkheden en de functie van de betrokkenen. De primaire verantwoordelijkheid ligt bij de docenten en teamleider, maar de inbreng van leerlingen en het werkveld zijn onontbeerlijke input voor de te maken beslissingen. Daarvoor zijn er momenten gepland waarin er ruimte is gecreëerd voor uitwisselen van opvattingen, meningvorming, discussie en het nemen van besluiten. Een specifiekere omschrijving van de verantwoordelijkheden is te vinden bij het plan van aanpak in paragraaf 4.3.

Voortbouwend op de visie en vastgestelde onderwerpen zijn voor het ontwikkelproces een aantal stappen onderscheiden, die het uitgangspunt vormen voor het te ontwikkelen beoordelingssysteem. Om de aanbevelingen te concretiseren, is gebruik gemaakt van een plan van aanpak dat de grote lijnen voor het ontwerp aangeeft. Deze is in paragraaf 4.4 verder uitgewerkt.

4.4 Ontwerpproces

In deze paragraaf wordt het gebruikte plan van aanpak voor het ontwerp van het beoordelingssysteem verder beschreven. Allereerst wordt in 4.4.1 de opzet het plan van aanpak beschreven. Vervolgens wordt in 4.4.2 het gevolgde ontwerpplan toegelicht. De formatieve evaluatie wordt in paragraaf 4.4.3 beschreven net als de verantwoordelijkheden en rollen.

4.4.1 Opzet plan van aanpak

Om de aanbevelingen te concretiseren en het hoofddoel: 'de ontwikkeling en implementatie van een competentiegericht beoordelingssysteem met en voor de opleiding secretarieel' te bereiken, is een opzet voor het plan van aanpak uitgewerkt. Op deze manier is het voor alle betrokkenen duidelijk wat de bedoeling is, welke verantwoordelijkheden een ieder heeft en welke activiteiten worden ondernomen om de invoering succesvol te laten verlopen. In het plan van aanpak zijn de verschillende stappen als een lineair proces weergegeven. In de praktijk zal afhankelijk van de behoeften van de betrokkenen blijken of deze volgorde de meest praktische is. De stappen zijn in het ontwikkelingsproces dus niet vaststaand in volgorde, maar facetten van de beoordelingsprocedure die op elkaar afgestemd moeten worden en daardoor meer cyclisch van aard.

Fase Lievens & Kolk	Onderwerpen (items)	aandachtspunten
1) Inventarisatiefase	<ul style="list-style-type: none"> • doelstelling + visie beoordelingssysteem • bepalen doelgroep • vaststellen te beoordelen competenties (kwalificatieprofiel) 	<ul style="list-style-type: none"> • visie bepalen • status beoordelingen
2 + 3) Operationalisatiefase + uitvoeringsfase	<ul style="list-style-type: none"> • keuze beoordelingsinstrumentarium • vaststellen criteria beoordelingssysteem • onderbouwing beoordeling • selectie van assessoren • inhoud/opdrachten van het beoordelingssysteem 	<ul style="list-style-type: none"> • missie articuleren • standaarden en eisen omschrijven • onderbouwing van de beoordeling • instructie voor betrokkenen • beschikken over eigen kwaliteitsstandaard
4) Evaluatiefase	<ul style="list-style-type: none"> • evaluatie kwaliteit 	<ul style="list-style-type: none"> • beoordelingssysteem onderhouden

Tabel 10 onderwerpen en aandachtspunten beoordelingssysteem

Een concretere uitwerking van een mogelijk ontwerpproces van een beoordelingsinstrument (assessment) wordt gegeven door Lievens en Kolk (2002), die tabel 10. Het ontwerpproces is verdeeld in vier fasen. In elke fase worden er een aantal onderwerpen genoemd die de leidraad vormen voor de te maken keuzes in die fase. In tabel 10 zijn per fase de onderwerpen en aandachtspunten beschreven (Tillema, 2002) die van belang zijn bij de ontwikkeling van het beoordelingssysteem en specifiek voor assessments (Lievens en Kolk, 2002).

Bij de start van de ontwerpfase, waren er voornamelijk beslissingen genomen in de inventarisatiefase, wat overeenkomt met de conclusie dat vooral op het 'bedoelde' niveau van het beoordelingssysteem (Van den Akker, 2003) redelijk veel aandacht is besteed. De belangrijkste keuzes tijdens het ontwerpen zijn gemaakt over de operationalisatie- en uitvoeringsfase. De evaluatiefase is pas mogelijk als het totale beoordelingssysteem is geïmplementeerd en kan worden getypeerd als het operationele beoordelingssysteem (Van den Akker, 2003). Dit valt buiten de grenzen van dit afstudeeronderzoek en zal door de betrokken docenten zelf moeten worden georganiseerd als dit aan de orde is.

4.4.2 Ontwerpplan

De keuze voor combinatie van de systematische en relationele aanpak voor het ontwerpen en aanhakend op het door Lievens en Kolk (2002) beschreven ontwerpproces, leidt het ontwerpproces tot een aantal te onderscheiden fasen. In elke fase staan een aantal vragen, onderwerpen en aandachtspunten centraal. Deze fasen zijn gebaseerd op het 'Naturalistic Model' van Walker (1990), waarin de drie belangrijkste fasen in het proces als volgt genoemd worden: de 'platformfase', de 'overeenstemmingsfase' (deliberationfase) en de ontwerpfase ('designfase'). Dit model vergelijkend met het ontwerpproces van Lievens en Kolk (2002), is er overlap te zien tussen de verschillende fasen van de modellen. Zo vertoont de platformfase gelijkenis met de inventarisatiefase (bedoelt voor visie, beeld vorming en doelstellingbepaling) de onderhandelingsfase met de operationalisatiefase (overeenstemming bereiken en maken van keuzes) en de ontwerpfase overeenkomst met uitvoeringsfase (uitvoeren van de genomen keuzes). In de praktijk zullen deze fasen echter niet zo goed te scheiden zijn. Over elk onderwerp dat aan de orde komt, zal eerst een persoonlijk beeld en mening moeten worden gevormd, vervolgens overeenstemming met de betrokkenen worden bereikt en keuzes worden gemaakt om tot slot deze keuzes uit te werken in een bruikbaar beoordelingssysteem met concrete beoordelingsformulieren.

Platformfase

Voordat de betrokkenen beslissingen kunnen nemen over de opzet van een beoordelingsprocedure, is deze stap cruciaal. In deze eerste stap wordt aan de hand van verschillende concepten van beoordelingsprocedures gekeken naar de visie op en kennis van beoordelingsinstrumenten. Voor een goed vervolg van het ontwikkelingsproces is het belangrijk de verwachtingen, doelen en visie van de betrokkenen op elkaar af te stemmen.

Het doel van deze stap is om inzicht te krijgen in, uitwisselen van opvattingen en een mening te vormen over de volgende onderwerpen:

- Visie op beoordelen
- Doel en status van de instrumenten
- Totaal overzicht beoordelingsopzet

Het uiteindelijke resultaat van het proces moet een overzicht van de behoeften en opvattingen van de docenten zijn. Daaruit moet blijken of de docenten een duidelijk beeld hebben van de te ondernemen stappen en zij kunnen hun eigen wensen en opvattingen formuleren die input zijn in het proces. Dit resulteert in een overzicht van de beoordelingsopzet dat in grote lijnen is uitgewerkt. Dit zijn essentiële voorwaarde om te beginnen aan de volgende stappen.

Overeenstemmingsfase

Voor het vormgeven van het beoordelingssysteem is het bij deze stap essentieel om beslissingen te nemen omtrent de beoordelingsinstrumenten. Aansluitend bij het totaaloverzicht van de beoordelingsopzet, is het nu van belang de beoordelingsinstrumenten nader te specificeren. Dat betekent dat de betrokkenen een keuze moeten maken over de beoordelingsinstrumenten, de vormgeving van de beoordelingsinstrumenten en de eisen aan het totale beoordelingsproces. Daarnaast worden de verschillende opties afgewogen, wordt over voorwaarden en consequenties van de opties gediscussieerd om uiteindelijk overeenstemming te bereiken over de beslissingen die worden genomen. Dit vereist veel communicatie en de relationele aspecten spelen in deze fase een belangrijke rol. In deze fase komt het doel professionele ontwikkeling aan de orde: het expliciteren van opvattingen en deze met elkaar delen is belangrijk (Tillema, 2004). Daarbij is het ook nodig de verantwoordelijkheden te plannen.

Het hoofddoel is om overeenstemming te bereiken over de volgende onderwerpen:

- inhoudelijke doelen beoordelingsinstrument (portfolio-assessment)
- ontwerpstappen beoordelingsinstrument (portfolio-assessment)
- status beoordelingen

Het uiteindelijke resultaat van het proces is een gezamenlijke invulling van concept voor beoordelingsprocedure en –instrumenten, die de visie van de betrokkenen ondersteunt. Het concept met ideeën en opvattingen van de betrokkenen is een belangrijk werkconcept om in de ontwerpfase verder vorm te geven.

Ontwerpfase

Het bereiken van overeenstemming over de inhoudelijke doelen, beoordelingscriteria en in grote lijnen de opzet van het beoordelingsstelsel, maakt het mogelijk aan het eigenlijke ontwerpen te beginnen. Aan het begin van deze fase wordt in overeenstemming met de factoren van Van Zutven et al. (2004) het ontwerpplan opgesteld met de betrokkenen. In het uitgewerkte ontwerpplan zijn de resultaten, de

activiteiten, taken en verantwoordelijkheden van de betrokkenen beschreven. De behoeften van de betrokkenen die specifiek te maken hebben met kwalificerend beoordelen worden gerelateerd aan de verschillende stappen die te onderscheiden zijn in het ontwerpplan, om de behoeften zo goed mogelijk mee te nemen bij het ontwerpen van het beoordelingsstelsel.

In het ontwerpplan zijn de onderwerpen aan de orde gekomen die Lievens en Kolk (2002) noemen en die in tabel 10 zijn omschreven. Daarbij is nadrukkelijk gelet op de aanbevelingen die vallen onder 'competentiegerichtheid' en 'kwaliteit'. De ontwerpfase is onderverdeeld in 5 stappen, waarbij in elke stap een onderwerp centraal staat uit tabel 10. In principe zullen de verschillende stappen plaatsvinden tijdens de gezamenlijke bijeenkomsten van de werkgroep secretariael. Hierin zijn de docenten van secretariael vertegenwoordigd, de teamleider, onderwijsbegeleider en wanneer het nodig is betrokkenen uit het werkveld en de leerlingen.

Het voornaamste doel van de ontwerpfase is het ontwerpen van het beoordelingssysteem. Daarvoor is het nodig om beslissingen te nemen, de nodige documenten te ontwerpen en ontwikkelen omtrent de volgende onderwerpen:

- de beoordelingsprocedure
- de beoordelingscriteria
- inhoud beoordelingsinstrumenten
- de beoordelaars

Het belangrijkste resultaat van de ontwerpfase is het beoordelingssysteem dat voldoet aan de aanbevelingen die zijn opgesteld. Een belangrijke aanbeveling in dit kader is de uitvoerbaarheid van het beoordelingssysteem in de praktijk. Daarvoor is het nodig het ontwerp formatief te evalueren, zodat het beoordelingssysteem zo goed mogelijk in de praktijk werkt.

In deze paragraaf is de opzet van het ontwerpproces besproken, de volgende paragraaf beschrijft de resultaten van het ontwerpproces.

4.5 Resultaten ontwerpproces

In deze paragraaf zullen de resultaten worden weergegeven, die overeenkomen met de concrete doelen die in paragraaf 4.2 zijn benoemd. Hiervoor wordt eerst het gevolgde proces beschreven, vervolgens het beoordelingssysteem en tot slot komt de professionele ontwikkeling aan de orde.

4.5.1 Ontwerpen van een beoordelingssysteem met de betrokkenen

Platformfase

In eerste instantie zijn de resultaten van de onderzoeksfase en de aanbevelingen, zoals aan het begin van het hoofdstuk beschreven, besproken met de teamleider van secretariael, tevens leider van de werkgroep secretariael. Daarna zijn de resultaten en aanbevelingen met de docenten besproken, zodat

de docenten zich een eigen beeld en oordeel konden vormen van het vraagstuk. Vervolgens is tijdens een bijeenkomst van de werkgroep een behoefteanalyse gehouden met de docenten en teamleider. De docenten en teamleider gaven aan dat ze behoefte hadden om over de hieronder beschreven onderwerpen meer te weten. Deze leerbehoeften zijn onderverdeeld in onderwerpen die aansluiten bij de stappen van het ontwerpproces. Met name onderwerpen omtrent de kwalificerende beoordeling en de kwaliteit werd door de docenten als essentieel aspect beschouwd en dit heeft tot consequentie gehad dat deze extra en bewuste aandacht verdienen tijdens het ontwerpproces. Zodoende werden in deze fase de verwachtingen en doelen van de betrokkenen op elkaar afgestemd en draagvlak gecreëerd (Van Zutven et al., 2004).

Onderwerp	Voorbeeld vragen	Stap van de ontwerpfase
Kwalificerende beoordelingsinstrumenten	- Hoe wordt het assessment vorm gegeven?	3, 4
	- Wat is de status van het assessment?	1
Rol beoordelaar: kwalificerende beoordeling	- Wat zijn de taken van de docent/beoordelaar?	3, 4
Kwaliteit competentie beoordeling	- Hoe kan de kwaliteit van de kwalificerende beoordelingen worden gewaarborgd?	2
	- Waaraan voldoet een goede beoordeling?	2
Integratie beoordelingen in leerproces	- Hoe kunnen verschillende activiteiten geïntegreerd worden in het leerproces?	5

Tabel 11 resultaten behoefteanalyse docenten

Overeenstemmingsfase

In deze fase zijn keuzes gemaakt voor de beoordelingsinstrumenten, de status van het instrument en de totale beoordelingsprocedure. Dit heeft geresulteerd in een opzet voor de beoordelingsprocedure en de keuze voor portfoliomethodiek (zie volgende doel). De keuze voor de instrumenten verdiende minder aandacht dan verwacht; de docenten waren op de hoogte van de verschillende beoordelingsinstrumenten en de status ervan.

Ontwerpfase

Het bereiken van overeenstemming in beoordelingsinstrumenten, gaf ingang tot de opzet van een plan van aanpak voor de ontwerpfase. Op basis van de besproken aanbevelingen en de behoeften van de betrokkenen van de werkgroep secretariael het definitieve plan van aanpak voor het ontwerpproces, kortweg ontwerpplan opgesteld, dit is besproken met de teamleider. Een samenvatting van het ontwerpproces is in de onderstaande tabel te vinden, het volledig uitgewerkte plan met daarin de

ondernomen activiteiten, uitwerking van de bijeenkomsten en materialen en middelen is terug te vinden in bijlage 2.

