Toetswijzer

competentiegericht begeleiden & beoordelen in het Hoger Onderwijs

afdeling Onderwijs
Centrum voor Onderwijsinnovatie en Onderzoek
Mieke Jaspers
Ivonne Heijmen-Versteegen
September 2004

Colofon

Bestellingen van publicatie:
e-mail: secretariaat-afdelingonderwijs@fontys.nl
(0877) 878833 of via de website: www.fontys.nl/onderwijs

ISBN 90-5355-008-9
NUGI 724

Eerste druk, januari 2005

© *2005 Fontys Facilitair Bedrijf, afdeling Onderwijs: Centrum voor onderwijsinnovatie en onderzoek*
Alle rechten voorbehouden. All rights reserved.

Toetswijzer

competentiegericht begeleiden & beoordelen in het Hoger Onderwijs

Mieke B.C. Jaspers
Ivonne L.H. Heijmen-Versteegen
afdeling Onderwijs
Centrum voor Onderwijsinnovatie en Onderzoek
Januari 2005

Inhoudsopgave

1 Inleiding 2

2 Toetsing in een competentiegerichte leeromgeving 4

2.1 Competentiegerichte toetsing en traditionele toetsing 5

2.1.1 Algemene kenmerken van competentiegerichte toetsing 6

2.1.2 Functies van competentiegerichte toetsing 7

2.1.3 Kennistoetsing binnen een competentiegerichte leeromgeving 8

2.1.4 Confirmatief toetsen 8

2.1.5 Het begrip assessment 8

2.1.6 EVC 9

2.1.7 Studiepuntensystematiek en competentiegerichte toetsing 10

2.1.8 Competentiegerichte toetsing: tien praktische tips 10

2.2 Kwaliteitsborging competentiegerichte toetsing 11

2.2.1 Kwaliteitskenmerken van toetsinstrumenten 12

2.2.2 Kwaliteitskenmerken van toetsprocedures 13

2.2.3 Kwaliteitskenmerken van toetsbeleid 15

2.2.4 De methodemix 19

3 Toetsvormen in een competentiegerichte leeromgeving 21

3.1 Indeling in toetsvormen: een werkmodel 21

3.2 Beschrijving van toetsvormen 23

3.2.1 Toetsvormen voor begeleiding gericht op het leerproces 23

3.2.2 Toetsvormen voor begeleiding gericht op het product 27

3.2.3 Toetsvormen voor beoordeling gericht op het leerproces 29

3.2.4 Toetsvormen voor beoordeling gericht op het product 31

3.2.5 (Digitaal) portfolio 40

Literatuurlijst 41

Bijlage 1 Voorbeeld eenvoudig assessment 44

Bijlage 2 Begrippenlijst toetsing 46

1 Inleiding

Fontys Hogescholen heeft in het kader van de onderwijstransformatie gekozen voor de onderwijsvisie van *vraaggestuurd competentiegericht leren.* Een onderwijsvisie die krachtig genoeg lijkt om de noodzakelijke afstemming tussen opleiding en beroepspraktijk gestalte te geven. In deze visie is aandacht voor de ontwikkeling van competenties en persoonlijke groei. In de omslag naar competentiegericht leren is het van cruciaal belang om competentiegerichte toetsen van hoogwaardige kwaliteit in te zetten.

Toetsen sturen immers het leren!

Een van de lastige aspecten van vraaggestuurd competentiegericht leren is het ontwerpen van toetsvormen die enerzijds recht doen aan de complexiteit en anderzijds haalbaar zijn in termen van tijd, geld en studeerbaarheid. Daarnaast is het thema competentiegericht leren relatief nieuw in het Hoger Onderwijs.
Kritische succesfactor in deze omslag is de *professionalisering van docenten, studenten en werkveld.* Idealiter zijn docenten geprofessionaliseerd in nieuwe toetsvormen en nieuwe docentrollen zoals de rol van coach, studieloopbaanbegeleider en assessor. Studenten krijgen voldoende gelegenheid om te leren reflecteren, zichzelf te beoordelen, om te gaan met het (digitaal) portfolio en nieuwe vormen van begeleiden en beoordelen. Het werkveld is eveneens bij deze vernieuwing betrokken en vervult een actieve rol in de toetsing. Noodzakelijke voorwaarden om te bewerkstelligen dat competentiegericht leren leidt tot het opleiden van competente beroepsbeoefenaars, die in staat zijn om zichzelf te beoordelen, te reflecteren én een bijdrage te leveren aan de doorontwikkeling in en van het beroep. En daar is het toch allemaal om te doen.

De toetswijzer is een handreiking aan onderwijsontwikkelaars, toetscommissies, docenten en management om inzicht te krijgen in de visie op begeleiden en beoordelen en toetsvormen, die gehanteerd kunnen worden in een competentiegerichte leeromgeving. Het nieuwe leren staat of valt met de sleutelactiviteiten *begeleiden* en *(zelf)beoordelen.* De student wordt ondersteund bij het opzetten van persoonlijke leerdoelen en het vertalen daarvan in een Persoonlijk Ontwikkel Plan (POP).
Richtinggevend hiervoor is het beroeps- en competentieprofiel. Essentieel in het competentie denken is de scheiding tussen begeleiden en beoordelen of zoals de Onderwijsraad (2004) verwoordt 'een rollenscheiding tussen opleiden en examineren'. Dit heeft ingrijpende consequenties voor de inrichting van de toetsing.
Wij adviseren om de keuze van toetsvormen te baseren op een methodemix vanuit het perspectief dat een mix van toetsvormen en functies van toetsing op diverse competentieniveaus de meeste garantie biedt voor een betrouwbare en valide uitspraak over de competenties van de student. Bij de keuze van toetsvormen speelt steeds de vraag of deze organiseerbaar en betaalbaar zijn en voldoen aan wettelijke kaders en regelgeving zoals de accreditatie. Centrale sturing van toetsing is onvermijdelijk voor kwali-

teitsborging, transparantie en flexibilisering van het leren. Het gezamenlijk zoeken naar een balans tussen optimum en haalbaarheid is in deze de uitdaging!
De overgang naar vraaggestuurd competentiegericht leren is een ingrijpende verandering. Er vindt namelijk een paradigmawisseling plaats. Traditionele onderwijsconcepten zijn *niet* meer toereikend. Dit betekent dat er een fundamentele herbezinning noodzakelijk is op leren en opleiden. Dit houdt een veranderend gedragsrepertoire in van docenten, studenten en werkveld. De verschillen tussen het ´traditionele´ en competentiegerichte onderwijsconcept vatten Schlusmans & Slotman (1999) als volgt samen:

Tabel 1.1: verschillen tussen traditioneel en competentiegericht onderwijs

Traditioneel onderwijs	*Competentiegericht onderwijs*
Kennisinhouden en disciplinegerichte vaardigheden vormen het uitgangspunt voor het curriculum	Competenties met bijbehorende taken en praktijk- of probleemsituaties vormen het uitgangspunt van het curriculum
Vooral kennis en vaardigheden worden getoetst	Vooral competenties worden getoetst
Studenten bestuderen vooraf bepaalde inhouden	Studenten voeren studietaken uit, al dan niet samen met andere studenten
Alle studenten doorlopen min of meer hetzelfde curriculum (*aanbodgericht*)	Afhankelijk van ingangsniveau wordt een curriculum op maat samengesteld (*vraaggestuurd*)
Onderwijseenheden zijn afgeleid uit afzonderlijke disciplines	Onderwijseenheden zijn voor een belangrijk deel interdisciplinair
Afzonderlijke vaardigheidsmodules	Algemene vaardigheden geïntegreerd in studietaken
Docentgestuurde toetsing	Zelfreflectie en zelftoetsing spelen een fundamentele rol

Aangezien gedrag geworteld is in opvattingen, ervaringen en mentale modellen zijn forse investeringen in mensen noodzakelijk om gezamenlijk andere taal en betekenis te construeren, wat zich uit in een ander gedragsrepertoire

- van curriculum naar leeromgeving;
- van aanbodgestuurd opleiden naar vraaggestuurd leren;
- van onderwijs gecentreerd leren naar studentgecentreerd leren;
- van beoordeling van competent zijn door de opleiding naar het leveren van bewijslast van competent zijn door de student;
- van modulair denken naar integratief denken;
- van toetsen in termen van afrekenen naar toetsen in termen van begeleiden en beoordelen;
- van docent als expert naar docent als coach, studieloopbaanbegeleider en assessor.

Het ontwikkelen van competenties vraagt om passie, uitdaging en motivatie.

2 Toetsing in een competentiegerichte leeromgeving

Over het begrip competentie bestaat in de literatuur en praktijk geen eenduidigheid. Wel is het van belang om een eenduidige en werkbare definitie van het begrip competentie te hanteren om op opleidingsniveau instrumenten te kunnen ontwikkelen voor het oefenen, begeleiden en beoordelen van competenties. Om het begrip competentie te definiëren is het praktisch dit begrip af te zetten tegen de begrippen kennis en vaardigheden. Omschrijvingen van kennis en vaardigheid kunnen worden gekenmerkt als respectievelijk 'weten' (kennis) en 'in staat zijn' (vaardigheid). Bij competenties gaat het naast kennis en vaardigheid ook om iets extra's om effectief en efficiënt gedrag te kunnen verklaren namelijk houding en persoonskenmerken. Houding en persoonskenmerken zeggen veel over de vraag of een persoon adequate en doelgerichte keuzen kan en wil maken en op een juiste wijze op situaties kan en wil reageren. Dit kan opgevat worden als een complexe vaardigheid. Toch wordt het geen vaardigheid genoemd omdat dit onvoldoende recht doet aan de eigenheid van deze dimensie. Competentieontwikkeling impliceert integratie van kennis, vaardigheden en attitude met het oog op succesvolle performance.
Een gangbare definitie binnen Fontys Hogescholen (Opmaat tot maatwerk) luidt:

> Een *competentie* is een cluster van verwante kennis, vaardigheden en houdingen die van invloed is op een belangrijk deel van iemands taak (een rol of verantwoordelijkheid), die samengaat met de prestatie op de taak, die kan worden gemeten en getoetst aan aanvaarde normen en die kan worden verbeterd via training en ontwikkeling (Parry, 1996). De meerwaarde van competentie denken is dat er sprake is van integratie van kennis, vaardigheden en attitude in een beroepsgerichte context.

Ondanks kritische geluiden over competenties voegt het competentie denken nieuwe perspectieven toe aan de visie op leren. De toenemende aandacht voor de ontwikkeling en de persoonlijkheid van de student kan het onderwijsleerproces en de student verrijken, evenals dat het nadenken over competenties een inhoudelijke impuls kan geven aan het expliciteren van de doelen van de opleiding en de opleidingsdidactische visie. Het begrip 'competentie' kan tevens een schakelfunctie vervullen bij de afstemming van het beroepsonderwijs op het beroepsveld.

Eigenschappen van een competentiegerichte leeromgeving zijn volgens Cluitmans (2002)
1. sterke relatie met de beroepspraktijk;
2. krachtige leeromgeving;
3. persoonlijke ontwikkeling en competentiegroei van de student centraal.

2.1 Competentiegerichte toetsing en traditionele toetsing

Competentiegericht leren maakt duidelijk dat tegelijk met het denken over leren ook het denken over toetsen en beoordelen volledig "om" moet. De focus komt te liggen op een ontwikkelingsgerichte benadering van leren en toetsen waarin de steekwoorden zijn: het leerproces van de student centraal, integratie, contextrijke omgeving, zelfsturing en reflectie. Begeleiden en beoordelen staan in dienst van het leren en niet omgekeerd. Dit betekent dat toetsing op meerdere momenten en op meerdere manieren moet worden ingezet. In tabel 2.1 is deze omslag van een traditionele lineaire opvatting over toetsen naar een competentiegerichte circulaire opvatting over toetsen (Nieweg, 2003) getypeerd.

Tabel 2.1: Lineaire en circulaire opvattingen over toetsen

Traditionele lineaire opvatting over toetsen	*Competentiegerichte circulaire opvatting over toetsen*
Eerst leren, dan ter controle toetsen	Toetsen en leren wisselen elkaar steeds af
Docent is primair verantwoordelijk	Student heeft de meeste verantwoordelijkheid
Student laat zien wat gevraagd wordt	Student bewijst de eigen competentie
Primaat bij correctie, reproductie nabootsing	Primaat bij bruikbare, betekenisvolle kennis
Normen liggen vast voordat het leren start	Student specificeert normen tijdens het leren
Metavaardigheden impliciet onderdeel	Metavaardigheden integraal onderdeel
Feedback is voornamelijk het cijfer achteraf	Feedback is structureel tijdens het leerproces

De lineaire (volgordelijke) benadering wordt opgevat als een 'blackbox'-model, waar in- en output worden gecontroleerd, terwijl de 'troughput' buiten beschouwing wordt gelaten. Bij de ontwikkelingsgerichte benadering treedt een verschuiving op ten gunste van de ontwikkelingen in het leerproces; met – andere woorden de 'troughput'. Dit verloopt circulair: toetsen ondersteunt het leren en leren ondersteunt het toetsen.
Het geven van feedback aan studenten vormt een wezenlijk onderdeel in de competentieontwikkeling. Enkele tips voor feedback zijn (Van Brakel & Heijmen-Versteegen, 2003):

1. *Schakel medestudenten in*
   Studenten zijn uitstekend in staat om het eigen leerproces te monitoren en feedback te geven op het handelen van zichzelf en medestudenten.
   *Noot:*Welke actieve rol de student ook speelt in het onderwijsleerproces, de opleiding is eindverantwoordelijke voor de kwaliteit van begeleiden en beoordelen, én certificeert!
2. *Geef inhoudelijke oordelen*
   Neem cijfers minder serieus, inhoudelijke oordelen vertellen de student wat deze waard is.
3. *Geef beoordelingscriteria vooraf*
   Het verschaffen van duidelijke informatie aan studenten over de wijze van beoordelen is van groot belang daar toetsen het leren van de student sturen.

4. *Beperk het aantal beoordelingen*
   Maak keuzen in wat beoordeeld wordt. Het is niet nodig om alles te toetsen, een paar hoofdzaken is voldoende.
5. *Richt aandacht op competent gedrag en kwaliteiten en niet op onvermogen*
   Geef sturing aan wat de student kan in plaats van niet kan. Formuleer positieve wensen in plaats van negatieve oordelen.
6. *Toon voorbeeldgedrag*
   Reageer positief op nieuwe kennis en vaardigheid die een student heeft ontwikkeld. Geef het goede voorbeeld door als begeleider bijvoorbeeld zelf een (digitaal) portfolio te maken.

2.1.1 Algemene kenmerken van competentiegerichte toetsing

Als leren wordt opgevat als een circulair proces dan geeft toetsing inzicht in de competentiegroei van de student. Een en ander leidt tot de formulering van een aantal basiseisen voor toetsing:

- *Ontwikkelingsgericht toetsen van competenties*
  Bij ontwikkelingsgericht toetsen van competenties gaat het om unieke, niet gestandaardiseerde (en niet te standaardiseren) momenten. Deze worden in hun ontwikkelingsperspectief meestal formatief (zie paragraaf 2.1.2)beoordeeld.
- *Veelvormig toetsen - methodemix*
  Een competentie heeft vele facetten. Dit vraagt om meerdere instrumenten en meerdere invalshoeken, wanneer competenties in kaart gebracht worden als het ware een caleidoscopische benadering. Soms is het mogelijk een complex aan competenties in één (arbeid)sample aan de orde te laten komen. Een andere keer is het beter afzonderlijke toetsen in te zetten om scherper te kunnen inzoomen, bijvoorbeeld afzonderlijke kennistoetsing of afzonderlijke vaardigheidstoetsing. Het is daarbij niet noodzakelijk dat deze toetsen tegelijkertijd worden afgenomen (Eringa e.a., 2000). Af en toe is het beter om meerdere vormen en contexten op één moment te combineren bijvoorbeeld in een assessment center. Op andere momenten is het beter om op verschillende momenten de competentieverwerving toe te lichten.
- *Herhaald toetsen*
  Eén enkele meting kan niet bepalen of een bepaald competentie(niveau) is behaald. Het gaat om de wijze waarop de student een competentie verwerft en vormgeeft en niet te vergeten de minimumvoorwaarden die de opleider daaraan stelt. Zie ook in paragraaf 2.1.5 de tegenstelling Nieweg (2002) versus Dochy e.a. (2002) en Elshout-Mohr e.a. (2001).

2.1.2 Functies van competentiegerichte toetsing

Er zijn twee redenen om te toetsen:

1. *feedback geven op het leren, de zogenaamde formatieve toetsing*
   Deze feedback is ter ondersteuning van de inhoudelijke ontwikkeling van de student, gericht op het opstellen en bijstellen van persoonlijke leer- of ontwikkelplannen en op het verbeteren van prestaties en versterken van interne motivatie. **Kernvraag is: wat kan de student al en wat nog niet?**
2. *feedback geven naar het formele registratiesysteem, de zogenaamde summatieve toetsing*
   Deze feedback is ter ondersteuning van formele beslissingen die de start, voortgang en afsluiting van het leren bepalen. Leerprestaties die met 'voldoende' zijn beoordeeld, worden vastgelegd in certificaten en getuigschriften. **Kernvraag is: kan de student het ja of neen?**

De begrippen formatieve en summatieve toetsing verwijzen naar de doelstelling van de toetsing en niet naar de instrumenten.
In een competentiegerichte leeromgeving heeft toetsing naast de summatieve functie (eindbeoordeling) een belangrijke ondersteunende formatieve functie bij het leren. Dit betekent dat studenten tijdens het leerproces fouten mogen maken en daarop niet in formele zin afgerekend worden. Wel mogen de formatieve gegevens van het leerproces worden meegenomen in de uiteindelijke beoordeling of iemand competent is. Als studenten de resultaten ervan kunnen meenemen in hun portfolio en een en ander later kunnen verzilveren, wordt formatieve toetsing serieuzer genomen en leidt dit tot een meer actieve voorbereiding door de student. In een competentiegerichte leeromgeving is formatieve en summatieve toetsing verweven met het leerproces van de student:

Toetsing is een niet gescheiden (eind)product, maar vormt een steeds terugkerend onderdeel van het leerproces.

Het nieuwe leren staat of valt met de sleutelactiviteiten *begeleiden* en *(zelf)beoordelen.* Nieweg (2002) beschrijft een dynamisch model dat past in een competentiegerichte leeromgeving. De kern van het model is dat de didactiek van de beoordeling congruent is aan de didactiek van het leren. Het formatieve toetsgedeelte wordt sterk ingezet om het leerproces te ondersteunen: *het begeleiden.* Het summatieve toetsgedeelte richt zich op het toekennen van studiepunten en op het afleggen van externe verantwoording: *het beoordelen.* In grote lijnen is er in een competentiegerichte leeromgeving sprake van een pittig ingericht ontwikkeltraject ('trainingstraject') waarin de formatieve toetsing domineert. Er is slechts een beperkt aantal, vooraf vaststaande, momenten gedurende het gehele opleidingstraject waar de summatieve toetsing plaatsvindt. Deze momenten zijn door de opleiding te bepalen en houden verband met de inrichting van het leerproces en externe omstandigheden zoals studiefinanciering.
De formatieve toetsmomenten, het leerproces, zijn daarmee één van de wegen die de student kan afleggen om op te gaan voor de selecterende toets: het assessment. Het model opent op eenvoudige wijze de weg voor flexibilisering. In de basisstructuur is de opzet dat de student vaardig wordt in leren reflecte-

ren en (zelf)beoordelen. Voorts is er een beoordelingscommissie waaraan bewijsstukken overlegd worden om toegang te krijgen tot het (kostbare) assessment, dat enkele dagen in beslag kan nemen.