In tabel 12 zijn per fase de belangrijkste activiteiten genoemd, die de leidraad in de betreffende fase vormen, daarnaast zijn de resultaten beschreven en worden de voornaamste verantwoordelijkheden en taken van de betrokkenen besproken. De teamleider leidt het veranderingsproces en neemt onderwijskundige besluiten omtrent het beoordelen.

activiteiten	betrokkenen	verantwoordelijkheden	resultaten
1. platform- fase			
Creëren van inzicht in de doelen, discussiëren over de argumenten, ideeën en beeld van de situatie en het probleem vormen.			
* bespreken onderzoeksresultaten en aanbevelingen	teamleider en onderwijsbegeleider	proces op gang brengen, leerbehoeften in kaart brengen	* verheldering van het vraagstuk
* visie op beoordelen en vraagstuk bespreken	alle docenten	inbreng voor de opzet, mening vormen, keuze beoordelingsinstrumenten	* persoonlijk oordeel
* behoefteanalyse	onderwijsbegeleider	afname behoefteanalyse	* overzicht leerbehoeften docenten
2. overeenstemmingsfase			
Overeenstemming bereiken over de grote lijnen van het beoordelingssysteem en keuze van beoordelingsinstrumenten aan de hand van de consequenties en alternatieven.			
* verdieping in beoordelingsinstrumenten	teamleider en docenten	afstemmen van de meningen van betrokkenen.	* keuze van beoordelingsinstrumenten
* mogelijke beoordelingsprocedures bespreken	onderwijsbegeleider	consequenties en alternatieven in beeld brengen	* opzet beoordelingsprocedure
3. ontwerpfase			
Opzetten en in de praktijk brengen van het ontwerpplan, dat leidt tot het ontwerp van het beoordelingssysteem			
* uitwerken ontwerpplan	teamleider en onderwijsbegeleider	opzet (prototype) beoordelingssysteem	* plan van aanpak ontwerpfase
* doelen specificeren	onderwijsbegeleider	input voor ontwerpstappen	

<u>Stap 1</u> * vaststellen beoordelingsprocedure	docenten en teamleider	vaststellen beoordelingsprocedure	* overzicht beoordelingsprocedure
<u>Stap 2</u> * bepalen beoordelingscriteria	docenten, teamleider onderwijsbegeleider	keuze beoordelingscriteria inbreng mogelijke criteria	* criterialijst ontwerpen
<u>Stap 3</u> * inhoud bepalen beoordelingsinstrument * keuze beoordelaars	docenten en teamleider onderwijsbegeleider	keuze activiteiten beoordelingsinstrument	* uitwerking beoor- delingsinstrument
<u>Stap 4</u> * uitwerken beoor- delingsdocumenten	onderwijsbegeleider en ontwikkelaar docenten, <i>examen- commissie</i>	ontwerpen beoordelingsdocumenten selectie beoordelaars, vaststellen beoordelingsprocedure	documenten: * beoordelingsprocedure * instructie leerlingen, beoordelaars * beoordelings- protocollen
<u>Stap 5*</u> * try-out assessment * evaluatie portfolio- assessment	beoordelaars (=docenten+ bpv- begeleiders) onderwijsbegeleider	uittesten beoordelingssysteem evaluatie try-out	* overzicht verbeterpunten/ vervolgstappen

Tabel 12 ontwerpplan

Na het opstellen van het ontwerpplan is in ontwerpstep 2 aan de hand van de criteria uit de literatuur omtrent competentiegerichtheid en kwaliteit, (zoals die in paragraaf 2.6 beschreven zijn) besloten aan welke criteria het portfolio-assessment moet voldoen. Vanuit deze criterialijst is besloten welke documenten ontwikkeld moeten worden om tegemoet te komen aan de criteria. De voorbeelden van andere opleidingen (paragraaf 3.4) en de criteria die hiervoor zijn beschreven dienden als uitgangspunt om voor de opleiding secretarieel een besluit te nemen over de invulling van het portfolio-assessment. In stap 4 is besloten welke beoordelaars het portfolio-assessment gaan afnemen en zijn de documenten ontwikkeld die nodig zijn voor het realiseren van het portfolio-assessment. Vervolgens is in stap 5 d.m.v. de try-out het portfolio-assessment in de praktijk uitgetest. Uit de observaties en evaluaties met de beoordelaars zijn een aantal punten opgesteld die voor verbetering vatbaar zijn voor de implementatie van het beoordelingssysteem. De documenten die gedurende de ontwerpstappen zijn ontwikkeld, zijn bijgevoegd in bijlage 3 (beoordelingsdocumenten).

Het vaststellen van het beoordelingsdocument en de beoordelingsprocedure verliepen vlot en kosten weinig tijd, de keuze voor een portfolio-assessment was bij eerdere bijeenkomst genomen. Toch hadden

niet alle betrokkenen een beeld van de inhoud van het portfolio-assessment, daarom was het lastig de criteria voor het portfolio-assessment vast te stellen en werd eerst de inhoud voor het portfolio-assessment bepaald. Dit betekende een verwisseling van stap 2 en 3 van het ontwerpproces. Stap 3, 4 en 5 werden vervolgens door een de groep docenten gerealiseerd, die tevens beoordelaars waren bij het portfolio-assessment, omdat dit praktischer en beter haalbaar was. Deze groep docenten en een betrokkene vanuit het werkveld hebben de inhoud van het portfolio-assessment verder vorm gegeven en deze d.m.v. de try-out uitgetest. Formele beslissingen omtrent de beoordelingsprocedure zijn genomen door de examencommissie, zij oordeelden in hoeverre voorstellen vanuit de werkgroep secretariael in formele documenten konden worden opgenomen.

Formatieve evaluatie

Belangrijke input voor de formatieve evaluatie waren de prototypen van de beoordelingsprocedure, de criteria en richtlijnen van de kwalificerende beoordeling en de inhoud van het beoordelingsinstrument. Deze prototypen zijn ontwikkeld tijdens de ontwikkelsessies met de groep docenten die tijdens de try-out beoordeelden en tijdens de evaluatie zijn de ontwikkelde documenten eerst individueel en later gezamenlijk geëvalueerd. De formatieve evaluatie is uitgevoerd in een reële gebruikssituatie, waarbij de docenten het prototype uitproberen bij een deel van de doelgroep: de leerlingen. Tijdens de try-out zijn de betrokkenen geobserveerd en na afloop bevraagd op hun bevindingen, om een zo goed mogelijke indicatie te geven van de effectiviteit en bruikbaarheid, welke als belangrijk kwaliteitscriterium wordt beschouwd (Jaspers en Heijmen-Versteegen 2005).

De betrokkenen gaven commentaar op de volgende vraag rond effectiviteit:

- Is de opzet van het assessment een effectieve manier om competentiegericht te beoordelen?
- Is uit de beoordeling relevante informatie verkregen over het functioneren van de leerling?

Bij bruikbaarheid stond de volgende vraag centraal:

- Zijn de opzet (prototype) van de beoordelingsprocedure, de criteria en richtlijnen bruikbaar om inhoud te geven aan het assessment? (Tessmer, 2001).

Uit de evaluatie zijn een paar belangrijke punten naar voren gekomen die om meer aandacht vroegen en voor verbetering vatbaar zijn:

- Over de opzet van het assessment zoals deze werd uitgevoerd, waren de betrokkenen redelijk tevreden. Een punt van aandacht is de grootte van de beoordelingseenheden, in sommige gevallen lieten de leerlingen een enkele competentie beoordelen. In dit geval werd er geen reële (complexe) situatie beoordeeld en was er geen sprake van een geïntegreerde beoordeling, hierdoor vergde het assessment veel tijd.
- Aansluitend op het bovenstaande is het verkrijgen van relevante informatie lastig in gevallen waarin leerling versnipperde eenheden lieten beoordelen. Daarnaast hebben de docenten meer tijd nodig om de methode van bevraging (de STARR-methode) onder de knie te krijgen.

- De opzet van de beoordelingsprotocollen waren over het algemeen duidelijk en bruikbaar. Toch zal hier nog de nodige aandacht moeten worden besteed aan het op een lijn krijgen van de beoordelingsmethoden en het inzichtelijk maken van de beoordelingsprocedure en -richtlijnen voor leerlingen.

4.5.2 Het competentiegericht beoordelingssysteem voor de opleiding secretariael

Het ontwerpplan dat was opgesteld vormde de leidraad voor het ontwerp van het beoordelingssysteem. Er is gekozen om de portfolio methodiek vorm te geven in de praktijk (zie paragraaf 2.4.2), waarvan de kwalificerende beoordelingen bestaan uit portfolio-assessments. Hierbij zal in de vorm van een gesprek over het portfolio de leerling moeten laten zien dat hij competent is in zijn vakgebied en gekwalificeerd kan worden.

De vaststelling van de inhoud van het assessment, de criteria en de beoordelaars, heeft geleid tot een reeks van documenten die de kwaliteit van het assessment moeten waarborgen. Onder deze documenten vallen de beoordelingsprocedure, instructie voor leerlingen en beoordelaars en de beoordelingsprotocollen, deze zijn uitgewerkt in bijlage 4. De ontwikkeling gebeurde aan de hand van voorbeelden van andere opleidingen (zie 3.4) door de onderwijsbegeleider in samenwerking met de ontwikkelaar en docenten. In eerste instantie werden conceptversies uitgewerkt, deze werden besproken met alle docenten en vervolgens aangepast door de onderwijsbegeleider en ontwikkelaar. Met de formatieve evaluatie zijn de beoordelingsdocumenten door de docenten uitgetest in de praktijk, geëvalueerd door docenten en leerlingen en tot slot uitgewerkt tot een geheel van beoordelingsdocumenten, klaar om bij het assessment te gebruiken. Met deze laatste stap ligt de verantwoordelijkheid bij de docenten en teamleider om verdere ontwikkeling en gebruik in de praktijk te realiseren.

4.5.3 Professionele ontwikkeling van docenten

Bewuste professionele ontwikkeling van docenten heeft voornamelijk plaatsgevonden tijdens de bijeenkomsten van de werkgroep secretariael. In elke stap is ruimte en tijd genomen om een persoonlijk beeld en oordeel te vormen van het onderwerp en een gezamenlijk besluit te nemen over het centrale onderwerp. Om een goed beeld en oordeel te vormen over de te nemen beslissingen is in sommige gevallen van te voren informatie toegestuurd naar de betrokkenen om zo het proces en de beslissingen tijdens de bijeenkomsten gezamenlijk en efficiënt te nemen. De informatie is voor sommige docenten een deel herhaling geweest, voor docenten die niet vanaf het begin van de proeftuin zijn betrokken redelijk nieuw. Door dit verschil in beginsituatie zal de ene docent meer verdieping hebben bereikt dan andere docenten. Naast de gezamenlijke bijeenkomsten is ook gekozen voor een kleinere werkgroep, die de try-out van het assessment op zich heeft genomen. Dit zijn voornamelijk de docenten geweest die van het begin af aan de ontwikkelingen zijn betrokken. Deze groep is aan het eind van het ontwerpproces bevraagd op hun leerresultaten, in deze evaluatie gaven de docenten aan meer inzicht te hebben gekregen in het portfolio-assessment en competentier te zijn geworden in het afnemen ervan. De kennis

en ervaring die deze groep heeft opgedaan kan weer gebruikt worden om te delen met anderen binnen en buiten de werkgroep secretariael. Ze gaven in de evaluatie ook aan dat ze vinden dat er meer tijd en middelen beschikbaar moeten worden gemaakt voor verdere ontwikkelingen en uitvoering van het assessment.

4.6 Conclusie

Het hoofdstuk begon met de onderzoeksvragen 9 en 10, respectievelijk: 'Hoe kan er met de betrokken partijen een competentiegericht beoordelingssysteem worden ontworpen?' 'Hoe moet het beoordelingssysteem voor de opleiding secretariael eruit zien? Tevens was het uitgangspunt in deze fase een beoordelingsinstrument voor de opleiding secretariael te ontwerpen. In deze paragraaf wordt teruggeblikt op het ontwerpproces en de resultaten van het ontwerpproces.

Ontwerpproces

De gekozen ontwerpaanpak (zoals besproken in paragraaf 4.3), waarbij de relationele benadering binnen het ontwerpen extra aandacht verdient, sloot goed aan bij de manier van werken bij de werkgroep secretariael. Terugkijkend naar de punten die de nadruk op de relationele benadering bevorderen was vooral op punt 2: 'expliciete aandacht voor stappen vooraf het ontwerpproces', al de nodige investeringen gedaan voordat het ontwerpen van het beoordelingssysteem aan de orde kwam. De visieontwikkeling en doelen zijn door de werkgroep en de verantwoordelijken in een eerder stadium uitgebreid behandeld, vandaar dat alleen op specifieke punten omtrent beoordelen activiteiten nodig waren. In dit opzicht kenden de betrokkenen van de werkgroep ook een actieve rol in het meedenken en uitvoeren van ontwikkelingen (aansluitend bij de aanbeveling rond behoeften en wensen). Toch kwam het betrekken van andere partijen bij het ontwerpproces (en gerelateerde zaken) niet expliciet aan de orde. Door bij deze ontwikkeling nadrukkelijk externen uit het werkveld en leerlingen te betrekken, wordt van hen actievere participatie verwacht in de ontwikkelingen en een consistentere geheel gecreëerd.

Er zal nodige aandacht voor de professionele ontwikkeling van docenten en het expliciteren van leren moeten blijven tijdens het ontwerpproces en voor het vervolg van nieuwe ontwikkelingen. Dat de docenten die betrokken zijn geleerd hebben van het proces staat vast, omdat mensen immers altijd leren van en tijdens het werk (Simons, 1999), toch is bewust worden van het leerproces iets wat de nodige aandacht blijft vragen. Tijdens het ontwerpproces is bewust ingezet op bewustwording van het leerproces en ontwikkeling van docenten, door hier regelmatig expliciet aandacht aan te besteden. De resultaten van het individuele leerproces zullen bij verdere ontwikkeling gebruikt kunnen worden, als de werkgroep bewust is van de verworven kennis en capaciteiten van elkaar. Dan zal het lerend vermogen van de groep kunnen worden vergroot en gebruikt voor verdere ontwikkeling binnen en buiten de werkgroep.

Hoewel de platformfase en overeenstemmingsfase niet veel aandacht verdienen, de werkgroep was reeds gestart met ontwikkelen en de visie en doelen waren omschreven, is het ontwerpproces zeker niet geheel volgens de uitgezette lijn en systematisch verlopen. Regelmatig was er tijdens de ontwerpfase

ruimte nodig voor beeldvorming en het bereiken van overeenstemming binnen de onderscheiden ontwerpstappen, voordat het uitwerken van het beoordelingssysteem kon plaatsvinden. Dit zijn echter wel relevante momenten geweest, om het ontwerpen niet een eindeloos proces te maken, maar effectief aan te pakken. Voor het onderzoek zijn vooral de afstemming- en overeenstemmingsmomenten belangrijk geweest om het beoordelingssysteem zo goed mogelijk te laten aansluiten bij de behoeften van de opleiding en uiteindelijk een gedegen en bruikbaar product te implementeren.

Beoordelingssysteem

Het ontwerpproces heeft geleid tot de ontwikkeling van een beoordelingssysteem voor de opleiding secretarieel. Dit beoordelingssysteem kan worden vergeleken met de aanbevelingen en criteria die houvast geven aan de invoering van de ontwikkeling. Met name de eerste twee onderwerpen: de competentiegerichtheid en de kwaliteit bepalen, bepalen vanuit een theoretisch perspectief de geschiktheid van het instrument. In hoofdstuk 3 zijn van de verschillende criteria beschreven in hoeverre dit reeds van toepassing was binnen de opleiding of dat deze verdere aandacht behoeften. Hierop terugkijkend is met name aan de punten geïntegreerd-, leerwegaafhankelijk- en congruent beoordelen extra aandacht besteed. Om het geïntegreerd beoordelen meer tot zijn recht te laten komen is bepaald dat tenminste 3 competenties als uitgangspunt worden genomen. Daarnaast maakt de flexibiliteit van beoordelen een grote opmars door de komst van interne -en externe projecten waarop leerling op grond van hun leerbehoeften kunnen solliciteren. De doorgaande lijn in het leerproces en congruente beoordelingsproces (van planning, uitvoering naar evaluatie) blijft de grootste punt van aandacht. De perioden op school dienen nog meer vanuit de leerbehoeften van de leerlingen worden ingevuld en de praktijk en theorie sterker te verbinden, om een continu leerproces voor de leerling te creëren.