2.1.3 Kennistoetsing binnen een competentiegerichte leeromgeving

Hele curricula in het Hoger Onderwijs waren en zijn opgebouwd uit een diversiteit aan open en gesloten kennistoetsen. Het was tot voor kort betrekkelijk vanzelfsprekend dat de beginnend beroepsbeoefenaar over een scala van feiten-, toepassings- en inzichtskennis diende te beschikken. Die stelling wordt nu niet verlaten, ook al lijkt het afzonderlijk toetsen van kennis in eerste instantie haaks te staan op competentiegericht leren (integratie van kennis, vaardigheid en houding in een beroepscontext).

Onderzoek toont aan dat een succesvolle probleemoplosser over adequate kennis beschikt van de concepten en principes van de relevante disciplines. Er wordt in dit geval gesproken van een goed gestructureerd kennisbestand: concepten en principes worden begrepen, hun onderlinge relaties en de condities waarin deze bruikbaar zijn. Dit impliceert dat basiskennis een noodzakelijke voorwaarde is voor het kunnen gebruiken van deze kennis om problemen op te lossen. Het toetsen van basiskennis is relevant, maar niet voldoende. Als we studenten wensen op te leiden die deze kennis kunnen hanteren als instrument om op een professionele wijze problemen aan te pakken en die de basiscompetenties beheersen, dan dient dit ook getoetst te worden. Als voorbeeld hiervan geldt de overalltoets (Segers, 2002), in hoofdstuk 3 is dit verder uitgewerkt.

2.1.4 Confirmatief toetsen

Confirmatief toetsen is oorspronkelijk geïntroduceerd door Misanchuk (1978) en is gebaseerd op het idee dat met name leereffecten op de lange termijn van belang zijn. In het onderwijs worden deze lange termijn effecten vaak onderbelicht. Huidige curricula en toetsen zijn vooral gericht op het leereffect van het moment zelf. Binnen het competentiegericht leerconcept is meer aandacht voor blijvende en toepasbare kennis. Confirmatieve toetsing krijgt hier een belangrijke plaats.
Aspecten zijn:
- wat je nu leert moet je over enige tijd in de beroepssituatie kunnen inzetten;
- kennis die morgen vergeten is, heeft weinig nut in de concrete beroepssituatie;
- kan een student over enige tijd net zo presteren (of beter) als op het moment van de toetsing zelf?
- kan de student blijvend leren? Is de ontwikkelingsgerichte competentie blijvend?

Van belang is om confirmatief toetsen een prominente plaats te geven binnen het geheel van toetsing waardoor met grotere zekerheid uitspraken gedaan kunnen worden over het toekomstig functioneren en het bereikte competentieniveau van de beginnende beroepsbeoefenaar. Voor het toetsen van kennis zijn enkele toetsen ontwikkeld in de vorm van de overall toets en de voortgangstoets (zie hoofdstuk 3).

2.1.5 Het begrip assessment

Het begrip assessment is veelomvattend en roept allerlei associaties op. Het begrip vindt zijn oorsprong in het Latijnse woord 'assidere' wat betekent 'naast iemand zitten'. In de meest ruime zin betekent assessment dan ook beoordeling of toetsing, maar het gaat daarbij wel om het meten van competenties, kennis en vaardigheden in *authentieke situaties*. Kenmerkend voor assessment is dat van studenten veel activiteiten en verantwoordelijkheid wordt gevraagd in authentieke en realistische situaties. Daarmee onderscheiden deze toetsvormen zich van de traditionele toetsen, waarin de rol van de docent/opleiding allesbepalend is. Bij een assessment is de student en het werkveld sterk betrokken in het opstellen van de toetsing en de beoordelingscriteria. Zij hebben tevens invloed op de wijze van begeleiden en beoordelen. Met de term 'assessment' wordt niet alleen verwezen naar het 'meten'of 'in kaart brengen', er wordt evenzeer verwezen naar de basiskenmerken van assessment, aldus Dierick e.a. (2001). De basiskenmerken van assessment zijn:

- kennisconstructie is het uitgangspunt, niet kennisreproductie;
- zowel basiskennis als het toepassen van kennis en vaardigheden zijn het doel van de toetsing (kennen en kunnen);
- er worden authentieke of levensechte situaties gebruikt in bijvoorbeeld de vorm van casussen of problemen;
- studenten worden actief betrokken bij het ontwerp/ de uitvoering van toetsprocedures;
- integratie van het toetsen in het leerproces is essentieel.

Elshout-Mohr (2002, p. 48) definieert assessment als volgt:

> "Assessment is het multidimensionaal beoordelen van de geschiktheid van een persoon voor een maatschappelijke taak of functie".

Multidimensionaal wil zeggen dat er gelet wordt op de wijze waarop de student opgaven van de maatschappelijke functie aanpakt, met speciale aandacht voor de kennis, vaardigheids- en houdingsaspecten van de aanpak. In de praktijk houdt de multidimensionaliteit in dat er gewerkt wordt met verschillende instrumenten (waaronder een portfolio) en verschillende assessoren. Bijvoorbeeld assessoren die de student van nabij hebben meegemaakt in relevante werk- en opleidingssituatie en assessoren die in de toekomstige taak of functie met de student in een werk- of opleidingsverband staan (Elshout-Mohr, 2001). Dit leidt tot het ontstaan van mengvormen: inhoudelijke voorbereiding zonder dat duidelijk is welke rol de student vervult, niet direct geobserveerd, een langere tijdsduur waarbij op vaste momenten observatie en beoordeling door een assessor plaatsvindt, oefeningen verspreid door de tijd *in plaats van* geconcentreerd op één dag (Dochy e.a., 2002). Dit in tegenstelling tot het model van Nieweg (2002); assessment wordt hierin wel op één of enkele dagen geconcentreerd.

2.1.6 EVC

EVC staat voor Elders /Eerder of Erkenning van Verworven Competenties. EVC is een visie én een instrument om -waar dan ook- verworven competenties te herkennen, zo mogelijk formeel te erkennen

en daarmee impulsen te geven aan de verdere persoonlijke ontwikkeling. Het stimuleren van de ontwikkeling van studenten door competenties te benutten die buiten formele opleidingen om verworven zijn, vormt de kern van de EVC-visie. Als zodanig kan EVC een belangrijk nieuw perspectief bieden in de flexibilisering van het leren. Het loskoppelen van begeleiding en beoordeling én organisatiegestuurd beoordelen, maakt leerwegonafhankelijke certificering mogelijk.

2.1.7 Studiepuntensystematiek en competentiegerichte toetsing

"*In het Hoger Onderwijs is geen sprake van een specifiek eindexamen. Toetsing is vaak in het curriculum geïntegreerd. Het afsluitend examen is de optelsom van behaalde tentamens en omvat zelf geen onderzoek en beoordeling (artikel 7.10 WHW). De student is gekwalificeerd als hij alle benodigde studiepunten heeft behaald en aan de afstudeeropdracht is voldaan. Studiepunten geven de studielast aan; ze zeggen niets over de verworven bekwaamheid voor beroepsuitoefening en worden oneigenlijk gebruikt als beoordelingsmaat" (Onderwijsraad, 2003).*
De huidige studiepuntensystematiek en de daaraan gekoppelde bekostigings- en studiefinancieringsystematiek sluiten niet goed aan bij competentiegericht toetsing. Om met deze problematiek om te gaan worden kort twee benaderingen geschetst.

Benadering 1
Er worden studiepunten toegekend voor zowel (een deel van) de formatieve toetsen als voor de summatieve toetsen. De summatieve toetsen spelen wel een cruciale rol bij toelating tot een volgend competentieniveau. Om gekwalificeerd te worden als startbekwame beroepsbeoefenaar behaalt de student 240 ECTS.

Benadering 2
De opleidingen beschrijven de eisen voor de verschillende competenties /competentieniveaus. Beoordeling van het portfolio maakt deel uit van de summatieve toetsing. In het portfolio worden formatieve toetsen opgenomen. De student kan tijdens het summatieve beoordelingsmoment formatieve toetsen gebruiken om aan te tonen over het vereiste competentieniveau te beschikken. In dat geval 'verzilvert' de student tijdens de summatieve beoordeling als het ware de formatieve toetsen. Omdat formatieve toetsen primair bedoeld zijn om te begeleiden, mag het toekennen van studiepunten aan formatieve toetsen *niet* leiden tot het opwerpen van extra drempels.

2.1.8 Competentiegerichte toetsing: tien praktische tips

Wanneer de sleutelbegrippen van competentiegericht leren zijn: het leerproces van de student centraal, integratie, contextrijke omgeving, zelfsturing en reflectie dan is de vertaling hiervan zichtbaar in het didactisch model. Enkele handvatten voor competentiegericht begeleiden en beoordelen zijn:

1. *Het leerproces van de student centraal:* competentiegericht leren vindt plaats in zowel formatief als summatief toetsen, zoveel mogelijk toetsen in samenhang, self -en peer assessment met aandacht voor eigen en elkaars leerproces.
2. *Sturing door de student*: deze heeft een rol in de kwaliteitszorg van het leren en kan plaats- en tijdonafhankelijk toetsen (met inzet van ICT). Self- en peer assessment sturen het leren bij.

3. *Onderbouwing voor behaalde competenties door de student*: de student levert bewijslast van behaalde competenties via het (digitaal) portfolio.
4. *Een leeromgeving die grotendeels interdisciplinair is:* realistische cases, vaardigheidstoetsen met theoriecomponent, integratie van algemene vaardigheden (bijvoorbeeld presenteren en rapporteren) in toetsing. Een beoordelingstraject van voorbereiding, uitvoering en evaluatie met bijzondere aandacht voor het werkveld.
5. *Toetsen in en aan de hand van realistische praktijksituaties:* toetsen op de werkplek en simulaties met realistische cases geformuleerd in nauwe samenwerking met het werkveld en externe deskundigen.
6. *Zelfreflectie en zelftoetsing*: middels het reflectieverslag, logboek en self assessment. (Interactieve leerstijlentoets van Vermunt (ILS)), peer assessment en 360 graden feedback. De student heeft hiermee een duidelijke rol in monitoring van het eigen leerproces.
7. *Leerwegonafhankelijkheid: het scheiden van begeleiden en beoordelen.* Hierdoor ontstaat de mogelijkheid van flexibilisering van het leren van de individuele student.
8. *Organisatiegestuurd toetsbeleid voor transparantie en kwaliteitsgarantie*: docenten, studenten en werkveld werken samen volgens een gemeenschappelijk toetsbeleidskader dat organisatiebreed is geaccordeerd. Organisatiegestuurd toetsbeleid draagt bij tot flexibilisering van het leren. Toetsing is hierin een gezamenlijke verantwoordelijkheid! Kwaliteit van toetsing wordt geborgd door een toetscommissie, die gemandateerd is door de examencommissie.
9. *Keep it Smart and Simple*: het zogenaamde KISS principe; zowel eenvoud en transparantie in toetsvormen, toetsafname, procedures en protocollen om toetsing hanteerbaar en betaalbaar te maken.
10. *Professionalisering* van docenten, studenten en werkveld in nieuwe visie op leren en opleiden, waarin toetsing een integraal onderdeel van het leren is.

2.2 Kwaliteitsborging competentiegerichte toetsing

Óók in competentiegerichte leeromgevingen is een hoge kwaliteit van zowel de formatieve als summatieve toetsen vereist. Toetsen zijn immers het meest krachtige stuurmiddel voor de student in het leerproces en vormen een krachtige indicator voor de kwaliteit van de leeromgeving. Verzamelde toetsresultaten en evaluaties van toetsen, als onderdeel van een transparant kwaliteitszorgsysteem, leveren tevens een bijdrage aan het inzicht in die kwaliteit en borgen dat studenten juist en rechtvaardig worden beoordeeld. Een en ander vraagt dat een samenhangend toetsbeleid gerealiseerd wordt. Een toetsbeleid dat voldoet aan transparantie en in- en externe kwaliteitsgaranties kan alleen tot stand komen vanuit *centrale (organisatie)sturing* waarin een toetscommissie belast wordt met de kwaliteitsbewaking en transparantie-verhoging van de toetsing. De keuze van toetsvormen wordt gebaseerd op een methodemix vanuit het perspectief dat een mix van toetsvormen op diverse competentieniveaus de meeste garantie biedt voor een betrouwbare valide uitspraak over de competenties van de student. Een toelichting:

1. Kwalitatief goede *toetsinstrumenten* – in de meest brede zin van het woord. Aspecten van deze kwaliteit zijn: validiteit, betrouwbaarheid, transparantie, bruikbaarheid en authenticiteit.

2. Kwalitatief goede *toetsprocedures*. Voorbeelden van deze kwaliteit zijn: gestandaardiseerde samenwerking tussen docenten, voor de leeromgeving geldig verklaarde en dus vastgestelde toetsinstrumenten en voor de leeromgeving geldig verklaarde en dus vastgestelde beoordelingsprocedures.
3. Kwalitatief goed *toetsbeleid*. Het toetsbeleid dient een logisch, consistent en op de competenties afgestemd geheel te zijn. Afzonderlijke toetsen dienen onderling op elkaar te zijn afgestemd om overvraging van competent gedrag te voorkomen. Voorbeelden van deze kwaliteit zijn transparantie, onderhoudbaarheid, hergebruik van beoordelingsformulieren, informatiebeheer in studentdossiers en rode (vaardigheids) draden door de leeromgeving.

2.2.1 Kwaliteitskenmerken van toetsinstrumenten

Wanneer er getoetst en beoordeeld wordt, doet zich onvermijdelijk de vraag voor of dit oordeel te vertrouwen is en of het onderdeel de gewenste leerdoelen betreft. Dergelijke vragen zijn essentieel voor de kwaliteit van een beoordeling. Voor de evaluatie van de toets bestaat een aantal kwaliteitskenmerken:
1. validiteit
2. betrouwbaarheid
3. transparantie
4. bruikbaarheid
5. authenticiteit

Ad 1 Validiteit
Bij validiteit is de vraag aan de orde of het toetsinstrument meet wat er bedoeld is te meten. Populair gezegd: meet de weegschaal het gewicht van een persoon en bijvoorbeeld niet de lengte. Bij de toetsing van bijvoorbeeld het portfolio is het de kernvraag of deze toetsing een adequate bewijslast is van de bedoelde competenties. Een manier hiervoor is het opstellen van een beoordelingskader met daarin beoordelingsaspecten.

Ad 2 Betrouwbaarheid
Bij betrouwbaarheid gaat het om een voldoende nauwkeurige meting; levert het meetinstrument bij herhaalde afname dezelfde waarden. Populair gezegd: meet de weegschaal telkens 58 kg als gewicht van dezelfde persoon. Vragen, die in het kader van de betrouwbaarheid gesteld worden, zijn: kunnen we van de beoordeling op aan, zou een andere beoordelaar met hetzelfde resultaat komen of zou een zelfde toets op een ander moment hetzelfde resultaat opleveren? Een protocollering met beoordelingskader kan een gemeenschappelijke taal tussen beoordelaars vergroten. Vooral in nieuwe toetsvormen is het belangrijk een feedbacklus te creëren tussen beoordelaars door intervisie en collegiale consultatie. Feedback kan het inzicht opleveren, dat sommige competenties (nog) niet adequaat te beoordelen zijn omdat er weinig beoordelingsovereenstemming is en dat leidt dan weer tot gepaste acties voor dit probleem.

Ad 3 Transparantie
Transparantie betekent dat toetsprocedures voor alle betrokkenen inzichtelijk zijn en niet nodeloos ingewikkeld. Regels en procedures moeten vooraf bekend zijn in de studiehandleidingen en het Onderwijs en Examen Reglement (OER).

Ad 4 Bruikbaarheid
Bruikbaarheid wil zeggen dat de gekozen toetsvormen hanteerbaar zijn in het onderwijsleertraject en te organiseren zowel financieel, lokaaltechnisch als qua inzet personeel. Bruikbaarheid van bijvoorbeeld het portfolio en de daarbij behorende assessments is op dit moment een groot punt van zorg. Portfolio´s hebben de neiging zo omvangrijk te worden, dat ze alleen daardoor al moeilijk beoordeelbaar zijn. Verder zijn er zorgen over de beheersing van de kosten. Met name de aan het portfolio verbonden assessment beoordelingen zijn vaak kostbare beoordelingen, waar veel docenttijd in zit. Om de bruikbaarheid te verhogen zijn compromissen onvermijdelijk. Op dit moment is al een ontwikkeling naar eenvoudiger, meer hanteerbare toetsvormen te zien. Voor een voorbeeld hiervan zie bijlage 1.

Ad 5 Authenticiteit
Authenticiteit is een relatief begrip. Hoofdcriteria voor de authenticiteit van een toets zijn:
1. de *context:* hoe authentiek is de toetssituatie?
2. de *plaats:* heeft de toetsing een plaats in het hele leertraject?
3. de *terugkoppeling:* ervaart de lerende de terugkoppeling als zinvol voor zijn leerproces?.

Deze drie kwaliteitskenmerken van toetsen staan met elkaar in een spanningsveld. Hoe meer authentiek de toetsen zijn, des te groter worden de problemen rond validiteit en betrouwbaarheid.

De traditionele psychometrische benadering (validiteit, betrouwbaarheid en transparantie) lijkt minder geschikt voor het meten van complexe vaardigheden. Op de vraag of er nu werkelijk een breuk is tussen de oude en nieuwe toetsingsstroom in de kwaliteitscriteria die gehanteerd worden voor een toets, kan beargumenteerd worden dat er een duidelijk verschil in benadering en achtergrond is. Door de unieke aard van toetsen binnen een competentiegerichte leeromgeving kunnen we ons afvragen of de traditionele benadering voor het meten van betrouwbaarheid nog volledig geldig is. In de eerste plaats omdat deze toetsen in tegenstelling tot traditionele toetsen - niet gestandaardiseerd zijn. Een conventionele betrouwbaarheidsmeting geeft een vertekening van de resultaten. En ten tweede omdat competentiegericht toetsen onvermijdelijk inhoudt dat op verschillende momenten, door verschillende beoordelaars op verschillende manieren de competenties getoetst worden. Even wel is het niet de discussie van en/of maar van en/en benadering.

2.2.2 Kwaliteitskenmerken van toetsprocedures

Examencommissie
Elke opleiding heeft volgens de Wet Hoger onderwijs en Wetenschappelijk onderzoek (WHW) een examencommissie, die door het bevoegd gezag is aangesteld; het bevoegd gezag mandateert deze be-

voegdheid aan de instituutsdirecteur. Deze stelt het aantal leden van de examencommissie vast en benoemt de deelnemende personen.
De examencommissie stelt regels en procedures vast voor de goede gang van zaken tijdens de toetsafnamen en de te nemen maatregelen. De examencommissie kan richtlijnen en aanwijzingen geven voor de beoordeling van degene die de toets aflegt en voor de vaststelling van de uitslag van de toets.
De taken van de examencommissie zijn vastgelegd in de WHW en betreffen met name:
- administratieve afhandeling;
- vrijstellingen;
- bijzondere aangelegenheden;
- toestemming in zake een samengestelde opleiding;
- compensatiekwesties voor zover niet in de onderwijs- en examenregeling (OER) vastgelegd.