Om de criteria omtrent kwaliteit goed in de praktijk te kunnen implementeren zijn deze eerst voor de betrokkenen vertaald naar de eigen praktijk. Daarna is getracht deze door middel van een lijst met kwaliteitscriteria zo vorm te geven, dat op elk moment van het ontwerpproces, het beoordelingssysteem naast deze criteria kunnen worden gelegd. De verschillende beoordelingsdocumenten worden allemaal als bruikbaar en hanteerbaar beschouwd om mee te werken, toch staat bij het geheel de bruikbaarheid ter discussie. De organisatie van het portfolio-assessment vergt veel inzet in tijd van de docenten, die niet in verhouding staan met de manier van beoordelen in het 'traditionele' systeem. In dit oogpunt zal goed gekeken moeten worden naar wat Van Zutven et al. (2004) beschrijven onder de factor 'faciliteiten'. Hierbij wordt aangegeven dat er extra faciliteiten in tijd, ruimte en materiaal beschikbaar moeten zijn om eisen te kunnen stellen aan het uiteindelijke resultaat.

Om de kwaliteit te garanderen was een van de aanbevelingen om de beoordelingsrichtlijnen inzichtelijk en transparant voor de betrokkenen te omschrijven, dit heeft geleid tot de ontwikkeling van beoordelings-procedure en -protocollen. Deze documenten: een omschrijving van de beoordelingsprocedure, uitleg voor de leerling en beoordelaars, een checklist beoordelingsdossier en beoordelingsformulier van het portfolioassessment zijn digitaal en schriftelijk uitgewerkt. Voor de opleiding secretarieel ligt hier de uitdaging om deze documenten verder te implementeren om de kwaliteit van de praktijk te waarborgen.

5. Discussie en aanbevelingen

Terugkijkend op de verschillende fasen in het onderzoek is er een aantal punten van discussie ontstaan. In dit hoofdstuk worden de sterke en zwakke punten van de onderzoeksmethode, de resultaten van de verschillende fasen in beschouwing genomen. Vervolgens volgen aanbevelingen tot verder onderzoek, voor het Drenthe College en in breder perspectief en wordt ingegaan op de hoofdvraag van het onderzoek.

5.1 Discussie onderzoeksmethoden en resultaten

Allereerst is in de oriëntatiefase een aantal criteria opgesteld die verondersteld worden van belang te zijn bij het ontwerpen van competentiegerichte beoordelingsinstrumenten. Omdat aansluiting bij de opleiding secretariael en het ontwerp van een adequaat beoordelingssysteem uitgangspunten waren van het onderzoek, zijn criteria toegevoegd die expliciet waarde hadden voor het Drenthe College, de opleiding en de context ervan. De criteria, onderverdeeld naar competentiegerichtheid en kwaliteit, vormden het startpunt voor het ontwerpen van het beoordelingsinstrument, de procedure en de beoordelingsprotocollen in de ontwerpfase. De criteria helpen om een antwoord te geven op de vraag hoe binnen competentiegerichte beoordelingen de beoordeling van competenties goed tot zijn recht kan komen. Daarmee bieden deze criteria een goed uitgangspunt voor het ontwerpen van competentiegerichte beoordeling, maar ook mogelijkheden voor verder onderzoek.

Ten eerste zijn de criteria als uitgangspunt bij de opleiding secretariael gebruikt, waarmee de opleiding als experiment gold voor het uittesten van het geheel aan criteria in de praktijk. Voor het verbeteren van de kwaliteit is het nodig om deze criteria verder te valideren, door deze opzet in verschillende opleidingen uit te testen en daarmee de meningen van de betrokkenen over de bruikbaarheid en relevantie van de criteria te beoordelen. Daarbij zal onderzocht moeten worden of competentiegerichte- en kwaliteitscriteria en de punten van interne validering exclusief voor de opleiding secretariael van toepassing zijn of binnen een breder perspectief als relevant gelden. Ten tweede zijn aan de competentiegerichte- en kwaliteitscriteria de interne en externe validering en na de analysefase de behoeften en wensen van de betrokkenen toegevoegd. Op deze wijze bestaat er overlap binnen de criteria, maar ook spanningen tussen verschillende criteria. Wanneer alle criteria gebruikt worden ontstaat er spanning tussen de betrouwbaarheid, validiteit en zorgvuldigheid (en in zekere zin de standaarden van de KCE) aan de ene kant en de bruikbaarheid en uitvoerbaarheid aan de andere kant. Want verhoging van de kwaliteit van de processen kan er voor zorgen dat dit te veel beoordelingsformulieren, beoordelingsmomenten en beoordelaars vereist zodat het beoordelen niet te realiseren is in de praktijk en te veel geld en inzet van docenten kost. Mogelijke dilemma's bij verschillende criteria en relaties tussen criteria zullen bij verder gebruik moeten worden onderzocht en het prioriteren van criteria, gelet op het resultaat van de uitvoering van beoordelingen verdient daarom nadere aandacht.

Tijdens de analysefase zijn 3 groepen respondenten geïnterviewd op hun bevindingen van het beoordelen en hun behoeften en wensen, te weten de docenten, tweedejaars leerlingen en bpv-begeleiders van de opleiding secretariael. Het halfgestructureerde interview vormde in deze fase de belangrijkste onderzoeksmethode. Om juiste interpretatie van de antwoorden van de respondenten te verwerken in het onderzoek, zijn de resultaten van de persoonlijke interviews voorgelegd aan de respondenten. Op deze manier wordt het beïnvloeden van de resultaten door de onderzoeker en persoonlijke interpretatie voorkomen.

Al de betrokken respondenten zijn nauw betrokken bij het beoordelen en de gevolgen die dit met zich mee brengt. Een eerstejaars of derdejaars groep was in dit opzicht niet mogelijk geweest, aangezien zij te weinig of geen ervaring hebben met een competentiegerichte manier van beoordelen. Voor verder onderzoek is het echter wel aan te raden verschillende groepen te onderzoeken, om zo ook verschillen en verbeterpunten in beeld te kunnen brengen. Dit is vooral van belang om inzicht te krijgen in de effecten van de beoordelingen op het leergedrag van leerlingen en de resultaten van de beoordelingen. Naast andere groepen leerlingen zou ook het vervolgonderwijs een rol van betekenis bij verder onderzoek kunnen spelen. In dit onderzoek is gekozen om deze groep achterwege te laten, aangezien de doorstroom van deze opleiding naar vervolgonderwijs minimaal is. Zouden hier echter veranderingen in optreden dan is het zeker aan te bevelen deze groep te bevragen op hun bevindingen in beoordelen, om zo een doorgaande lijn in het leerproces van de leerling te creëren.

In de ontwerpfase is er voor gekozen om het ontwerp uit te voeren volgens de fasen die Walker (1990) onderscheidt in het 'Naturalistic Model'. Dit heeft tot gevolg gehad dat er tijd is genomen voor beeldvorming en meningvorming voor individuele betrokkenen en voor de gezamenlijke werkgroep. Hierbij speelde de relationele benadering en aspecten van communicatieve ontwerpbenadering een grote rol. De keuze om tijd uit te trekken voor het bereiken van overeenstemming van verschillende betrokkenen over de doelen, visie op beoordelen evenals de aandacht voor leerbehoeften en professionele ontwikkeling, brachten een langer ontwerptraject met zich mee. De vraag rijst of deze stappen meerwaarde voor het ontwerp en eindresultaat hebben gehad. Zou het niet immers efficiënter en effectiever zijn geweest een enkele ontwikkelaar een uitgewerkt portfolio-assessment te laten ontwikkelen? Echter in dit onderzoek was het creëren van draagvlak en het ontwerpen samen met de betrokkenen het uitgangspunt. Hoewel bij het streven naar kwaliteit van het ontwerp en het bereiken van zowel interne als externe consistentie de combinatie van de systematische en relationele benadering bevordert (Kessels, 2000), is niet met zekerheid te zeggen dat een zuiver systematische aanpak, met bijvoorbeeld een professionele ontwikkelaar, niet hetzelfde eindresultaat tot gevolg zou hebben. Daarvoor is het mogelijk een zelfde soort traject binnen een andere opleiding van het Drenthe College op te zetten, waarbij alleen de stappen van de ontwerpfase systematisch worden afgewerkt en het resultaat vervolgens wordt vergeleken. In dat opzicht zal naast de kwaliteit ook het draagvlak van de betrokkenen en de professionele ontwikkeling als resultaat moeten worden gemeten.

Naast het totale ontwerpproces zijn ook specifiek de stappen van de ontwerpfase een punt van discussie. Deze stappen zijn weergegeven als een lineair proces, deels gebaseerd op de

aandachtspunten van Tillema (2002) en de fasen van het ontwerpproces van Lievens en Kolk (2002). In dit onderzoek is reeds gebleken dat de beoordelingscriteria (stap 2) lastig bleken om concreet vorm te geven, omdat de keuze voor het beoordelingsinstrument (stap 3) nog niet was gemaakt. De vraag is of de opzet van het ontwerpproces afhankelijk is van de (ervaring) van de betrokkenen of dat de opzet in verscheidene gevallen hetzelfde zou kunnen worden vormgegeven. Tot slot is er gebruik gemaakt van een try-out, waarin de belangrijkste gebruikers het portfolio-assessment met de bijbehorende beoordelingsdocumenten, met een deel van de doelgroep hebben uitgetest. De groep die hierbij betrokken was, in totaal 4 leerlingen, 4 beoordelaars en 2 observatoren was gezien de grootte van de totale groep een redelijk aantal. Om de betrouwbaarheid en validiteit van het portfolio-assessment te vergroten is het zeker nodig om deze meerdere keren uit te testen, met verschillende beoordelaars en beoordeelde en met verschillende beoordelingsdossiers. Dit komt zowel de betrouwbaarheid en validiteit van het instrument als de betrouwbaarheid en validiteit van de beoordelingen ten goede.

5.2 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Verbetering van het onderzoek

Er is een aantal mogelijkheden voor verbetering van het onderzoek, te weten; vergroten van de doelgroepen, betrekken van meerdere partijen en uitbreiding van de onderzoeksmethoden. Vergroting van de doelgroep bij de interviews en bij de try-out zal respectievelijk een beter beeld opleveren van de diverse behoeften en een betrouwbaarder en valider beoordelingssysteem opleveren. Het betrekken van meerdere partijen, zoals leerlingen van het eerste en derde leerjaar en een verscheidenheid aan vervolgopleidingen, moet bij vervolgonderzoek zeker worden overwogen. Met name het betrekken van vervolgopleidingen is belangrijk als meer leerlingen ervoor kiezen om door te stromen. Uitbreiding van de onderzoeksmethoden als vervolg op de try-out zijn in dit kader ook interessant, omdat dit zo een verscheidenheid aan resultaten kan opleveren.

Onderzoek naar beoordelingen binnen het Drenthe College

Ten aanzien van het Drenthe College kan er een aantal aanbevelingen worden gedaan voor vervolgonderzoek. Ten eerste is het verder uittesten van het portfolio-assessment binnen de opleiding secretariael en andere opleidingen aan te raden om het instrument te optimaliseren. Binnen de opleiding secretariael zal het instrument verder kunnen worden aangepast aan de behoeften en werkwijze van de opleiding en daarnaast zal afstemming op de manier van beoordeling van de verschillende docenten moeten plaatsvinden. In de laatste evaluatie en de observaties werd aangegeven dat verschillende beoordelaars de beoordeling anders uitvoeren, om de validiteit te vergroten zal hier meer overeenstemming in moeten zitten. Dit kan mogelijk worden gedaan door bijvoorbeeld elkaar te observeren of video-opnames te maken en hier vervolgens gezamenlijke afspraken over te maken. Daarnaast zal het instrument in andere opleiding kunnen worden uitgetest. Enerzijds omdat de opleiding secretariael geen grote omvang heeft en anderzijds om op deze manier ervaringen te delen. Binnen het

Drenthe College kan op bredere schaal aan de ontwikkeling van competentiegericht beoordelen (en uiteraard hieraan gekoppeld het totale competentiegericht leren) worden gewerkt. Dit heeft als voordeel dat er meer op één lijn wordt gewerkt waardoor uitwisseling van kennis en ervaring mogelijk wordt. Hiermee is de relatie gelegd met de tweede aanbeveling om het beoordelen centraler aan te pakken. Dit hoeft niet per definitie te betekenen dat alle opleidingen het beoordelen op dezelfde wijze hoeven vorm te geven, maar het kan helpen bij het bieden van kaders en mogelijkheden tot samenwerking. Dit bevordert samenwerking met verschillende opleidingen in de breedte en uiteindelijk de ontwikkeling van competentiegericht leren en beoordelen binnen het Drenthe College. Daarvoor is het nodig de ontwikkelingen, voorkeuren en ervaringen te inventariseren en zichtbaar maken. Op deze wijze kan het leren op de werkplek, e-learning en competentie management worden gestimuleerd om het concept van 'leven lang leren' voor docenten inhoud te geven.

Onderzoek in een breder perspectief

Zoals aan het begin van hoofdstuk 2 genoemd werd, is verandering op maatschappelijk gebied één van de redenen geweest van de opmars van het competentiegericht leren binnen het onderwijs. Het vermogen kennisproductief te zijn, het ontwikkelen van metacognitieve vaardigheden en het blijvend ontwikkelen van competenties zijn voorwaarden voor de leerling om uiteindelijk goed te kunnen functioneren in de beroepspraktijk. Om aan te sluiten op de veranderingen in de samenleving en de arbeidsmarkt is het noodzakelijk voor het onderwijs om mee te gaan met de ontwikkeling naar competentiegericht leren en beoordelen. Steeds meer onderwijsinstellingen en opleidingen zien deze noodzaak en proberen het beoordelen op deze wijze vorm te geven en leerlingen de nodige competenties te laten verwerven. Verschillende onderwijsinstellingen doen dit elk op hun eigen manier afhankelijk van verschillende invloeden en wensen. Willen de beoordelingen aansluiten bij een competentiegerichte manier van beoordelen dan bieden de criteria in dit onderzoek een goed uitgangspunt. Bij deze criteria is zowel rekening gehouden met externe eisen en uitgangspunten vanuit de literatuur als met invulling van interne behoeften. De combinatie van deze criteria geeft een krachtig middel om het beoordelingssysteem vorm te geven conform de eisen en wensen van de betrokkenen. Daarnaast biedt het ontwerpplan in dit verslag de mogelijkheid het beoordelen stapsgewijs tot stand te brengen en te implementeren in de praktijk. Dit ontwerpplan in weliswaar gebruikt binnen de context van het onderzoek, maar is in feite universeel. Door uit te gaan van de beginsituatie van opleidingen kan dit ontwerpplan worden aangepast aan de persoonlijke situatie. Daarmee biedt dit ontwerpplan een goede basis voor de realisatie van het competentiegericht beoordelen in de onderwijspraktijk. Toch is het nodig, om te voorkomen dat elke opleiding het wiel opnieuw blijft uitvinden, dat er meer onderzoek wordt gedaan naar het effect van verschillende beoordelingsvormen (in dit geval het portfolio-assessment). Hierin kan onderscheid worden gemaakt tussen gevolgen in de leerhouding van de leerlingen, in de integratie in het leerproces en in de aansluiting bij de beroepspraktijk. Onderzoek hiernaar is ook belangrijk om bij de manier van opleiden niet van het ene uiterste in het andere uiterste te belanden, maar een manier te vinden die voldoet aan verschillende wensen en eisen. Beoordelingen bepalen voor een groot deel het leerproces en -resultaat

van de startende beroepsbeoefenaar, die in dit opzicht een belangrijk 'resultaat' van het gegeven onderwijs vormt. Om de leerling zo goed mogelijk voor te bereiden op het latere werk, moet de beoordeling hier een reële afspiegeling van geven. Deze beoordeling bepaalt tevens de leerhouding van de leerling en daarmee voor een deel zijn kansen op de arbeidsmarkt en daarom zal het effect en de kwaliteit van het portfolio-assessment hieraan moeten worden afgemeten. De sturende werking van het beoordelen met de competenties als uitgangspunt, bepalen de motivatie en het leerproces van de leerling en is daarom van groot belang voor het succes van de opleiding. De rol van de beoordelingen in het leerproces van de leerling is daarom van belang en hiervoor zal ook de integratie in het totale leerproces moeten worden bekeken. In dit onderzoek is het ontwerp van de kwalificerende beoordelingen het uitgangspunt geweest, maar in dit geheel mag de integratie van de beoordelingen in het totale leerproces niet uit het oog worden verloren. Daarom is het van belang onderzoek te doen naar het totale leerproces en niet alleen naar de kwalificerende beoordelingen op zich. Uit interviews met betrokkenen in dit onderzoek is gebleken dat ze de verschillende onderdelen van de opleiding als versnipperd ervaren, daarom zal er aandacht moeten zijn voor de doorgaande lijn van het leerproces. Vooral de ontwikkelingsgerichte beoordelingen spelen hierin een belangrijke rol, hierin zal de leerling moeten worden uitgedaagd om zijn leerproces te diagnosticeren, zijn vordering kritisch te bekijken en ontwikkelpunten moeten opstellen om een cyclisch leerproces te creëren. Daarom zal de docent meer inzicht en vaardigheden in het leerproces moeten krijgen, zodat de leerling actief kan participeren bij het beoordelingsproces.

5.3 Conclusie

In hoofdstuk 1 werd de hoofdvraag van het onderzoek beschreven:

Hoe kan er in samenwerking met de betrokken partijen een adequaat competentiegericht beoordelingssysteem worden ontwikkeld dat aansluit bij de behoeften van de betrokken partijen en dat werkbaar is in de praktijk?

In dit onderzoek zijn verschillende onderzoeksactiviteiten ondernomen om deze hoofdvraag, onderverdeeld in deelvragen, te beantwoorden. De resultaten van de verschillende activiteiten hebben geleid tot het ontwerp van het beoordelingssysteem voor de opleiding secretarieel en daarnaast de opzet van een ontwerpproces. Zoals al eerder is geconcludeerd is de opzet van het beoordelingssysteem een van de mogelijke uitwerkingen. Deze is voor de opleiding secretarieel passend bij de behoeften van de betrokkenen van de opleiding en toepasbaar in de onderwijspraktijk, maar dit wil niet zeggen dat er geen andere mogelijkheden zijn. Er is niet één perfect beoordelingssysteem, maar zo blijkt uit het onderzoek, er zijn verschillende mogelijkheden om het competentiegericht beoordelen vorm te geven. Naast de portfolio-assessments is de keuze voor een proeve van bekwaamheid een goede mogelijkheid, net als de invoering van meer peer-assessments. Hetzelfde geldt in mindere mate voor het ontwerpproces, deze is niet exclusief voor de opleiding secretarieel, maar kan wel degelijk relevant zijn binnen andere opleidingen

en scholen. Aangezien relevant uitgewerkte ontwerpprocessen gericht op competentiegericht beoordelen nihil zijn, zou men hier binnen de vormgeving van het competentiegericht beoordelen in bredere context profijt van kunnen hebben. Hiervoor is het zeker nodig dat het ontwerpproces in bredere context wordt onderzocht op gemeenschappelijke kenmerken, om te komen tot een universeel ontwerpplan waarvan optimaal gebruik kan worden gemaakt. Het plan van aanpak voor het ontwerp dat in dit onderzoek is gebruikt, zou ook binnen een andere context het competentiegericht beoordelen kunnen realiseren. Doordat het ontwerpplan is opgedeeld in duidelijk te onderscheiden stappen, kan voor een willekeurige situatie worden bekeken welke stappen uitgevoerd moeten worden om tot een goed beoordelingssysteem te komen. Ook de criteria zijn toepasbaar binnen diverse contexten, waarbij de interne validering kan worden toegespitst op de persoonlijke situatie. Een essentieel aspect in dit kader is echter de beginsituatie, de kenmerken van de opleiding en de behoeften en wensen van de betrokkenen. Deze zijn nodig om maatwerk te leveren en draagvlak bij de betrokkenen te creëren om op deze wijze een adequaat beoordelingssysteem te ontwerpen dat aansluit bij de specifieke opleiding. Zodoende zal de implementatie van beoordelen vereenvoudigen, ten goede komen aan het hele onderwijs en tenslotte aan de beroepspraktijk, die profiteert van een competente beroepsbeoefenaar.

Referenties

- Akker, J., van den (2003). Curriculum perspectives: an introduction. In J. van den Akker, W. Kuiper & U. Hameyer (Eds.), *Curriculum Landscapes and trends 1-10*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Baarda, D.B. en Goede, M.P.M., de (1990). *Methoden en technieken*. Leiden: Stenfert Kroese.
- Baarda, D.B., Goede, M. P. M., de en Teunissen, J. (1995). *Basisboek kwalitatief onderzoek. Praktische handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Houten: Educatieve Partners Nederland.
- Baarda, D.B., Goede, M. P. M., de en Meer-Middelburg, A.G.E. van der, (1996). *Basisboek open interviews: praktische handleiding voor het voorbereiden en afnemen van open interviews*. Leiden: Stenfert Kroese.
- Baartman, L. K. J., Bastiaens, T.J. en Kirschner, P. A. (2004). *Requirements for Competency Assessment Programmes*. Paper presented at the 31th Onderwijs Research Dagen (ORD), Utrecht, The Netherlands.
Verkregen 20 december 2005 van verkregen van:
<http://edu.fss.uu.nl/ord/fullpapers/Baartman%20FP.doc>
- Beirendonck, L. van (1998). *Beoordelen en ontwikkelen van competenties*. Leuven: Uitgeverij Acco.
- Berkel, A. van., Hofman, K., Kinkhorst G. en Lintelo, L., te (2003). *Competentieassessment: De ontwikkeling en toepassing van self-, peer- en expert assessments in het hbo: een praktijkvoorbeeld*. Utrecht, Lemma.
- Blij, M. (2002). *Van competenties naar proeve van bekwaamheid, een oriëntatie*. doc 0202. Enschede: Dinkel instituut, Universiteit Twente.
- Boer, E. de, Burg, A., van der, Hoek, A., Kerkhoffs, J., Kuhlemeier, H., Os, M. van, Raanhuis, M. en Willemse, P. (2005). *Competentiegericht leren en beoordelen in vmbo en mbo: Ontwikkelingen, knelpunten en oplossingsrichtingen tussen theorie en praktijk*. Utrecht: WVOI.

- Bontius, I. (2004). *Al doende van visie naar ontwerp*. Emmen: Drenthe College.
- Boot, C. & Tillema, H. (2001). *Competentiegericht beoordelen in het hoger beroepsonderwijs*. Utrecht: Lemma.
- Bruijns, V. (2002). Assessment centers als onderdeel van een competentiegerichte leeromgeving. In F. Dochy, L. Heylen en H. Van de Mosselaer (red.), *Assessment in het onderwijs: nieuwe toetsvormen en examinering in studentgericht onderwijs en competentiegericht onderwijs* 161-180. Utrecht: Lemma.
- Caluwé, L. I. A, de, en Vermaak, J. G. (1999). *Leren veranderen. Een handboek voor de veranderkundige*. Alphen aan de Rijn: Samson.
- Cluitmans, J.J., (2002). M.m.v. Dekkers, M. A. F. en Van Oeffelt, T. *Aan de slag met Competenties: competentiegericht leren in HBO en MBO*. Nuenen: Onderwijsadviesbureau Dekkers.
- Dekker, H., Dercksen, L. en Heusden, J., van (2002). Van leerstofgericht naar competentiegericht opleiden. *De relationele benadering als sleutel*. In M. Rondeel en S. Wagenaar (red.), *Kennis maken. Leren in gezelschap* 216-238. Schiedam: Scriptum Management.
- Dekker, H., Grotendorst, A. en Tillema, H.H. (2002). Deugdelijk assessment: passen en meten. In A. Grotendorst en H.H. Tillema (gastred.), *Passen en meten: naar deugdelijk assessment in organisaties en onderwijs*. Deventer: Kluwer.
- Dekker, H., Ginkel, H., van., Nieveen, N., Keursten, P., Rondeel, M. en Wagenaar. S. (2000). *Werken aan kennis. Methoden voor het creëren, delen en toepassen van kennis*. In opdracht van Hogeschool van Amsterdam. Kessels & Smit [elektronische versie] verkregen 15 maart 2006 van:
<http://www.cop.hva.nl/download.php?id=2823>
- Dekker, H. en Dercksen, L. (2004). Competentiegericht ontwerpen: een kwestie van principes. In Dercksen, L. (gastred.) & H. Dekker, R. Poell, M. Van der Klink, en S. Wagenaar (red.), *Competentiegericht leren: de context centraal*. Deventer: Kluwer.
- DeSimone, R.L., Werner, J. M. en Harris, D.M. (2002). *Human Resource Development*. Mason: Thomson South-Western.

- Dierick, S., Watering G. van de, en Muijtjens, A. (2002). De actuele kwaliteit van assessment: ontwikkelingen in de edumetrie. In F. Dochy, L. Heylen en H. Van de Mosselaer (red.), *Assessment in het onderwijs: nieuwe toetsvormen en examinering in studentgericht onderwijs en competentiegericht onderwijs* 91-121. Utrecht: Lemma.
- Dochy, F. Heylen L. en van de Mosselaer H. (2002). *Assessment in onderwijs*. Utrecht: Lemma.
- Dochy, F., Segers, M., en Rijdt, C., de. (2002). Nieuwe ontwikkelingen: assessmentcultuur. In F. Dochy, L. Heylen en H. Van de Mosselaer (red.), *Assessment in het onderwijs: nieuwe toetsvormen en examinering in studentgericht onderwijs en competentiegericht onderwijs* 11-31. Utrecht: Lemma.
- Dochy, F. en Struyven, K. (2002). Assessment en assesstmentvormen. In F.Dochy, L. Heylen en H. Van de Mosselaer (red.), *Assessment in het onderwijs: nieuwe toetsvormen en examinering in studentgericht onderwijs en competentiegericht onderwijs* (pp.33-60).Utrecht: Lemma.
- Drenthe College, website (nd) *directiesecretaresse: beroepsmogelijkheden*. Verkregen, 19 september 2005 van: <http://www.drenthecollege.nl/opl2003/opleidingen/Administratie/10040.html>
- Dijkstra, A.M. (2003). *Competenties meten- Hoe werkt dat??* De FEC methode voor competentiegericht toetsen. Verkregen, 18 januari 2006, van http://www.aequor.nl/Aequor/Pages/downloads/files/aequor_competentiegericht.pdf
- Elshout-mohr, M. en Van Daalen-Kapteijns, M. (2003). Goed gebruik van portfolio's in competentiegericht leeromgevingen [elektronische versie]. *Velon, tijdschrift voor lerarenopleiders*, 24 (4), 5-13 http://www.velon.nl/documenten/Elhout_Daalen.pdf
- Everwijn, S.E.M. (1999). Het hoe, wat en waarom van competentiegericht onderwijs. In K. Schlusmans, R. Slotman, C. Nagtegaal & G. Kinkhorst (red.), *Competentiegericht leeromgevingen* 62-78.Utrecht: Lemma.
- Goodlad, J.I., Klein, M.F. and Tye, K.A. (1979).The domains of Curriculum and Their Study. In J.I. Goodlad et al. *Curriculum inquiry: the study of curriculum practice*. New York: McGrawHill.

- Grotendorst, A. (2002). Non scholea, sed vitae discimus: Een competentiegericht curriculumbenadering. In M. Rondeel en S. Wagenaar (red.), *Kennis maken. Leren in gezelschap*.193-215. Schiedam: Scriptum Management.
- Harrison, R. & Kessels, J. (2004). *Human Resource Development in a Knowledge Economy: an organisational view*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Janssens, S., Boes, W. en Wante D. (2002). "Portfolio : een instrument voor toetsing en begeleiding" in Dochy, F., Heylen, L. en Van de Mosselaer, H. *Assessment in onderwijs. Nieuwe toetsvormen en examinering in studentgericht onderwijs en competentiegericht onderwijs*,
- Jaspers, M. B. C. en Heijmen-Versteegen, I. L. H. (2005). *Toetswijzer Competentiegericht begeleiden & beoordelen in het Hoger Onderwijs*. Verkregen 9 november, 2005 van Fontys hogescholen, website
<http://www.fontys.nl/generiek/bronnenbank/sendfile.aspx?id=34757>
- Keiren, M. (2004). *Competentiegericht leren met een portfolio*. Arnhem/Nijmegen: publicatie HAN.
- KCE (2005). *3e CONCEPT Landelijke Standaarden en Normering*
Verkregen 9 november 2005 van <http://www.kce.nl>
- Kessels, J.W.M. (2000). Wat valt er aan competenties te managen? In B. de la Parra, R. Slotman, H. Tillema & T. Spannenburg. *Managen van competenties in organisaties*. Utrecht: Lemma.
- Kessels, J.W.M. & Tj. Plomp (1999). A systematic and relational approach to obtaining curriculum consistency in corporate education. *Journal of Curriculum Studies*, 31(6), 679-709.
- Klarus, R. (2001). *Instrumenten voor competentiegericht toetsen en beoordelen*.
Verkregen 18 oktober 2005 van
<http://www.kenniscentrumevc.nl/site/documenten/KC3.pdf>
- Klarus, R., (2003). *Competenties ontwikkelen in de lerarenopleiding : standaardsetting, leren en beoordelen*. Wageningen: Stoas.
- Kroft, G., van der (2000). *Competenties toetsen concreet*. Arnhem: citogroep

- Lievens, F. en Kolk, N. (2002). Het designproces van assessment centers: schipperen tussen praktijk en kwaliteit. In: H. Dekker, S. Tjepkema, R. Poell en S. Wagenaar (red.), *Passen en meten: naar deugdelijk assessment in organisaties en onderwijs. HRD thema*, 3 (4), 63-69. Alpen aan de Rijn: Kluwer.
- Lkoundi-Hamaekers, A. (1999). Cases binnen competentiegericht onderwijs. In: K. Schlusmans, R. Slotman, C. Nagtegaal en G. Kinkhorst (red.), *Competentiegerichte leeromgevingen*. Utrecht: Lemma.
- Merriënboer, J.J.G. van, (1997). *Training Complex Cognitive Skills*. New Jersey: Educational Technology Publications, Inc.
- Merriënboer, J.J.G. van, Klink, M.R. van der, & Hendriks, M. (2002). *Competenties: van complicaties tot compromis: over schuifjes en begrenzers*. Den Haag: Onderwijsraad. Verkregen 9 november van: <http://www.onderwijsraad.nl/frameset.htm>
- Nieveen, N. (2000). Prototyping to reach product quality. In J. van den Akker, R.M. Branch, K. Gustafson, N. Nieveen & Tj. Plomp. (Eds.), *Design approaches and tools in education and training* 125-136). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Nieveen, N. & Akker, J. van den, (1999). Exploring the potential of a computer tool for instructional developers. *DETR&D*, 47 (3), 77-98.
- Nieveen, N. & Berg, E. van den, (2001). *Evaluatie: Typen, benaderingen en toepassingen*. In J.W.M. Kessels en R.F. Poell (red.), *Human Resource Development: organiseren van leren*. 399-414. Alphen aan den Rijn: Samson.
- OECD (1996). *The knowledge-based economy*. Parijs: OECD.
- Onstenk, J. (2002). De culturele dimensie van leren op de werkplek. In: H. Dekker, S. Tjepkema, R. Poell en S. Wagenaar (red.), *Passen en meten: naar deugdelijk assessment in organisaties en onderwijs. HRD thema*, 3 (4), 63-69. Alpen aan de Rijn: Kluwer.
- Onstenk, J. (2003). *Werkplekleren in de beroepsonderwijskolom*. Den Haag: Onderwijsraad. Verkregen 14 september 2005 van http://www.onderwijsraad.nl/pdfdocs/werkplekleren_complete_pdf.pdf