Toetscommissie

De opleiding beschikt over een toetscommissie. Deze toetscommissie wordt door de leiding samengesteld uit docenten, met deskundigheid en/of affiniteit voor toetsing. Deze toetscommissie kan deel uitmaken van de examencommissie, maar kan ook een gemandateerde subcommissie zijn. Voor elke opleiding is een OER van kracht. Gezien de complexiteit en de hoeveelheid aandachtsgebieden binnen de OER dient een toetscommissie ingesteld te worden, die zich bezighoudt met het:
- adviseren over de vormgeving van toetsen (summatief én formatief) en het toetsbeleid binnen de opleiding;
- realiseren van toetsen of tentamens, het ontwerpen, afnemen en de beoordeling van toetsen;
- bewaken van de werkprocessen;
- borgen van de kwaliteit van de toetsen;
- bijstellen van toetsplannen.

De toetscommissie heeft naast de uitvoering als hoofdaandachtsgebied het handhaven en verbeteren van de kwaliteit van de toetsing. Zij beschikt over een procedure voor het screenen van het totale bestand van toetsen zowel formatief als summatief, op de relevantie voor de geformuleerde competenties of onderwijsdoelen van de opleiding. Bij de samenstelling van de toetscommissie wordt rekening gehouden met de verschillende deskundigheden op het gebied van toetsing, onderwijskunde en kennis van de inhoudelijke aspecten van de competenties.

Om de toetscommissie efficiënt en daadkrachtig te kunnen laten functioneren, bestaat deze uit vier of vijf mensen met een beperkte zittingstermijn en een roulatieschema zodat niet de hele commissie tegelijkertijd vervangen wordt en er uiteindelijk een toetsbewust docentencorps ontstaat.
Voor een toetscommissie is een substantiële inzet nodig. De toetscommissie kan efficiënter werken bij het doorvoeren van veranderingen binnen de opleiding, wanneer zij meer verantwoordelijkheden gedelegeerd krijgt van de examencommissie.

Hoe verder de delegatie van verantwoordelijkheden voor 'het kunnen veranderen' binnen een opleiding kan gaan, hoe beter de commissie kan werken. Verantwoording wordt afgelegd aan de examencommissie. De verantwoordelijkheden worden vooraf geregeld. Tussentijds wordt geëvalueerd.
De toetscommissie wordt geleid door een toetscoördinator. Deze coördinator onderhoudt overleg met en kan lid zijn van de examencommissie. De coördinator heeft als aandachtspunten vrij naar Van Brakel en Heijmen-Versteegen (2003), bijvoorbeeld:

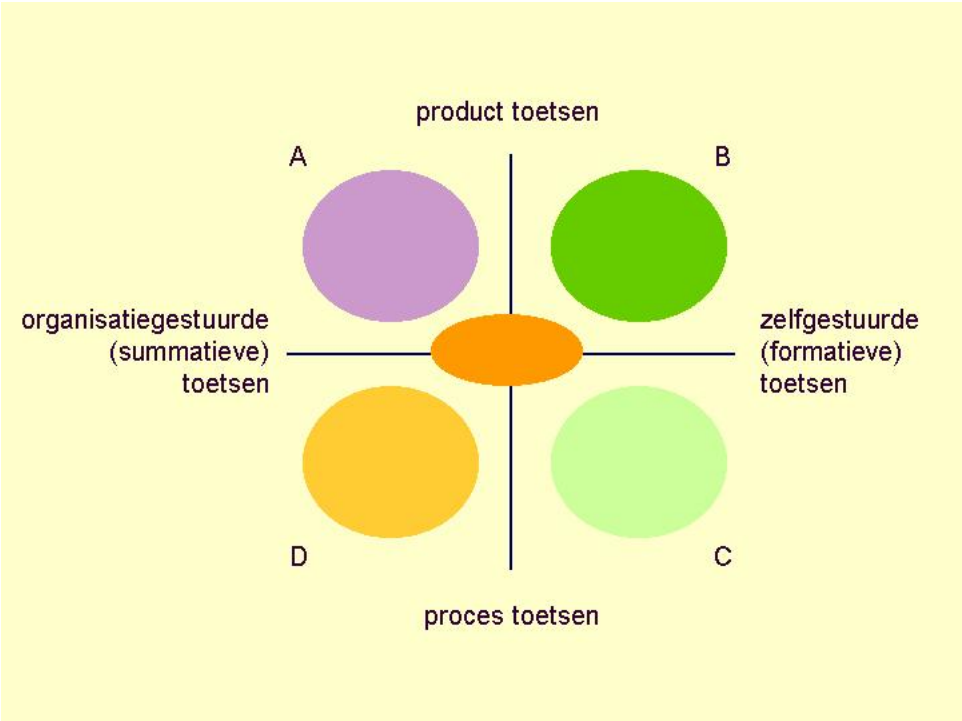
- ontwerpen van een concept toetsplan via een door de opleiding vastgesteld toetskader;
- afstemmen van het toetsplan met de staf, de leiding, de examencommissie;
- coördineren van de constructie van nieuwe toetsen;
- zorgdragen voor de administratie, registratie en toetsbeheer;
- organiseren van de toetsafname;
- verstrekken van toetsgegevens aan de betrokkenen;
- handhaven van kwaliteit en voortdurend verbeteren en innoveren;
- afstemmen van de toetsing met het bestaande beleid;
- adviseren van het management over de verdere ontwikkeling van het toetsbeleid.

Externe kwaliteitsbewaking: accreditatie

Accreditatie is een belangrijke maatstaf voor externe kwaliteitsbewaking. Het accreditatiekader van de Nederlands Vlaams Accreditatie Organisatie (NVAO) is een belangrijk beoordelingskader voor ondermeer toetsing. Toetsing wordt genoemd als specifiek te beoordelen facet bij het onderwerp Programma. Het oordeel per onderwerp komt tot stand door weging van onderdelen van de afzonderlijke facetten van het betreffende onderwerp. Voor een positief eindoordeel moet het oordeel van elk onderwerp tenminste voldoende zijn.
De Onderwijsraad (2004) stelt voor om uiterlijk in 2007 – na eerste ronde accreditatie van opleidingen of na evaluatie van de wet – het beoordelingskader aan te scherpen op het punt van toetsing. Een onvoldoende op examenbeleid wil dan zeggen dat een opleiding een kwaliteits- of accreditatiekeurmerk niet verdient. Dit betekent dat de licentie van de opleiding wordt ingetrokken.

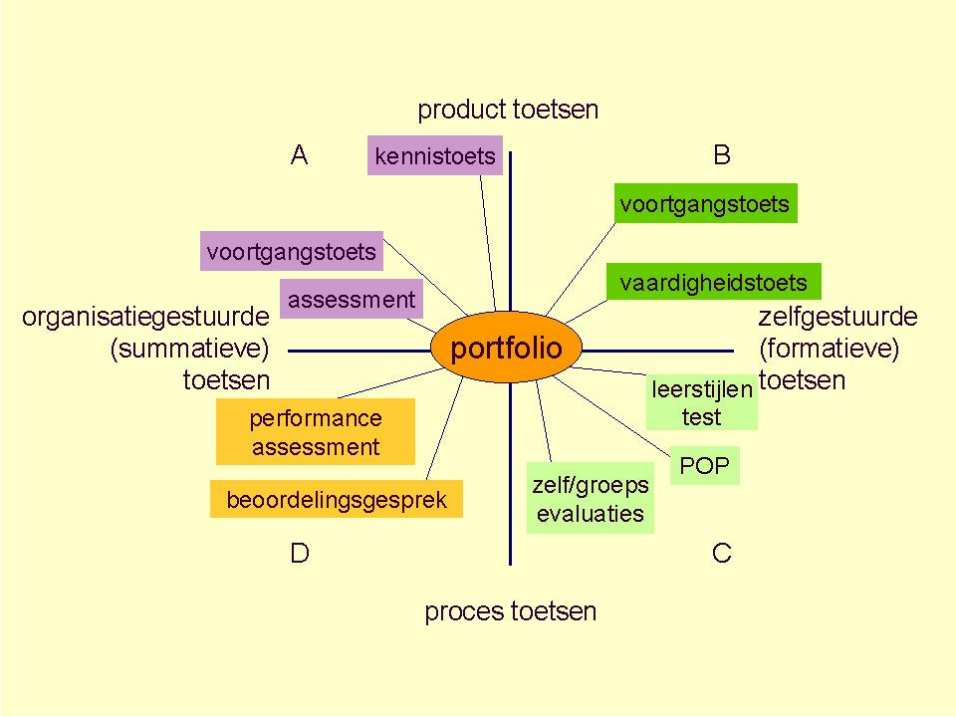
2.2.3 Kwaliteitskenmerken van toetsbeleid

Kwaliteit en transparantie van competentiegerichte toetsen vragen om centrale sturing op toetsing. In dit organisatiegestuurde toetsbeleid werken docenten, studenten, werkveld en externe deskundigen samen binnen het kader van een gemeenschappelijk toetsbeleid dat organisatiebreed is gecommuniceerd en geaccordeerd. Het organisatiegestuurde toetsbeleid verwoordt de keuze van methoden, mensen en middelen waarmee de opleiding doelen voor het beoordelen van de competenties van de student wil realiseren, consistent met de onderwijsvisie. In figuur 2.1 is een voorbeeld van een organisatiegestuurd competentiegericht beleidskader opgenomen.