- Onstenk, J. Bruijn, de E. en Berg, van den J. (2004). *Een integraal concept van competentiegericht leren en opleiden.*'s-Hertogenbosch: Cinop.
- Pals, N. & Mulder, J.A. (1998). Competentiegericht opleiden en ontwikkelen.
In J.W.M. Kessels, C.A. Smit & A.N. Papas-Talens (red.), *Opleiders in organisaties: capita selecta* 36 27-43. Deventer: Kluwer bedrijfsinformatie.
- Philips, J. J. (1997). *Handbook of training evaluation and measurement methods.*
Houston: Gulf Professional Publishing.
- Plomp, Tj., Feteris, A., Pieters, J. M., & Tomic W. (1992). *Ontwerpen van onderwijs en trainingen.*
Utrecht: LEMMA.
- Ritzen, M. en Kösters, J. (2002). Mogelijke functies van een portfolio binnen een competentiegericht curriculum. *Onderzoek van onderwijs*, maart 3-7.
- Sanden, J. M.M., van der, (2001). Opleiden vanuit een constructivistisch perspectief. In:
Kessels, J.W.M., & Poell, R. (red.), *Human Resource Development. Organiseren van leren in arbeidsorganisaties* 53-62. Alphen a/d Rijn: Samson.
- Schlussmans, K., Slotman, R., Nagtegaal, C. & Kinkhorst, G. (1999).
Competentiegerichte leeromgevingen: een inleiding. *In: competentiegerichte leeromgevingen* 13-27. Utrecht: Lemma.
- Simons, P.R.J. (1999). Competentiegerichte leeromgevingen in organisaties en hoger beroepsonderwijs. In: K. Schlussmans, R. Slotman, C. Nagtegaal en G. Kinkhorst (red), *Competentiegerichte leeromgevingen.* Utrecht: Lemma.
- Straetmans, J.J.M. en Sanders, P.F. (2001). *Beoordelen van competenties van docenten.* elektronische versie, verkregen 18 oktober van
http://www.leroweb.nl/docs/cob/eps-reeks_5_straetmansanders.pdf
- Tessmer, M. (2001). *Planning and conducting formative evaluations: Improving the quality of Education and Training.* Londen: Kogan Page.
- Tijssen, J. en Lankhuijzen, E. (2000). Competentiemanagement en employabilitystrategie. In F. Glastra & F. Meijers (Red.), *Een leven lang leren*, 125-152. Den Haag: Elsevier Bedrijfsinformatie.

- Tillema, H. H. (2002). Een toetssteen voor assessments. In: H. Dekker, S. Tjepkema, R. Poell en S. Wagenaar (red.), *Passen en meten: naar deugdelijk assessment in organisaties en onderwijs*. *HRD thema*, 3 (4), 15-27. Alpen aan de Rijn: Kluwer.
- Tillema, H.H. (2004). Kennisontwikkeling in teams; de opbrengsten van samenwerkend onderzoekend leren door leraren. *VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 25(3), 63-71.
- Vermetten, Y. Daniëls, J. en Ruijs, L. (2001). *Inzet van Assessment: Waarom, wat, hoe, wanneer en door wie? Beslismodel voor een beargumenteerde keuze van assessmentvormen in onderwijs en opleiding*. Heerlen: Onderwijstechnologisch expertisecentrum, Open Universiteit Nederland. Verkregen 18 januari 2006, van <http://dspace.learningnetworks.org/retrieve/257/Inzet+van+Assessment.pdf>
- Walker, D. F. (1990). *Fundamentals of curriculum*. Orlando: Harcourt Brace College Publisher.
- Wee, E. ter, Van der Meijs, M. en Derkzen, P. (2004). "Van droom naar werkelijkheid" verkenning competentiebeoordeling. Wageningen: stoas onderzoek elektronische versie verkregen op 18 oktober 2005 van http://www.lobhtv.nl/docs/Van_droom_naar_Werkelijkheid_korte_versie.doc
- Willemse, P. (2004). *Beoordelen: geen sluitstuk: onderweg naar het beoordelen van competenties*. 's-Hertogenbosch: CINOP.
- Werkgroep Combo. (2003). *Handreiking competentiegericht beoordelen*. Rotterdam: Consortium PGO.
- Zutven, G. van, Polderdijk, M. en de Volder M. (2004). *Handboek toetsplanontwikkeling in competentiegericht onderwijs*. Utrecht: Stichting Digitale Universiteit. Elektronische versie verkregen op 7 februari 2005 van: <http://www.fontyspublicaties.nl/show.cgi?fid=129>

bijlagen

Bijlage 1: Vragenlijsten interviews

1a Interview docenten

A. Visie (verleden)

- 1) Wat is de visie van de opleiding op beoordelen?
- 2) Wat is de rol van de visie bij het ontwerp van de beoordelingsinstrumenten?
- 3) Welke consequenties heeft de nieuwe visie gehad voor de praktijk voor het onderwijs en voor beoordelen in het bijzonder?

B. Beoordeling op dit moment

- 4) Hoe verloopt de beoordeling op dit moment? (welke instrumenten, wat beoordeel je, wie beoordelen, wanneer, welke criteria heb je voor)
- 5) In hoeverre vind je dat er sprake is van een competentiegerichte beoordeling?
 - a. geïntegreerd beoordelen van theorie+ praktijk (in de BPV)
 - b. onderscheid ontwikkelingsgericht/ kwalificerend beoordelen
 - c. deelnemergericht (flexibel, transparant, actieve rol lerende)
 - d. authentiek beoordelen
 - e. congruent proces van beoordelen
 - f. beoordelen aan de hand van criteria
- 6) Welke relatie is er tussen het kwalificatieprofiel en de beoordelingsinstrumenten?
- 7) Heb je een beeld van de wensen en ideeën vanuit de BPV en de leerlingen?
- 8) Zie je veranderingen in het gedrag bij leerlingen, en zo ja wat voor veranderingen?

C. Beoordeling in de toekomst

- 9) Wat zou je graag nog veranderen/aanvullen aan de huidige manier van beoordelen?
- 10) Heb je vragen waar je graag nog een antwoord op zou willen met betrekking tot beoordelen?

Bijlage 1b interview bpv-begeleiders

A. Beoordeling algemeen

- Wat waren de voornaamste werkzaamheden van de stagiaire?
- Door wie werd de stagiaire voornamelijk begeleid en beoordeeld?
- Kun je de stagiaire die jullie de afgelopen periode hebben gehad omschrijven?

B. Beoordeling op dit moment

- Hoe verloopt de beoordeling?
- Wat vind je van je rol als beoordelaar?
- Voel je je bekwaam om te beoordelen?
- Krijg je een goed beeld van de leerling?
- Heb je het idee dat je de leerling beoordeeld op opdrachten die zij later moet uitvoeren?
- Kun je een indicatie van de tijdsinvestering geven? (per week)

C. Veranderingen in beoordeling

- Wat voor veranderingen zien jullie?
- Zie je veranderingen bij de leerling?
- Welke consequenties heeft dit voor jullie als bedrijf?
- Wat vind je van de rol van de stagebegeleider?
- Zijn jullie tevreden op de manier waarop nu beoordeeld wordt?
- Welke dingen zou je als bedrijf willen veranderen aan het beoordelen?

D. Invloed bij assessment

- Op welke manier zou je betrokken willen zijn bij de beoordeling op school? (assessment)
- Wat voor voorlichting/informatie zou je in de toekomst willen over veranderingen in het algemeen (en beoordelen in het bijzonder) en in welke vorm? (evt. ECABO ondersteuning)

Bijlage 1c interview leerlingen

A. Beoordelaars

- 1) Door wie word je beoordeeld?
- 2) Als 2 beoordelaars jou beoordelen heb je het gevoel dat ze dit allebei even eerlijk zouden doen?

B. Beoordelingsproces

- 3) Hoe verloopt de beoordeling nu?
- 4) Wat is het doel van de beoordelingen?
- 5) Hoe bepaal je wanneer je een competentie wilt laten beoordelen?
- 6) Wat zijn de belangrijkste verschillen met deze manier van beoordelen en de manier van beoordelen op de vorige school?

C. Inzicht in beoordeling

- 7) Is het duidelijk op welke punten je wordt beoordeeld?
- 8) Vraag je zelf feedback aan anderen over je functioneren?
- 9) Hoe denk je dat het assessment eruit ziet?
- 10) Is het duidelijk wat het nut is om leervragen/ontwikkelpunten op te stellen? (hoe kom je bij de ontwikkelpunten, hoe kun je deze uitvoeren)

D. Behoeften

- 11) Ben je tevreden over de manier waarop beoordeeld wordt?
- 12) Heb je nog ideeën over hoe dit beter/anders zou kunnen?

Bijlage 2: Plan van aanpak ontwerpproces

Plan van aanpak Leren ontwikkelen, ontwikkelend leren

Inhoud:

- Stappenplan: betrokkenen en verantwoordelijkheden

- Tijdsplan ontwerpfase

- Uitwerkingen:

Stap 1: Vaststellen beoordelingsprocedure

Stap 2: Keuze beoordelingscriteria

Stap 3: Inhoud van het assessment

Stap 4: 'Op weg naar het assessment'

Stap 5: evaluatie van het assessment

- Resultaten

- Bijlage stap 1-5

Stappenplan

activiteiten	betrokkenen	verantwoordelijkheden	Resultaten
1. platform- fase			
Creëren van inzicht in de doelen, discussiëren over de argumenten, ideeën en beeld van de situatie en het probleem vormen			
* bespreken onderzoeksresultaten en aanbevelingen	teamleider en onderwijsbegeleider	proces op gang brengen, leerbehoeften in kaart brengen	* verheldering van het vraagstuk
* visie op beoordelen en vraagstuk bespreken	alle docenten	inbreng voor de opzet, mening vormen, keuze beoordelingsinstrumenten	* persoonlijk oordeel
* behoefteanalyse	onderwijsbegeleider	afname behoefteanalyse	* overzicht leerbehoeften docenten
2. overeenstemmingsfase			
Overeenstemming bereiken over de grote lijnen van het beoordelingssysteem en keuze van beoordelingsinstrumenten aan de hand van de consequenties en alternatieven.			
* verdieping in beoordelingsinstrumenten	teamleider en docenten	afstemmen van de meningen van betrokkenen.	* keuze van beoordelingsinstrumenten
* mogelijke beoordelingsprocedures bespreken	onderwijsbegeleider	consequenties en alternatieven in beeld brengen	* opzet beoordelingsprocedure
3. ontwerpfase			
Opzetten en in de praktijk brengen van het ontwerpplan, dat leidt tot het ontwerp van het beoordelingssysteem			
* uitwerken ontwerpplan	teamleider en onderwijsbegeleider	opzet (prototype) beoordelingssysteem	* plan van aanpak ontwerpfase
* doelen specificeren	onderwijsbegeleider	input voor ontwerpstappen	
<u>Stap 1</u>			
* vaststellen beoordelingsprocedure	docenten en teamleider	vaststellen beoordelingsprocedure	* overzicht beoordelingsprocedure
<u>Stap 2</u>			
* bepalen beoordelingscriteria	docenten, teamleider onderwijsbegeleider	keuze beoordelingscriteria inbreng mogelijke criteria	* criterialijst ontwerpen

<u>Stap 3</u> * inhoud bepalen beoordelingsinstrument * keuze beoordelaars	docenten en teamleider onderwijsbegeleider	keuze activiteiten beoordelingsinstrument	* uitwerking beoor- delingsinstrument
<u>Stap 4</u> * uitwerken beoordelingsdocument en	onderwijsbegeleider en ontwikkelaar docenten, <i>examen- commissie</i>	ontwerpen beoordelingsdocumenten selectie beoordelaars, vaststellen beoordelingsprocedure	documenten: * beoordelings- procedure *instructie leerlingen, beoordelaars *beoordelings- protocollen
<u>Stap 5*</u> * try-out assessment * evaluatie portfolioassessment	beoordelaars (=docenten+bpv- begeleiders) onderwijsbegeleider	uittesten beoordelingssysteem evaluatie try-out	* overzicht verbeterpunten/ vervolgstappen

Stappenplan ontwerpfase:

Stappen	onderwerp	Door wie	tijdpad
stap 1 beoordelingssysteem	Vaststellen beoordelingsprocedure	Overleg docenten secretarieel	week 2: 12 januari 2006
Stap 2 beoordelingscriteria	keuze beoordelingscriteria	Overleg docenten secretarieel	Week 7: 14 februari 2006
Stap 3 beoordelings- instrumenten	inhoud van het assessment: - screening portfolio - richtlijnen+ criteria, oefenen assessment	Overleg docenten secretarieel beoordelaars beoordelaars, teamleider en onderwijsbegeleider	week 11: zelfstandig week 12: 21/3 9.00- 13.00
Stap 4: 'op weg naar het assessment'	uittesten inhoud assessment+ nabespreking	Beoordelaars Beoordelaars, teamleider, onderwijsbegeleider	week 13: 27/3 9.00 uur- 13.00
Stap 5:	evaluatie assessment	Overleg secretarieel	Overleg secretarieel 21 april 2006

stap 1: Vaststellen beoordelingsprocedure

Overleg secretariael donderdag 12 januari 2006

Tijd: 15.00-15.45

Aanwezig: 11 personen

Materiaal:

- 11 x analyse docenten (bijlage 2 a)
- 11 x programma
- 11 x opzet beoordelingsprocedures alle opzetten (bijlage 2)
- 4 x opzet beoordelingsproces 1, 2 en 3

Doel: invulling van concept voor beoordelingsprocedure

- overeenstemming in opvattingen over beoordelingsinstrumenten
- overeenstemming in opvattingen functie van de instrumenten
- overeenstemming in de momenten van beoordelen

Startpunt:

Wat wordt beoordeeld?

Hoe vaak wordt beoordeeld? (producten + competenties)

Met welke instrumenten wordt beoordeeld?

Werkpunt:

Hoe vaak zijn er beoordelingsmomenten?

Wat is de status van deze beoordelingen?

Programma:

1) behoefte

Bekijken van de behoefte van de docenten met betrekking tot beoordelen. Enerzijds is het doel om in kaart te brengen wat zij al weten en wat ze willen weten en kunnen aan het eind van het project, zodat dit duidelijk is. Zo kan er tijdens het leerproces bewust stil gestaan worden bij de onderwerpen die door de docenten genoemd worden, om zo kennis te delen over deze onderwerpen. Daarbij komt dat er aan het einde van het ontwikkelingsproces gereflecteerd kan worden op de beschreven onderwerpen. Hebben zij geleerd wat ze wilden leren of waren er andere onderwerpen die meer aandacht vroegen of interessanter waren. Dit kunnen ook voor hen zelf ontwikkelingspunten zijn. Daarnaast kan ik dit gebruiken om aan het eind van het project het leerproces in beeld te brengen.

2) opzet beoordelingsprocedure

Voor een goede opzet van een beoordelingsprocedure is het nodig om te kijken naar de eisen waaraan de procedure moet voldoen. Deze eisen kunnen worden opgedeeld in stappen waarin ze aan de orde/besproken moeten worden. Als eerste stap is het belangrijk om de betrokkenen op een lijn te krijgen wat betreft visie op en kennis over de verschillende beoordelingsinstrumenten. Voordat de betrokkenen beslissingen kunnen nemen over de opzet van een beoordelingsprocedure, moet deze stap worden genomen. Daarnaast is het voor een goed vervolg van het ontwikkelingsproces belangrijk de verwachtingen en doelen van de betrokkenen op elkaar af te stemmen. Er moet een tijdpad worden opgesteld waarbinnen een aantal doelen moeten worden gerealiseerd. Daarbij is het ook nodig de investeringen in budget, de communicatie en de verantwoordelijkheden te plannen.

In deze eerste stap wordt aan de hand van verschillende concepten van beoordelingsprocedures gekeken naar de visie op en kennis van beoordelingsinstrumenten. Het doel is hierbij om de betrokkenen een beeld te laten vormen van de verschillende beoordelingsinstrumenten die de opleiding wil gebruiken. Daarnaast wordt gekeken naar de mening van de betrokkenen op de beoordelingsprocedure en uiteindelijk zal een beslissing moeten volgen voor de opzet van een beoordelingsprocedure die het uitgangspunt (format) vormt voor het uiteindelijke resultaat.

3) bespreken ideale opzet beoordelingsprocedure

Naar aanleiding van het bespreken van de punten in groepjes, zal er een gezamenlijke discussie plaatsvinden. Hierin zullen de argumenten van de verschillende opzetten besproken worden. Uiteindelijk is het de bedoeling invulling te geven aan een ideale opzet voor de beoordelingsprocedure. Hierna zal een tijdpad moeten worden afgesproken om de plannen te realiseren.

Stap 2: Keuze beoordelingscriteria

Overleg secretariael 14 februari 2006

Tijd:

Aanwezig:

Materiaal:

- assessment informatie: doel, criteria en inhoud
- voorbeelden assessment beoordelingsinstrumenten andere opleidingen

Doel:

- oriëntatie portfolio assessment algemeen
- oriëntatie portfolio assessment beoordelingscriteria
- overeenstemming/ meningvorming portfolio assessment

Startpunt:

De keuze voor de beoordelingsinstrumenten: het portfolio en het portfolio assessment, zijn bepaald.

Werkpunt:

Vormgeving van doel, criteria en inhoud van het portfolio- assessment

Welke activiteiten vinden er plaats tijdens het assessment?

Hoe lang duurt het assessment?

Programma

Voor het vormgeven van het beoordelingssysteem is het bij deze stap van belang om beslissingen te nemen omtrent de beoordelingsinstrumenten. De keuzes voor de kwalificerende beoordelingsinstrumenten is reeds genomen. Nu is het van belang de beoordelingsinstrumenten nader te specificeren, dat betekent dat iedereen weet wat het doel is de beoordelingsinstrumenten, hoe deze is opgebouwd en waaraan deze moet voldoen. Hiervoor worden de volgende drie punten besproken in het overleg.

- 1) bespreken doel portfolio assessment

Voor het verder vormgeven van de beoordeling is het nodig om keuzes te maken voor beoordelingsinstrumenten. Over de keuze voor de kwalificerende beoordelingsinstrumenten is al overeenstemming bereikt. Toch is het van belang te kijken of iedereen hetzelfde beeld heeft bij de instrumenten nu deze straks in de praktijk worden uitgevoerd. Hiervoor worden verschillende begrippen

van de beoordelingsinstrumenten besproken, begrippen die door de opleiding zijn vastgesteld, door docenten en die door de literatuur als belangrijk worden ervaren. Daarbij worden er verschillende doelen genoemd, bij het eerste punt is het van belang te kijken naar het doel van het assessment.

2) waaraan moet het assessment voldoen?

Als is bepaald vanuit welk doel het assessment wordt vormgegeven, kan worden gekeken waar het assessment aan moet voldoen. Hiervoor zijn criteria opgesteld die vanuit de literatuur als belangrijk worden ervaren. Deze criteria dienen als uitgangspunt voor het ontwerp van het beoordelingssysteem. Maar dit zijn uiteraard niet de enige opvattingen over criteria, de betrokkenen hebben ook ideeën over criteria voor het beoordelingsinstrument. Hierbij wordt bij het tweede punt aandacht aan besteed.

3) inhoud van het assessment

Als er overeenstemming in opvattingen over de doelen en criteria van het beoordelingsinstrument is, kan de inhoud van het instrument verder vorm krijgen. Hiervoor worden verschillende voorbeelden van andere opleidingen gebruikt om een beter beeld te krijgen van de diverse onderdelen van een assessment. Als het beeld van de verschillende onderdelen helder is kan er een start worden gemaakt met de invulling van het assessment. Dit zal op dit moment nog wel globaal zijn, maar zal gedurende het ontwikkelproces meer vorm moeten krijgen. Mocht de inhoud vast staan, dan kan worden begonnen met de invulling van het assessment.

De belangrijkste vragen bij deze stap zijn:

1) functie assessment

Welke functie moet het portfolio assessment van de opleiding secretariaeel krijgen?

2) Criteria assessment

Welke criteria worden vanuit de betrokkenen als belangrijk ervaren?

(Waaraan moet het assessment voldoen?)

Waaraan moet het portfolio voldoen?

3) inhoud assessment

- Welke activiteiten wil de opleiding secretariaeel tijdens het assessment?
- Welke documenten zijn nodig om de kwaliteit te garanderen?
(uitleg assessoren/deelnemer, beoordelingsformulier, checklist portfolio etc.)
- Wie ontwikkelen deze formulieren, waaraan moeten ze voldoen?
- Hoelang mag het assessment duren?

Stap 3: Inhoud van het assessment

Materiaal:

- bijlage 4 + 5
- voorbeelden richtlijnen, inhoud, criteria
- checklist portfolio

Tijd:

week 11: screening portfolio door docenten (1uur per portfolio)

week 12: criteria + richtlijnen bespreken (21/3 9.00 uur- 12.00 uur)

week 13: uittesten assessment door docenten+ nabespreken (27/3 9.00 uur-13.00)

Doel:

- inhoud assessment vaststellen (besluit)
- richtlijnen en criteria vaststellen (oordeel+besluit)
- uittesten 'proef' assessment

Resultaat:

- invullen concept beoordelingsprocedure
- invullen concept assessment

Startpunt:

Tijdens het vorige overleg is er besloten met welke assessment vorm in eerste instantie gewerkt gaat worden. In het gezamenlijke overleg zijn er een aantal afspraken gemaakt over de verdere invulling van het assessment.

Werkpunt:

Komen tot een concept van het assessment en de beoordelingsprocedure, deze uittesten in de praktijk en evalueren.

Programma:

Er is een besluit genomen dat 4 docenten in tweetallen de portfolio's van 2 leerlingen gaan bekijken of de portfolio's geschikt zijn voor toelating tot het assessment (week 11). Vervolgens wordt er met deze groep docenten de criteria en richtlijnen besproken waaraan het assessment moet voldoen en wat de consequenties zijn voor de uitvoering van het assessment (week 12). De opzet voor het assessment

wordt door deze docenten uitgetest door middel van een formatieve evaluatie. Tot slot worden vervolgens nabesproken met de betrokken docenten en hierover worden verdere afspraken gemaakt (week 13).

week 11:

De docenten screenen het portfolio van de leerlingen die deel gaan nemen aan het assessment mogelijk op basis van de checklist portfolio.

week 12:

1) *Van portfolio naar assessment*

Er worden verschillende richtlijnen en criteria besproken die gebruikt kunnen worden tijdens het uittesten van het assessment in de praktijk. In het kort zijn de vorige keer de criteria aan bod gekomen die nodig zijn voor de uitvoering van het portfolio, hierbij stond vooral de beeldvorming centraal. Tijdens dit punt komen de criteria en richtlijnen weer aan de orde hierbij staat het vormen van een oordeel en het nemen van een besluit voor het concept centraal. Hiervoor hebben de docenten het de beoordelingsdossiers bekeken met behulp van de checklist beoordelingsdossiers.

Bij dit punt staan de volgende vragen centraal:

- welke criteria voor het assessment (letten op kwaliteit)
- hoe wil je het niveau van de leerling tijdens het assessment bepalen
- hoeveel competenties moeten er minimaal/maximaal aan de orde komen en wat betekent dit voor de frequentie van het assessment
- wie organiseert het assessment (rollen)
- (afpraak maken voor) beoordelen/doorlezen richtlijnen en procedures

2) *inhoud van het assessment*

Voor de invoering van het assessment moet er gekeken worden naar de activiteiten tijdens het assessment. Hierbij staan de kwaliteitcriteria bruikbaarheid en zorgvuldigheid voorop. Er dienen zorgvuldige afwegingen te worden gemaakt over de inhoud en de procedure van het assessment en tevens wordt er nadrukkelijk rekening gehouden met de bruikbaarheid. De bespreking van de inhoud van het assessment moet leiden tot een oordeel en besluit van de betrokkenen over een praktisch concept van de invoering van het assessment.

- Wat willen wij van de leerling zien tijdens het assessment (model A/B)
- Wat mag de leerling laten zien (eigen inbreng/zelfbeoordeling)
- Hoe is de opbouw van het assessment
- Wat is de opstelling in het assessment?

- Hoe lang mag het assessment duren?
 - Kunnen de verschillende competenties op eenzelfde manier beoordeeld worden
- hierbij kunnen de volgende documenten worden gebruikt:
- criteriumgericht interview

Programma 21 maart

9.00-9.15	Bespreken programma+ resultaat	Bespreken doel, uitleg documenten
9.15-10.00	Van portfolio naar assessment → bepalen doel (verbeterpunten beoordelingssysteem) → besluiten beoordelingsprocedure	<ul style="list-style-type: none"> • Uitleg criteria assessment, Korte samenvatting criteria, dit komt terug in de documenten. • kwaliteitseisen assessment (p.16) Waaraan voldoet de beoordeling op dit moment? • bespreken beoordelingsprocedure + toelating assessment (p.8+ 17) (zie vragen p. 8-11) - hoe wil je het niveau van de leerling tijdens het assessment bepalen - hoeveel competenties moeten er minimaal/maximaal aan de orde komen en wat betekent dit voor de frequentie van het assessment
10.15-11.15	Inhoud assessment → besluiten opzet assessment	<ul style="list-style-type: none"> • bespreken instructie beoordelaars (p.25) • inhoud assessment (p.26-27) - Wat willen wij van de leerling zien tijdens het assessment (model A/B) - Wat mag de leerling laten zien (eigen inbreng/zelfbeoordeling) - Hoe is de opbouw van het assessment - Wat is de opstelling in het assessment? - Hoe lang mag het assessment duren? - Kunnen de verschillende competenties op eenzelfde

		manier beoordeeld worden
11.30-12.30	Naar het assessment → ontwikkelen vaardigheden STARR-methode	<ul style="list-style-type: none"> • oefenen assessment met de STARR-methode <p>Hoe werkt de STARR-methode?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uitleg casussen + oefenen • terugblik oefening <ul style="list-style-type: none"> - Wat zijn de consequenties van de genomen beslissingen? - Is dit haalbaar in de praktijk? - Wie heeft welke rol voor/ tijdens/na het assessment zie bijlage 4 (iedereen dezelfde, medeleerling/BPV begeleider aanwezig?) - Hoe vindt er verslaglegging naar de leerling plaats?, wanneer is de beoordeling, na een week/direct - Lukt het de leerling in het assessment te beoordelen met de STARR-methode?
12.30-13.00	Reflectie + verdeling taken → wie doet wat?	<p>afspraak maken voor) beoordelen/doorlezen richtlijnen en procedures</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wat is er nog nodig om volgende week het assessment uit te voeren? - Doorlezen: <ul style="list-style-type: none"> -uitleg leerling -uitleg beoordelaars - PTA - Beoordelingsprocedure - Toelatingsformulieren

Vervolgstappen

Tussen week 12 en 13 moeten er een aantal stappen worden ondernomen om de formatieve evaluatie van het assessment zo goed mogelijk te laten verlopen. De volgende stappen zijn hierbij van belang:

Vaardigheden docenten

- Kunnen de docenten aan de slag met de opzet van het assessment? Hebben ze nog extra informatie/ondersteuning nodig?

Uitwerken concept beoordelingsprocedure*

- uitvoering procedure
- richtlijnen + criteria

Uitwerken uitvoering assessment*

- Activiteiten assessment
- instructie leerlingen
- instructie docenten

* zie bijlage 3: beoordelingsdocumenten

Stap 4: 'Op weg naar het assessment'

Tijd:

week 13: voorbereiden en uittesten assessment door docenten+ nabespreken (27/3 9.00 uur-13.00)

Materiaal:

- voorbeelden richtlijnen, inhoud, criteria
- checklist portfolio
- benodigde beoordelingsdocumenten

Doel:

- voorbereiden en uittesten 'proef' assessment
- uittesten beoordelingsdocumenten

Resultaat:

- invullen concept beoordelingsprocedure (bijlage 4, blz. 46)
- invullen concept assessment (bijlage 5, blz. 47)

Startpunt:

Tijdens het vorige overleg is er besloten met welke assessment vorm in eerste instantie gewerkt gaat worden. In het gezamenlijke overleg zijn er een aantal afspraken gemaakt over de verdere invulling van het assessment. Er wordt door de groep beoordelaars geoefend met het assessment en vervolgens in de try-out in praktijk gebracht.

Werkpunt:

- Het concept van het assessment d.m.v. een try-out uittesten in de praktijk
- De beoordelingsdocumenten tijdens het assessment uittesten.

Programma:

1) naar het assessment

Oefenen met de gekozen richtlijnen en inhoud voor het assessment. Van de beslissingen die zijn genomen omtrent de inhoud en de procedure van het assessment wordt gekeken naar de consequenties in de praktijk. Tijdens dit onderdeel kan blijken dat bepaalde punten niet haalbaar zijn in de praktijk of dat er extra training voor docenten nodig is om bepaalde vaardigheden onder de knie te krijgen.

- Wat zijn de consequenties van de genomen beslissingen?
- Is dit haalbaar in de praktijk?

- Wie heeft welke rol voor/ tijdens/na het assessment zie bijlage 4 (iedereen dezelfde, medeleerling/BPV begeleider aanwezig?)
- Hoe vindt er verslaglegging naar de leerling plaats?, wanneer is de beoordeling, na een week/direct

Het oefenen van het assessment gebeurt aan de hand van casussen, waarbij de STARR-methode wordt gebruikt. De docenten hebben verschillende rollen tijdens de casus: leerling, beoordelaar of observator. De leerling en beoordelaars leven zich in hun rol en proberen deze zo goed mogelijk uit te voeren. De observatoren beoordelen tijdens het uitspelen van de casus a.d.h.v een aantal vragen de situatie. De casus duurt 10-15 minuten en vervolgens wordt de situatie besproken.