Figuur 2.1: een voorbeeld van een beleidskader toetsing (Jaspers & Schade, 2003)

Figuur 2.1 laat een model zien om toetsen te positioneren en daarmee beleid zichtbaar, communiceerbaar en aanstuurbaar te maken. Rechtsboven in het model - kwadrant B - staan de zelfgestuurde (meestal formatieve) producttoetsen, rechtsonder - C - de zelfgestuurde (formatieve) procestoetsen, linksboven - A - de (klassieke) organisatiegestuurde producttoetsen en linksonder - D - de organisatiegestuurde procestoetsen. De diverse bollen geven aan dat daarin een aantal toetsen volgens expliciete beleidsoverwegingen opgenomen is. Er is een waarderingskader voor invulling van dit model: ieder kwadrant is idealiter gevuld, althans conform het competentiegerichte denkkader.
Het twee-assenmodel kan naar eigen inzicht gebruikt worden met andere dimensies zoals te toetsen niveaus van competentie, mate van authenticiteit en dergelijke. Het model geeft een totaalbeeld dat volgens eigen beleid kan worden ingevuld. Een integrale benadering van diverse toetsvormen - methodemix - in een samenhangend beleid heeft de voorkeur waardoor kwaliteit en haalbaarheid gediend zijn.



Figuur 2.2 Voorbeeld van een uitgewerkt beleidskader toetsing (Jaspers & Schade, 2003)

In figuur 2.2 is een voorbeeld gegeven van een uitwerking van een beleidskader toetsing van een denkbeeldige opleiding:

A klassieke toetsen, vertrouwd materiaal, ook de voortgangstoets (VGT) en eerste afnames van assessments

B beschikbaarstelling oud materiaal van VGT's en simulaties die de student zelf kan regelen

C de diagnostische self- en peer assessment, c.q. toetsen; de leerstijlentoets (ILS) ondersteunt de studieloopbaanbegeleiding

D nieuwe functies en nieuwe vormen van toetsen; reflectiegesprekken in het kader van buitenschools leren en éénmaal per jaar een formeel criteriumgericht beoordelingsgesprek

HART het portfolio als ontwikkel- en toetsinstrument; prominent en significant als methode in competentiegericht ontwikkelen, leren en toetsen; het portfolio vormt de bewijslast van de student van behaalde competenties en het overzicht van nog te ontwikkelen competenties.

Zo ontstaat een waaier aan toetsvormen en toetsfuncties. Het gaat om balans waarin plaats is voor nieuw en oud en waarin sturing door de opleiding gaandeweg het traject wordt overgenomen door stu-

ring door de student, afhankelijk van het competentieniveau; verschuivingen in de tijd kunnen zichtbaar gemaakt worden door dit model in diverse vormen in te vullen. De student wordt namelijk steeds competenter om zich te gedragen als een beginnend beroepsbeoefenaar. Het portfolio heeft als kerntaak sturing van leren, begeleiden en beoordelen. In het voorbeeld wordt getoond dat de opleiding hecht aan 'oude toetsen' naast innovaties en nieuwe invulling van toetsing.

Transparantie en kwaliteitsgarantie van toetsbeleid

Toetsing is integraal onderdeel van het leerproces. Het toetsbeleid betreft:

1. *inhoud en kwaliteit*
   Enkele richtvragen:
   - Hoe wordt de kwaliteit van de toetsing en het toetsbeleid geborgd?
   - Hoe is de relatie tussen onderwijsvisie, inrichting van het onderwijsleerproces en het toetsbeleid?
   - Worden studenten en werkveld betrokken bij de toetsing?
   - Bestaat er een transparant overzicht van alle toetsen?
   - Welke toetsvormen zijn gekozen? En waarom?
   - Wordt er gewerkt met een methodemix van toetsvormen en functies?
   - Geeft iedere toets feedback aan de student, zo ja hoe?
   - In hoeverre wordt er in de leeromgeving gebruik gemaakt van ICT ter ondersteuning van het zelfgestuurde toetsen?
2. *wettelijke kaders en regelgeving*
   Enkele richtvragen:
   - Voldoet het toetsbeleid en toetsing aan de eisen van accreditatie zoals geformuleerd door de NVAO?
   - Voldoet de opleiding aan specifieke eisen zoals bijvoorbeeld het Fontys-referentiekader?
   - Fungeert binnen de leeromgeving een opleidingscommissie?
   - Is er een examencommissie, die haar taken volgens de WHW vervult?
   - Is er een Onderwijs- en Examenregeling, waarin een aantal uitvoeringsregels beschreven zijn over toetsing?
   - Is er instemmingsbevoegdheid geregeld van de medezeggenschapsraad?
   - Krijgt iedere student een individuele beoordeling of een beoordeling die zij individueel kan verantwoorden?
3. *organisatie en personeel*
   Enkele richtvragen:
   - Hoe is de personele organisatie ingericht voor toetsing?
   - Zijn de toetsen organiseerbaar, zowel qua personele inzet als roostering?
   - Hoe vindt professionalisering van docenten en toetscommissie plaats?
4. *financiële kaders*
   Enkele richtvragen:
   - Zijn er budgettaire normen vastgesteld voor toetsing en specifieke toetsvormen?
   - Is er budget voor innovatie van nieuwe toetsvormen en voor ICT ondersteuning van toetsing?

- Is er geld vrijgemaakt voor professionalisering van docenten, studenten en werkveld in nieuwe vormen van toetsen?

Voor een nadere uitwerking van bovenstaande verwijzen we naar de Kadernotitie "Toetsing een strategische keuze" (Jaspers, 2003) en het "Rekeninstrument inzet bij vraaggestuurde competentiegerichte opleidingen" beide te vinden via http://www.Fontys.nl/Onderwijs.

2.2.4 De methodemix

"Het hanteren van een methodemix in de toetsing is essentieel om sterktes en zwaktes van de toetsen in betrouwbaarheid en validiteit op te vangen´. Als zodanig bestaat er geen 'beste methode'. Alle nieuwe toetsvormen hebben een zwakke schakel die de geldigheid van de conclusies over de kwaliteiten van de student aantast. Omdat de diverse methoden de zwakste schakel niet allemaal op dezelfde plaats hebben verdient een methodemix de voorkeur
(Straetmans, 2001)".

Een indeling in drie soorten van toetsvormen is de *hands-on*, *simulatie* en *hands-off*.

1. Hands-on staat voor toetsvormen waarbij de student in een realistische of zelfs reële werksituatie eventueel met gebruik van echte apparatuur, gereedschappen of instrumenten, kenmerkende taken uitvoert. Het praktisch deel van het rijexamen is een goed voorbeeld van een hands-on toets of het geven van een proefles in een EVC-procedure voor zij-instromers in het lerarenberoep.

2. Bij hands-off toetsvormen worden taken voorgelegd waaruit moet blijken of studenten de cognitieve component van een competentie beheersen. Dit kan op papier maar er wordt steeds vaker gebruik gemaakt van multimedia om taaksituaties zo realistisch mogelijk te presenteren.

3. Onder simulatie worden al die vormen verstaan waarbij de student de bekwaamheid demonstreert onder nagebootste werkomstandigheden met gebruikmaking van al dan niet realistische apparatuur. Dit soort vormen wordt in de Angelsaksische literatuur aangeduid met de term *work sample test*. De uit te voeren taken zijn te beschouwen als een steekproef uit de taken die de kandidaat in de reële werksituatie zou tegenkomen.

Niet elke methode heeft de zwakke schakel op dezelfde plaats. De methodemix heeft bovendien als voordeel dat er meer informatie wordt verzameld. Veel informatie verzamelen is erg belangrijk om een uitspraak te doen over de competentie van de student.

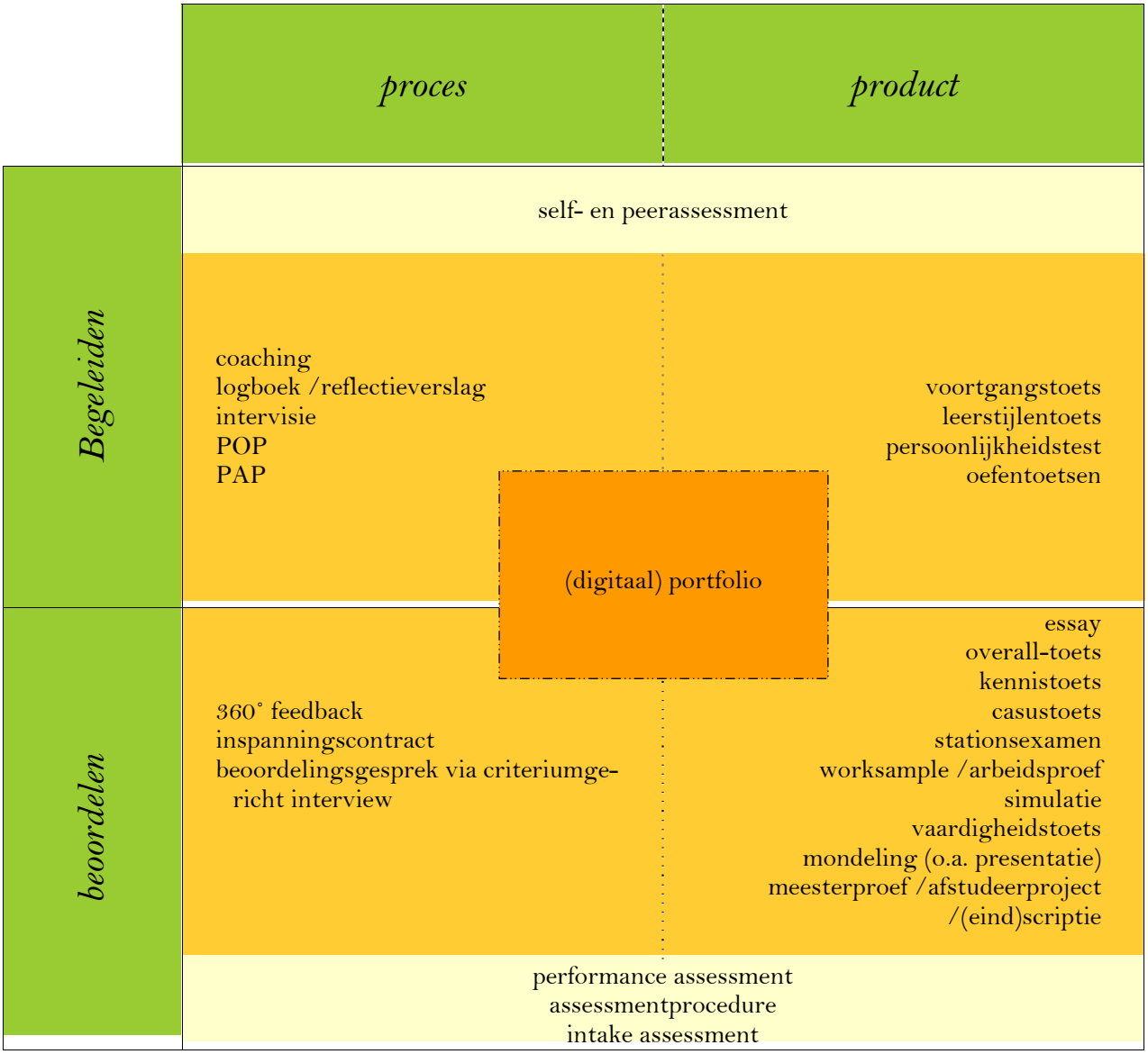
	Hands-on	simulatie	Hands-off
Accuraatheid toetsscore	-	0	+
Generaliseerbaarheid toetsscore	-	0	+
Overdraagbaarhied toetsscore (transfer)	+	0	-