2) *Het assessment*

week 13 uittesten assessment door docenten + nabespreken (27/3 9.00 uur-13.00)

's Ochtends (9.00-10.15) vinden er assessments plaats in Emmen en Assen, de beoordelaars leiden in tweetallen de 2 assessments met de leerlingen. Vervolgens vindt de nabespreking met de beoordelaars plaats in Assen. Tijdens de nabespreking worden de ervaringen uitgewisseld en gekeken wat er nog moet veranderen aan het assessment.

vervolgstappen

Na week 13 is het van belang de punten die de beoordelaars noemen mee te nemen voor de opzet van de evaluatie van het assessment. Daarnaast moeten de beoordelingsdocumenten worden aangevuld en aangepast, op punten die in de praktijk niet haalbaar bleken. De conclusies moeten worden uitgewerkt tot het totale beoordelingssysteem en instructies voor beoordelaars en leerlingen.

Stap 5: Evaluatie assessment

Overleg secretariael donderdag 21 april 2006

Materiaal:

- beoordelingsdocumenten (versie 18/4)
- evaluatie docenten (bijlage 3b)

Doel: evaluatie assessment (try-out)

- a. stand van zaken: resultaten tot nu toe
- b. documenten

Startpunt:

Tijdens de vorige stap is de opzet van het assessment door de beoordelaars uitgetest. Het assessment is gehouden met 4 leerlingen en deze zijn afzonderlijk bevraagd op hun bevindingen net als de beoordelaars in informele gesprekken.

Werkpunt:

Terugkijken en vooruitblikken.

Om te kijken of de docenten vinden dat ze voldoende inzicht hebben in de beoordelingsprocedure en zich competent voelen om het assessment af te nemen, krijgen de docenten een aantal vragen om hier een goed beeld van te krijgen. Daarnaast zijn er nog een aantal andere aandachtspunten te noemen: betrekken van de overige docenten bij de ontwikkeling, verantwoording en verslaglegging, hoe verder?

Programma:

1) Stand van zaken

Hierin wordt teruggeblikt op het assessment met de betrokken beoordelaars. De aangepaste beoordelingsdocumenten worden besproken net als de beoordelingsprocedure. De ervaringen van de betrokkenen wordt hierin meegenomen.

2) ervaringen betrokkenen

De beoordelaars hebben individueel de evaluatie ingevuld. De bevindingen van de evaluatie zijn verwerkt tot een totaal overzicht van de goede punten en verbeterpunten. Deze worden besproken in het overleg met alle docenten. Hierin komen ook de volgende probleempunten aan de orde:

Concrete punten van de betrokkenen:

- Wat doe je met bewijzen die de bpv- goedkeurt en waarbij je zelf vraagtekens hebt.
(voorbeeld Dorien: comp. 5 , hierbij zit alleen een checklist, geen draaiboek)

- Relatie beroepsproducten - competenties. Hoe worden de beroepsproducten beoordeeld, wat is de betekenis van de lijst met beroepsproducten, moeten alle beroepsproducten af zijn voordat de competentie kan worden beoordeeld.
- Hoeveel keer wordt een competentie aan de assessmentcommissie voorgelegd (als alle 2 goed zijn of per beoordelingsdossier)

Bepaalde competenties worden als lastig ervaren om op dit moment te beoordelen

- Comp 1, 4: hierbij is de vraag of je wilt dat de leerling alle beroepsproducten moet hebben behaald om de competentie te laten beoordelen.
- Comp.11,17: vrij lastige competenties, misschien maar 1 keer laten beoordelen aan het einde?
- Comp. 1, 5, 15: waarbij de kwaliteit van voornamelijk het schriftelijke werk soms te wensen overlaat. Hoe zou dit anders kunnen (bijvoorbeeld door een proeve van deze competenties met de betreffende beroepsproducten)

3) *Hier willen we naar toe....*

Met de docenten wordt gereflecteerd op het doorlopen ontwikkelproces. Vanuit de reflectie wordt gekeken hoe de docenten verder willen met het assessment. Er wordt besloten welke dingen moeten worden vastgelegd, welke afspraken moeten worden gemaakt voor de volgende keer en wie het assessment verder gaat ontwikkelen en uitvoeren.

Bijlage 3: Beoordelingsdocumenten

Inhoud: beoordelingsprocedure

Inleiding	105
Uitleg procedure assessmentgesprek	107
Checklist beoordelingsdossier voor de leerling	109
Aanvraag assessmentgesprek	110
Checklist beoordelingsdossiers (1):	111
Uitleg beoordelaars	113
Individueel verslagformulier beoordelaars	115
beoordelingsformulier assessment	116
Bijlage 1: STARR-methode	122

Inleiding

In dit mapje zijn zoveel mogelijk de documenten bij elkaar gebracht die nodig zijn voor het afnemen van een goede beoordeling. De documenten zijn ontwikkeld om de beoordeling zo valide en betrouwbaar mogelijk te laten verlopen. Dit zijn 2 belangrijke eisen die worden gesteld vanuit bijvoorbeeld de KCE, maar daarnaast worden er nog andere eisen gesteld aan het beoordelen en aan de documenten die hiervoor ontwikkeld moeten worden. In dit mapje is een eerste opzet gemaakt om het beoordelen binnen de opleidingen straks zo goed mogelijk te laten verlopen. Het is een eerste opzet en duidelijk nog niet volledig, maar het is bedoeld om inzicht te geven in de criteria en eisen die worden gesteld bij de beoordelingen en in de verschillende documenten die nodig zijn. Om de documenten zo compleet mogelijk te maken, is het nodig de documenten regelmatig onder de loep te nemen om te kijken of ze nog aansluiten bij de praktijk. Om zo de beoordelingen te verbeteren en zo goed mogelijk te laten verlopen.

Mieke Korenhof

Uitleg procedure

Inleiding

In dit document wordt omschreven hoe de procedure tot beoordeling verloopt. De richtlijnen van het PTA worden eerst weergegeven en vervolgens wordt een opzet van de beoordelingsprocedure beschreven. Hierin staat in het algemeen omschreven wat de leerling moet doen om toegelaten te worden tot het assessment en hoe de beoordeling plaatsvindt. Daarbij staat voor alle betrokkenen: de leerling, de studiegroepbegeleider en de assessmentcommissie hun verantwoordelijkheden omschreven.

Uitleg procedure assessmentgesprek

1) Toelating tot het assessment

Indien de leerling voldoende bewijzen heeft verzameld en verschillende met voldoende beoordeelde beoordelingsdossiers heeft samengesteld, kan de leerling de beoordelingsdossier controleren met behulp van de checklist voor leerlingen (zie bijlage instructie leerlingen). Vervolgens bespreekt de leerling zijn beoordelingsdossiers met zijn studiegroepbegeleider m.b.v. 'checklist beoordelingsdossiers' en krijgt hij uitleg over de assessmentprocedure. Daarnaast geeft de leerling aan welke hulpmiddelen en materialen er bij het assessment (de presentatie) nodig zijn. De leerling moet het assessment minimaal 15 werkdagen voor het begin van de assessmentperiode (zie jaarplanning) aanvragen bij de examencommissie.

Het assessment wordt aangevraagd bij de examencommissie door een verzoek in te dienen voor een assessment. Hiervoor overhandigt de leerling een duidelijk overzicht van de beoordelingsdossiers en de bijbehorende competenties die beoordeeld moeten worden aan de examencommissie. Een lid van de examencommissie controleert de beoordelingsdossiers op compleetheid en geeft een (positief/negatief) advies voor het assessment aan de examencommissie. De examencommissie bepaalt gezamenlijk of het advies wordt overgenomen. Bij positief resultaat vindt het assessment binnen 10 werkdagen plaats.

Een lid van de examencommissie plant het moment en de locatie van het assessment. Daarnaast regelt hij dat de beoordelaars aanwezig kunnen zijn en geeft de informatie door aan de leerling en examencommissie. Deze zorgt er ook voor dat de beoordelingsdossiers van de deelnemer minimaal 5 werkdagen voor het assessment bij de leerling aanwezig is.

Het assessment wordt beoordeeld door verschillende deskundige beoordelaars. Dit zijn een deskundige uit het werkveld en een onafhankelijke docent.

2) Tijdens het assessment

Het assessment duurt ongeveer 60 minuten (afhankelijk van het aantal competenties) en is als volgt opgebouwd:

Welkom

Een beoordelaar herhaalt de bedoeling van het assessment, legt uit hoe het gesprek gaat verlopen (presentatie, criteriumgericht interview over de competenties + voorbeelden noemen, tips voor leerling) en stelt zichzelf kort voorstellen.

Presentatie leerling 0-15 minuten

De leerling legt uit welke competenties ze beheerst en waarom aan de hand van voorbeelden. Aan het eind geeft ze een samenvatting van de presentatie.

Bevraging beoordelaars: 15-45 minuten

De beoordelaars bevragen de leerling aan de hand van de STARR-methodiek (zie instructie beoordelaars). Hierbij ligt de nadruk op de reflectie van de leerling op het eigen gedrag in een situatie. De leerling kan aangeven welke competenties hij in een situatie gebruikt(e), wat het resultaat was en laat zien dat hij weet waarom hij in bepaalde situatie zo handelde. De leerling kan ook reflecteren op zijn doorgemaakte ontwikkeling en laten zien waarin hij competent is.

Afronding van het gesprek

Een van de beoordelaars geeft een samenvatting van het gesprek en vraagt of de leerling nog iets wil toevoegen.

Beoordeling:

De assessmentcommissie neemt de beoordelingsdossiers in en controleert deze op inhoud. De assessmentcommissie geeft gezamenlijk een beoordeling van het assessment (met beoordelingsformulier assessment, zie instructie beoordelaars).

De leerling krijgt binnen 10 werkdagen via de studiebegeleider de uitslag te horen. Hierbij geeft de assessmentcommissie een schriftelijke toelichting op de genomen beslissing.

Samenvatting

Korte samenvatting van het Portfolio assessment, met de daarbij beschreven verantwoordelijkheden.

Voor het afnemen van het assessment worden de volgende taken ondernomen:

Voor het assessment		
<u>Deelnemer</u>	Studiegroepbegeleider	Lid examencommissie(1)/ beoordelaars(2)
<ul style="list-style-type: none"> • beoordelingsdossiers samenstellen • aanvragen assessment • presentatie voorbereiden 	<ul style="list-style-type: none"> • portfolio bekijken met leerling • procedure bespreken 	<ul style="list-style-type: none"> • beoordelingsdossiers controleren (1) • advies toelating o.b.v. checklist beoordelingsdossier (1) • tijd, locatie en beoordelaars regelen(1) • voorbereiden STARR-methodiek o.b.v. aanvraag assessment (2)
<u>Tijdens het assessment</u>		
		beoordelaars
<ul style="list-style-type: none"> • portfolio presentatie • vragen interview beantwoorden 	-	<ul style="list-style-type: none"> • gesprek voeren n.a.v. portfolio presentatie • interview voeren
<u>Na het assessment</u>		
		beoordelaars
-	<ul style="list-style-type: none"> • Beoordeling met de leerling bespreken 	<ul style="list-style-type: none"> • eindoordeel formuleren • vaststellen behaalde niveau • resultaten assessment verwerken • beoordeling aan studiegroepbegeleider meedelen

1	2	3	4	5
Aanvraag assessment	Controle beoordelingsdossier	Teruggave Beoordelingsdossiers	Assessment	Uitslag assessment

Checklist beoordelingsdossier voor de leerling

Naam student	
Naam studiegroepbegeleider	
Datum	
Beoordelingsdossiers	
Competenties	

Eisen aan het beoordelingsdossier:
1. De beoordelingsdossiers zijn compleet
<ul style="list-style-type: none">• Zit er een duidelijke inhoudsopgave bij de beoordelingsdossiers en betreffende bewijsstukken?• Zit er in het beoordelingsdossier een beschrijving van de context/ is het voorblad duidelijk ingevuld?• Zijn er minimaal 3 te beoordelen competenties per beoordelingsdossier?• Zijn er minimaal 2 reflectiekaarten per beoordelingsdossier ingevuld?• Is er bij elk beoordelingsdossier een reflectieverlag?
2. Zijn de bewijsstukken in de beoordelingsdossiers relevant
<ul style="list-style-type: none">• Zijn de bewijzen en beroepsproducten voorzien van een handtekening van de beoordelaar?• Geven de bewijsstukken een goed beeld van de beschreven competenties?• Laten de bewijsstukken een goed beeld van jou handelen in een situatie zien?• Is er voldoende variatie in de bewijzen? (verschillende context)
3. Is het portfolio authentiek en representatief
<ul style="list-style-type: none">• Zijn de bewijsstukken het resultaat van jou handelen?• Bevat het portfolio een persoonlijk deel? (CV: scholing, werk, hobby's)• Heeft het portfolio een persoonlijke tint/ profilering? (beschrijf je wie je bent, wat je ambities en goede eigenschappen zijn, en laat je zien waar je trots op bent)

Let op! De studiegroepbegeleider kan ook controleren of de bewijzen echt zijn en door de juiste personen zijn ondertekend, door bijvoorbeeld contact op te nemen met je bpv-begeleider.

Checklist beoordelingsdossiers (1):

(in te vullen door lid examencommissie, exemplaar in tweevoud naar de beoordelaars)

Naam student	
Naam lid examencommissie	
Datum	
Beoordelingsdossiers	
Competenties	

1. De beoordelingsdossiers zijn compleet.	ja	nee
Er is een duidelijke inhoudsopgave bij het beoordelingsdossier en de betreffende bewijsstukken.		
Er zit in het beoordelingsdossier een beschrijving van de context.		
Er zijn minimaal 3 te beoordelen competenties per beoordelingsdossier.		
Er zijn minimaal 2 reflectiekaarten ingevuld per beoordelingsdossier.		
Er is een reflectieverslag bij het beoordelingsdossier.		
2. Zijn de bewijsstukken in de beoordelingsdossiers relevant.		
De bewijzen en beroepsproducten zijn voorzien van een handtekening van de beoordelaar.		
De bewijsstukken geven een goed beeld van de beschreven competenties.		
De bewijsstukken geven een goed beeld van het handelen van de leerling.		
Er is voldoende variatie in de bewijzen		
De beschreven context(en) is relevant voor de te erkennen competenties.		
3. Is het portfolio authentiek en representatief		
De bewijsstukken zijn van de leerling.		
Het portfolio bevat een persoonlijk deel van de leerling (CV: scholing, werk, hobby's, EVC).		
Het portfolio heeft een persoonlijke tint/ profilering (heeft de leerling zijn ambities, goede eigenschappen beschreven en laat de leerling zien waar hij trots op is).		
opmerkingen		
Advies		
De examencommissie besluit tot : - een positief advies/toelating tot voor het assessment - een negatief advies voor het assessment - een positief advies voor het assessment, mits het volgende is aangepast: Het assessment zal plaatsvinden op:		
Ondertekening deelnemer	Lid examencommissie	

Instructie beoordelaars

In dit document wordt beschreven wat er van de beoordelaars verwacht wordt bij het assessmentgesprek. Er staat beschreven wat de taken zijn van de beoordelaar voor, tijdens en na het assessmentgesprek en de uitvoering van het assessmentgesprek is beschreven. Daarnaast is voorbereidingsformulier voor het assessmentgesprek, het individuele verslagformulier voor de beoordelaars en het beoordelingsformulier bijgevoegd.

Uitleg beoordelaars

De eindbeoordeling voor de opleiding tot directiesecretaresse/managementassistent wordt afgesloten met een assessmentgesprek. Nadat het portfolio positief is beoordeeld door een lid van de examencommissie kan de voorbereiding voor de beoordelaars beginnen. Aan de hand van het aanvraag formulier assessment (met de beschreven beoordelingsdossiers) en de checklist beoordelingsdossier kunnen de beoordelaars met behulp van de STARR-methode het assessment voorbereiden. Op de checklist van het beoordelingsdossier staan aantekening over de beoordelingsdossiers.

Tijdens het assessmentgesprek beoordelen de beoordelaars met behulp van het aantekeningenformulier beoordelaars welke competenties de leerling beheerst. Daarnaast vullen ze het individueel verslagformulier in om de reflectie en het professioneel handelen te beoordelen.

Na het assessmentgesprek kunnen de beoordelaars ervoor kiezen om de beoordelingsdossiers te verdelen of om ze allemaal door te nemen. Bij het controleren van de beoordelingsdossiers vullen de beoordelaars op het aantekeningenformulier beoordelaars de resultaten van de controle van de beoordelingsdossiers in. Uiteindelijk vult de assessmentcommissie het resultaat van het assessmentgesprek op het beoordelingsformulier assessment in. De resultaten van het assessmentgesprek worden door een lid van de assessmentcommissie verwerkt.

Voor het assessment worden de volgende taken ondernomen:

Voor het assessment		
<u>Deelnemer</u>	Studiegroepbegeleider	Lid examencommissie(1)/ beoordelaars(2)
<ul style="list-style-type: none"> • beoordelingsdossiers samenstellen • aanvragen assessment • presentatie voorbereiden 	<ul style="list-style-type: none"> • portfolio bekijken met leerling • procedure bespreken 	<ul style="list-style-type: none"> • beoordelingsdossiers controleren (1) • advies toelating o.b.v. checklist beoordelingsdossier (1) • tijd, locatie en beoordelaars regelen(1) • voorbereiden STARR-methodiek o.b.v. aanvraag assessment (2)
<u>Tijdens het assessment</u>		
<ul style="list-style-type: none"> • portfolio presentatie • vragen interview beantwoorden 	-	<p>beoordelaars</p> <ul style="list-style-type: none"> • gesprek voeren n.a.v. portfolio presentatie • interview voeren

<u>Na het assessment</u>		beoordelaars
-	<ul style="list-style-type: none"> • Beoordeling met de leerling bespreken 	<ul style="list-style-type: none"> • eindoordeel formuleren • vaststellen behaalde niveau • resultaten assessment verwerken • beoordeling aan studiegroepbegeleider meedelen

Uitvoering van het assessmentgesprek

Op de dag van het assessmentgesprek wordt door de beoordelaars de ruimte klaargezet en eventueel de laatste dingen doorgenomen.

Tijdens het assessmentgesprek vinden de volgende activiteiten plaats:

Presentatie van de leerling (00-15 min.):

- beoordelaar herhaalt de bedoeling van het assessment, legt uit hoe het gesprek gaat verlopen (presentatie, criteriumgericht interview over de competenties + voorbeelden noemen, tips voor leerling)
- kort voorstellen
- presentatie portfolio (15 min.), leerling legt uit waarom ze denkt dat ze competent is en de competenties beheerst aan de hand van voorbeelden. Aan het eind geeft ze een samenvatting van de presentatie.
- Tijdens de presentatie maken de beoordelaars aantekeningen over (onduidelijke) situaties. Hierbij kan het beoordelingsformulier van de betreffende competentie worden gebruikt als hulp.

Criteriumgericht interview (15-45 min.)

- De beoordelaars bevragen de leerling aan de hand van de STARR-methode (zie bijlage 2).
- Tijdens het interview leggen de beoordelaars hun bevindingen vast op het individuele beoordelingsformulier.
- Afronding van het gesprek. Zijn er nog aanvullingen? Dingen die je vergeten bent, anders had willen bewoorden?

Afronding van het gesprek

Een van de beoordelaars geeft een samenvatting van het gesprek en vraagt of de leerling nog iets wil toevoegen

Beoordeling:

De assessmentcommissie neemt de beoordelingsdossiers in en controleert deze op inhoud. De assessmentcommissie geeft gezamenlijk een beoordeling van het assessmentgesprek (met beoordelingsformulier assessment, zie instructie beoordelaars).

De leerling krijgt binnen 10 werkdagen via zijn studiebegeleider de uitslag te horen. Hierbij geeft de assessmentcommissie een schriftelijke toelichting om de genomen beslissing.

Individueel verslagformulier beoordelaars

Naam student	
Naam studiegroepbegeleider	
Naam beoordelaar	

Competentie:	beoordeling	1	2
Aantekeningen assessment		Aantekeningen beoordelingsdossier	
Controle bewijs/beroepsproduct:			
Algemene opmerkingen		Voldoende	
		Onvoldoende	

Competentie:	beoordeling	1	2
Aantekeningen assessment		Aantekeningen beoordelingsdossier	
Controle bewijs/beroepsproduct:			
Algemene opmerkingen		Voldoende	
		Onvoldoende	

beoordelingsformulier assessment

(In te vullen door de hele assessment commissie)

Naam student		Naam beoordelaar 1	
Opleiding		Naam beoordelaar 2	
Crebocode		Naam studiegroep- begeleider	
Datum assessment			

Criteria voor eindbeoordeling

In het assessment wordt de leerling beoordeeld op de volgende onderwerpen:

- **Onderwerp 1: reflecteren**

De deelnemer kan in voldoende mate reflecteren op het eigen gedrag en de resultaten daarvan. Hij weet hoe en wat hij geleerd heeft.

- **Onderwerp 2: professioneel handelen in het beroep**

De deelnemer laat zien dat hij in kritische beroepssituaties bekwaam handelt en kan uitleggen waarom hij zo handelt.

- **Onderwerp 3: competent handelen**

De deelnemer laat zien dat hij competent is op de competenties die beschreven zijn in het beoordelingsformulier. De aangegeven punten in het competentie beoordelingsformulier vormen hierbij het uitgangpunt.

Norm

De deelnemer sluit de competenties van het assessment met een voldoende af, als de examencommissie de bovenstaande onderwerpen met een voldoende heeft beoordeeld. Dit betekent dat de leerling de betreffende competenties beheerst, in staat is zijn gedrag te verantwoorden en inzicht kan geven in zijn leerproces.

Niveau 3/4

De examencommissie stelt vast of de deelnemer de competenties geschikt is op niveau 3 of 4.

Onderwerp	motivatie	O	V
<p>1: reflecteren De deelnemer kan in voldoende mate reflecteren op het eigen gedrag en de resultaten daarvan. Hij weet hoe en wat hij geleerd heeft.</p>			
<p>2: professioneel handelen in het beroep De deelnemer laat zien dat hij in kritische beroepssituaties bekwaam handelt en kan uitleggen waarom hij zo handelt.</p>			

Ondertekening deelnemer	assessmentcommissie	
	Lid 1	lid 2

3: competent De deelnemer laat zien dat hij competent is (op de volgende competenties)		1	2
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			X
9			
10			
Ondertekening deelnemer		assessmentcommissie	
		Lid 1	lid 2

3: competent De deelnemer laat zien dat hij competent is (op de volgende competenties)		1	2
21			
22			
23			
24			
25			
26			
27			
28			
29			
30			X
31			X
Ondertekening deelnemer		assessmentcommissie	
		Lid 1	lid 2

Feedback assessment: onvoldoende competent

competent

De deelnemer is nog onvoldoende competent bevonden op de volgende competenties

competentie	toelichting

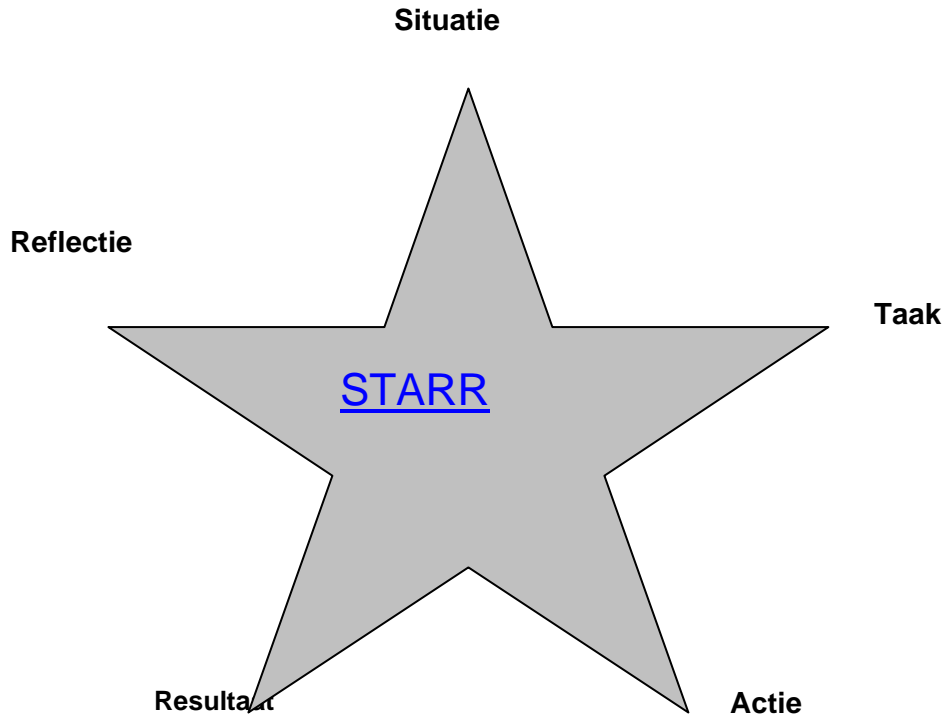
Algemene tips voor de volgende keer:

--

Bijlage 1: STARR-methode

Een andere manier om te werken aan reflectie is de starr-methode. Jij kunt zelf door gericht te vragen inzicht krijgen in je eigen ontwikkeling van competenties. Ook de praktijkbegeleider of studiegroepbegeleider kan door middel van vragen vaststellen of je de vereiste competenties behaald hebt. Bij de starr-methode stel je de volgende vragen:

1. Was is de **Situatie**
2. Wat was je **Taak**
3. Wat was je **Actie**? Wat deed de ander?
4. Wat was het **Resultaat**? Voor jou? Voor de ander?
5. Hoe kijk je er op terug (**Reflectie**)?



STARR-vragenlijst

Net als bij de reflectiespiraal is het mogelijk om ook bij de STARR-methode voorbeeld vragen te formuleren.

STARR Leerdoel:	
<i>SITUATIE</i>	<i>TAAK</i>
Wat was de situatie Wat gebeurde er? Wie waren er bij betrokken? Waar speelde de situatie zich af? Wanneer speelde de situatie zich af?	Wat was je taak? Wat waren de taken van de anderen? Wat werd er van je verwacht? Wat wilde je bereiken? Wat verwachtte jezelf van de situatie? Wat vond je wat je moest doen?
<i>ACTIES</i>	<i>RESULTAAT</i>
Wat heb je precies gedaan? Hoe was je aanpak? Hoe reageerden de anderen op jou? Wat heb je vervolgens gezegd/gedaan?	Wat kwam eruit? Hoe is het afgelopen? Wat was het resultaat van je handelen? Wat was het resultaat bij de anderen?
<i>Reflectie</i>	
Wat kun je hieruit afleiden? Welke competenties heb je hier laten zien? Welke competenties die je had willen laten zien heb je niet laten zien? In hoeverre heb je het leerdoel bereikt? Wat heb je ervan geleerd? Wat zou je anders doen?	

Interview volgens de STARR-methode

De hierboven beschreven STARR-methode kan ook ingezet worden tijdens een eindgesprek of beoordelingsgesprek. De STARR-methode wordt dan ingezet als een soort interview methode.

S	Situatie	<p>Interviewer vraagt je de situatie te beschrijven in relatie tot de bepaalde competenties. Interviewer kan ook vragen of je andere situaties hebt meegemaakt waarin deze competentie speelde.</p> <p>Interviewer krijgt hierdoor inzicht in de complexiteit van de situatie. Werkte je bijvoorbeeld alleen of moest je met veel mensen samenwerken, vereiste de situatie allen uitvoering of ging het ook om inzicht, adviseren enzovoort.</p>
T	Taak	<p>Interviewer vraagt je te beschrijven welke taak of rol je hierbij had.</p> <p>Interviewer kan hiermee achterhalen welke doelen jij je gesteld had en welke verantwoordelijkheid je had.</p>
A	Actie	<p>Interviewer vraagt je welke concrete actie(s) je ondernam.</p> <p>Dit is de belangrijkste vraag. Geef altijd aan wat je zelf gedaan hebt. Antwoord dus in de "ik-vorm" en nooit in de "wij-vorm".</p>
R	Resultaat	<p>Interviewer vraagt wat het resultaat was.</p> <p>Jouw antwoord geeft aan hoe effectief jouw actie(s) was / waren.</p>
R	Reflectie	<p>Interviewer vraagt hoe je hierop terugkijkt en eventueel of je het gegeven voorbeeld kan verplaatsen naar een andere situatie. Hoe zou je het dan doen?</p> <p>Jouw antwoord geeft aan of je kunt leren van je handelen.</p>

Bijlage 4: Evaluatie docenten

Om te kijken of jullie vinden dat je voldoende inzicht hebt in de beoordelingsprocedure en je competent voelt om het assessment af te nemen, staan hieronder een aantal vragen om hier een goed beeld van te krijgen. Bij elke vraag kun je kiezen in welke mate je het eens bent met de stelling. 1 = oneens, 2 = redelijk oneens 3 = redelijk mee eens en 4 = mee eens.

Thema	Vraag	1	2	3	4
Inzicht in het assessment					
1	Ik weet welke status het assessment heeft.				
2	Ik weet uit welke onderdelen het assessment bestaat.				
3	Ik weet wat mijn rol is tijdens assessment.				
4	Ik weet hoe de competenties terugkomen bij de beoordeling.				
5	Ik weet hoe de beoordelingsprocedure van aanvraag van de student tot beoordeling na het assessment verloopt.				
Vaardigheden tijdens het assessment					
6	Ik vind dat ik competenter ben geworden om het assessment uit te voeren.				
7	Ik kan al luisterend naar de leerling nuttige opmerkingen opschrijven.				
8	Ik kan overweg met de STARR-methode				
9	Ik ben in staat om tijdens het assessment een goed beeld van de leerling zijn functioneren te krijgen.				
10	Ik kan met de andere commissieleden tot een goede beoordeling komen.				
Visie					
11	De beoordelingsprocedure is helder omschreven.				
12	Ik sta achter de genomen beslissingen omtrent de beoordelingsprocedure.				
13	Ik denk dat mijn collega's het assessment ongeveer hetzelfde uitvoeren als ik.				
Ondersteuning					
14	Ik vind dat ik voldoende informatie heb gehad om het assessment uit te voeren.				
15	Ik vond het nuttig om het assessment van te voren te oefenen.				
16	Ik vind dat we met elkaar genoeg aandacht hebben				

	besteed aan het goed voorbereiden van het assessment.				
17	Ik vind dat ik voldoende ondersteuning in tijd heb gehad om het assessment eigen te maken.				

Open vragen;

- Ik vind dat we voor het invoeren van het assessment nog aandacht moeten besteden aan:

.....

- Als het assessment in andere opleidingen wordt ingevoerd zou ik willen adviseren om:

.....

- zoveel mogelijk in het gesprek met de studiebegeleider dit te bekijken: mondeling en schriftelijk, dan is 1 bewijs over een mondelinge communicatie te weinig.

in het assessment doorvragen als een leerling alleen over schriftelijk rapporteren heeft. Geef voorbeelden van mondeling rapporteren, waaruit blijkt dat je dit goed kunt? Bij magere bewijzen, waar moest het draaiboek volgens jouw bedrijf aan voldoen, welke andere onderdelen kunnen er in een draaiboek voorkomen?