Figuur 2.3 Sterktes en zwaktes van hands-on, simulatie en hands-off

3 Toetsvormen in een competentiegerichte leeromgeving

3.1 Indeling in toetsvormen: een werkmodel

Om in de grote hoeveelheid van toetsvormen lijn te brengen, is een werkmodel gedefinieerd (figuur 3.1). In dit werkmodel is uitgegaan van functies van toetsen - begeleiden en beoordelen - en de focus van toetsing namelijk proces en product. Door de functie en focus op twee assen te positioneren ontstaan vier kwadranten, waarin toetsvormen geplaatst worden. In het hart van het model is portfolio opgenomen omdat in die toetsvorm alle onderdelen samenkomen. Uitgaande van de methodemix wordt een keuze(s) op organisatieniveau gemaakt uit elk van de vier kwadranten.
Self-, co- en peerassment zijn in het model in figuur 3.1 opgenomen als ingang bij het *begeleiden* van het leerproces van de student zowel voor proces als product gerichte toetsvormen (zie § 3.2.1 en § 3.2.2). De bijvoeglijke naamwoorden bij assessment die hier gebruikt worden, duiden de methode aan waarmee de daaronder aangegeven toetsvormen worden ingezet. *Selfassessment* is gericht op reflectie van het eigen leerproces, hierbij heeft de student zicht op de beoordelingscriteria bij de taken. Zelfbeoordeling prikkelt studenten om systematisch naar het eigen functioneren te kijken en dit te verbeteren. Het is subjectief van aard en er is geen onderlinge vergelijking tussen studenten mogelijk vanwege diversiteit aan beoordelingsstandaarden. Bij *peerassessment* beoordelen studenten elkaar via beoordelingscriteria. Het is gericht op reflectie, daarnaast op samenwerkend leren. *Performance assessment*, *assessmentprocedure* en *intake assessment* zijn in het model in figuur 3.1 opgenomen als ingang bij het *beoordelen* van het leerproces van de student zowel voor proces als product gerichte toetsvormen (zie § 3.2.3 en § 3.2.4). "Een *performance assessment* is een geïntegreerd beoordelingsmoment door de opleiding van het handelen en gedrag van de student in een voor het beroep kritische situatie. Deze methode van toetsing wordt gebruikt om zicht te krijgen op de beheersing van competenties, die voor een beroep kenmerkend of van doorslaggevende betekenis zijn. De beoordeling vindt plaats door een gestandaardiseerde observatie door gekwalificeerde assessoren, die getraind zijn in het observeren, registreren en beoordelen van assessments. Op deze manier wordt de betrouwbaarheid zoveel mogelijk gewaarborgd (Van Brakel & Heijmen-Versteegen, 2003, p.33)." Een *assessmentprocedure* - ook wel assessment center methode (ACM) - heeft een betrouwbare voorspellende waarde op prestaties in het werk en opleiding en leerpotentieel. Het maakt in principe gebruik van een gevarieerd aantal instrumenten zoals weergegeven in de onderste helft van het model in figuur 3.1. Een assessmentprocedure is kostbaar om te ontwikkelen en te onderhouden. Het vereist specifieke training en doorontwikkeling van assessoren, hun bekwaamheid is essentieel voor de kwaliteit van de assessmentprocedure. Het *intake-assessment* richt zich op het in kaart brengen van Eerder, Erkenning of Elders Verworven Competenties en potentieelbeoordeling om een advies en oordeel te geven over (zij)instroommogelijkheden in een bepaalde opleiding en nog te ontwikkelen competenties. Het vormt de basis voor de beslissing over het opleidingstraject van een student en geeft dus input voor het persoonlijk ontwikkelingsplan (POP).



Figuur 3.1 Werkmodel competentiegericht leren (Jaspers & Heijmen-Versteegen, 2004)

3.2 Beschrijving van toetsvormen

In deze paragraaf worden de toetsvormen zoals ingedeeld in figuur 3.1 nader uitgewerkt per segment uit de figuur. Voor de beschrijving van de toetsvormen en de verschillende functies zijn diverse bronnen gebruikt, deze zijn opgenomen in de literatuurlijst van deze publicatie.

3.2.1 Toetsvormen voor begeleiding gericht op het leerproces

In deze paragraaf zijn de toetsvormen opgenomen die primair een begeleidend karakter hebben, dat gericht is op het leerproces. Achtereenvolgend worden besproken: coaching, logboek/reflectieverslag, intervisie, persoonlijk ontwikkelplan en persoonlijk activiteitenplan.

Toetsvorm	**Coaching**
Doel	Coachen is het vrijmaken van iemands potentiële kwaliteiten zodat zo goed mogelijk gepresteerd wordt. De coach begeleidt op een zodanige manier dat de gecoachte geholpen wordt zelf oplossingen en antwoorden te vinden. De student leert zelf oplossingen vinden en leert het vinden van die oplossingen ook zelfstandig herhalen. De student leert tevens het eigen handelen te evalueren, hierop te reflecteren, de ervaring te verbinden aan andere ervaringen en theoretische bronnen.
Kenmerken	Coaching is een vorm van het bevorderen van leren, het sturen *van ontwikkeling*. De coach helpt de student bij het formuleren van: - Wie ben ik? Met andere woorden welke unieke talenten, vaardigheden, persoonlijke karaktereigenschappen, interesses, aanleg, behoeftes en waarden heeft een individuele student in (potentie) in zich?; - Waar kan ik het beste studeren /werken? Met andere woorden op welke plaats komt de student het best tot zijn recht.
Functie	Formatief
Betrokkenen bij het ontwerp	Coach en student
Betrokkenen bij de beoordeling	Coach en student
Feedback op de toets	Informatie over en inzicht in de vragen wie ben ik? En waar kan ik het beste studeren /werken?

Toetsvorm	**Logboek /reflectieverslag**
Doel	De eigen vooruitgang erkennen en patronen in het eigen gedrag te identificeren. Dit alles ter bevordering van de eigen competentieontwikkeling.
Kenmerken	- Beschrijving van ervaringen en reflectie daarop - Beschrijving van gevoelens - Gestructureerde beschrijving - Feedback is essentieel - De validiteit en betrouwbaarheid van het resultaat worden sterk beïnvloed door factoren als introspectief vermogen, motivatie, eerlijkheid en belangen die op het spel staan
Functie	Formatief. Kan summatief worden ingezet als het via het portfolio ter beoordeling wordt aangeboden door de student.
Betrokkenen bij het ontwerp	De student en eventueel de studieloopbaanbegeleider van de opleiding
Betrokkenen bij de beoordeling	De student, medestudenten, de studieloopbaanbegeleider en eventueel het werkveld, steeds op initiatief van de student
Feedback op de toets	De evaluatie van lezers en de zelfbeoordeling van studenten worden regelmatig besproken. Feedback kan zowel schriftelijk als mondeling met als doel de bevordering van de competentieontwikkeling van de student.

Toetsvorm	Intervisie
Doel	Verbetering van het handelingsrepertoire en probleemoplossend vermogen van de student.
Kenmerken	- Feedback geven door medestudenten aan een door de student zelf ingebrachte cases - De student combineert de verschillende invalshoeken, deskundigheden en ervaringen van medestudenten om tot nieuwe oplossingen en inzichten te komen - Draagt bij aan ontwikkeling van de reflectieve vaardigheden van groepsleden - Communicatieve vaardigheden vormen het fundament van leerzame en geslaagde intervisiebijeenkomsten - Vaste of wisselende groep van maximaal zes personen - Begeleider die het leerproces en het communicatieproces van de studenten in de groep faciliteert. - Vrijwilligheid van deelname - Heldere methodiek en doelen - Vertrouwelijkheid - Elke groep stelt zelf de regels vast - Het gaat om ondersteuning en uitdaging: er worden geen oordelen uitgesproken
Functie	Formatief
Betrokkenen bij het ontwerp	Groep van studenten en een begeleider. De begeleider is of een opleidingsdocent of een student met een meer gevorderd competentieniveau.
Betrokkenen bij de beoordeling	Groep van studenten en begeleider
Feedback op de toets	Mondeling en te verwerken in het reflectieverslag of portfolio.

Toetsvorm	**Persoonlijk Ontwikkel Plan of Persoonlijk Opleidings Plan (POP)**
Doel	Het prikkelen van studenten om zichzelf en hun pakket aan vragen, eisen en leerwensen in kaart te brengen en daarop te reflecteren. Het vastleggen van individuele afspraken over leerarrangementen. Deze staan in dienst van de te verwerven competenties.
Kenmerken	- Geeft aan het waarom, wat, hoe, waar, wanneer, met wie en welke opbrengst - Geeft aan op welke manier geëvalueerd /getoetst wordt - Geeft aan welke leerarrangementen gevolgd worden - Het POP is geen doel op zich, leren is het doel - De neiging er een papieren document van te maken is bijzonder groot, past volledig in de structuur, die opleidingen gewend zijn
Functie	Formatief; summatief als het voorstel van de student moet worden goedgekeurd door de opleiding (bijvoorbeeld bij minoren).
Betrokkenen bij het ontwerp	Student en studieloopbaanbegeleider
Betrokkenen bij de beoordeling	Studieloopbaanbegeleider en indien goedkeuring nodig is: examencommissie van de betreffende opleiding.
Feedback op de toets	Mondeling en individueel

Toetsvorm	**Persoonlijk Activiteiten Plan (PAP)**
Doel	Het plannen en uitwerken van de leerarrangementen zoals vastgelegd in het POP.
Kenmerken	Plannen ontwikkelactiviteiten naar: - Tijd - Plaats - Studieactiviteiten
Functie	Formatief
Betrokkenen bij het ontwerp	Student en studieloopbaanbegeleider
Betrokkenen bij de beoordeling	Student en studieloopbaanbegeleider
Feedback op de toets	Mondeling en individueel

3.2.2 Toetsvormen voor begeleiding gericht op het product

In deze paragraaf zijn de toetsvormen opgenomen die primair een begeleidend karakter hebben, dat gericht is op een product. Achtereenvolgend worden besproken: voortgangstoets, leerstijlentoets en persoonlijkheidstest. Met oefentoetsen wordt in het model bedoeld dat de toetsvormen genoemd in de beoordelende kwadranten in een oefensituatie kunnen worden ingezet door de student.

Toetsvorm	**Voortgangstoets**
Doel	Meten van de mate waarin de student de cognitieve doelstellingen van de totale opleiding beheerst. Geeft de student en de opleiding inzicht in het ontwikkelingsniveau van de student op het gebied van kennis. Het biedt de student en ook de opleiding informatie over mogelijke bijsturing van het leerproces.
Kenmerken	- Toets op eindniveau van de opleiding - Periodieke toets - Geschikt voor grote groepen studenten in redelijk homogene opleidingen - Curriculum-onafhankelijke toets - Toetsgericht studeren is niet mogelijk - Gericht op functionele, beklijvende kennis - Hoge betrouwbaarheid is realiseerbaar - Geen herkansingen nodig - Talige toets - Centrale organisatie vereist voor ontwikkeling van de toets, mogelijk buiten de grenzen van een individuele opleiding
Functie	Oorspronkelijk formatief. Er zijn veel voorbeelden van opleidingen die de voortgangstoets summatief inzetten, dit gaat in tegen het eigenlijke doel van de toets.
Betrokkenen bij het ontwerp	Multidisciplinair team van docenten/toetsontwikkelaars en werkveld, eventueel ook studenten
Betrokkenen bij de beoordeling	Bij voorkeur de toetscommissie van de opleiding, die de coördinatie van de voortgangstoets op zich neemt
Feedback op de toets	Percentage beheersing mogelijk op subonderwerpen van de toets, vaak in vergelijking met andere studenten in dezelfde groep.

Toetsvorm	**Leerstijlentoets**
Doel	Student krijgt inzicht in de eigen manier van leren. Dit inzicht kan gebruikt worden bij de vormgeving van de studieloopbaan (relatie met POP en PAP, zie hiervoor).
Kenmerken	- Betrouwbaarheid van bestaande tests is aanvaardbaar - Plaats en tijdonafhankelijk af te nemen - Talige toets
Functie	Formatief
Betrokkenen bij het ontwerp	Gestandaardiseerde reeds beproefde toets, bijvoorbeeld Inventaris Leerstijlen gebaseerd op J. Vermunt
Betrokkenen bij de beoordeling	De student en eventueel de tutor of studieloopbaanbegeleider
Feedback op de toets	Directe schriftelijke feedback op afzonderlijke aspecten van de leerstijl van de student.

Toetsvorm	**Persoonlijkheidstest**
Doel	Inzicht geven in de persoonlijkheid van de student en via portfolio relatie leggen met het beroep waarvoor wordt opgeleid.
Kenmerken	- Enige voorspellende validiteit voor sommige persoonseigenschappen in specifieke situaties - Gemakkelijk en goedkoop te onderhouden - Risico van bedreiging privacy - Talige test
Functie	Formatief, mag nimmer summatief ingezet worden vanuit ethisch oogpunt.
Betrokkenen bij het ontwerp	Bestaande en beproefde persoonlijkheidstests. Zie onder andere boek: Welke kleur heeft jouw parachute? door R.N. Bolles (2003), waar meerdere tests in zijn beschreven.
Betrokkenen bij de beoordeling	De student en eventueel de studieloopbaanbegeleider of coach
Feedback op de toets	Inzicht in persoonskenmerken en drijfveren

3.2.3 Toetsvormen voor beoordeling gericht op het leerproces

In deze paragraaf zijn de toetsvormen opgenomen die primair een begeleidend karakter hebben, dat gericht is op het leerproces. Achtereenvolgend worden besproken: 360° feedback, inspanningscontract en beoordelingsgesprek via criteriumgericht interview.

Toetsvorm	**360° feedback**
Doel	Het beoordelen van competenties die op de werkplek, in afstudeeropdrachten en projectonderwijs centraal staan. Te denken valt aan sociale en management competenties of aan mondeling communiceren.
Kenmerken	- Directe manier om informatie over gedragscompetenties in te winnen - Inzet van meerdere beoordelaars resulteert in hoge betrouwbaarheid en validiteit - Tijdrovend voor veel betrokkenen - Afhankelijk van goede bedoelingen en discipline van betrokken actoren - Niet bruikbaar voor selectiedoeleinden - Het doet enkel uitspraken over door de student 'getoonde' competenties in de huidige context - Schriftelijke vragenlijst die ingevuld wordt door de student, personen op de werkplek, de stagebegeleider op de werkplek en eventueel ook de stagebegeleider van de onderwijsinstelling
Functie	Summatief, mits is voldaan aan eisen van betrouwbaarheid en validiteit. Deze toets kan ook formatief worden ingezet.
Betrokkenen bij het ontwerp	Coach en /of studieloopbaanbegeleider
Betrokkenen bij de beoordeling	Iedereen die de student (in die situatie) "kent"
Feedback op de toets	Vanuit meerdere invalshoeken feedback op handelen en /of competenties van de student.

Toetsvorm	**Inspanningscontract / presentieverplichting**
Doel	Het onderstrepen van het wezenlijke belang van deelname om succesvol gedrag te vertonen. Het leert de student dat verantwoordelijkheid naar de eigen leergroep, de docenten en het opleiding met alle kostbare voorzieningen hiermee concreet vorm heeft.
Kenmerken	- In het contract is geformuleerd welke inspanningen een student moet leveren om een voldoende beoordeling te krijgen - In het contract is opgenomen wat de gevolgen zijn, wanneer de student aan de bepaalde verplichtingen niet voldoet - Altijd in samenhang met een andere toetsvorm
Functie	Summatief
Betrokkenen bij het ontwerp	De opleiding gaat een wederzijdse verplichting (contract) met de student aan.
Betrokkenen bij de beoordeling	Opleiding en student
Feedback op de toets	Voldaan of niet voldaan

Toetsvorm	**Beoordelingsgesprek via criteriumgericht interview**
Doel	Het beoordelen van competenties via in het verleden concreet waarneembaar gedrag en/of expliciteren van in het verleden getoond gedrag voor evaluatie van en de reflectie op dat gedrag via een gerichte vraagmethodiek (STARR: situatie – taak – actie – resultaat – reflectie)
Kenmerken	- Redelijk valide mits gestructureerd en gebaseerd op beroepenanalyse - Criteria zijn vooraf aan de student bekend gemaakt - Kwaliteit van interview is sterk afhankelijk van de kwaliteiten van de interviewer
Functie	Summatief
Betrokkenen bij het ontwerp	Opleiding en eventueel student(en)
Betrokkenen bij de beoordeling	Getrainde interviewers die de STARR-methodiek kunnen toepassen.
Feedback op de toets	Vanuit meerdere criteria feedback op handelen en/of competenties van de student.

3.2.4 Toetsvormen voor beoordeling gericht op het product

In deze paragraaf zijn de toetsvormen opgenomen die primair een beoordelend karakter hebben, dat gericht is op het product. Achtereenvolgend worden besproken: essay, overall-toets, kennistoets, casustoets, stationsexamen, worksample/arbeidsproef, simulatie, vaardigheidstoets, mondeling (onder andere presentatie) en meesterproef/afstudeerproject /(eind)scriptie.

Toetsvorm	**Essay**
Doel	Toetsen van kennis, begrip, inzicht en toepassing van kennis.
Kenmerken	- Reproductie van feiten - Leggen van combinaties of toepassingen van kennis - Antwoorden bestaan uit opsommingen, redeneringen, betogen en argumentaties - Antwoordsleutel vereist - Betrouwbaarheid is lastig punt: er zijn vaak meerdere – ondanks antwoordsleutel - interpretaties mogelijk door de beoordelaars - Snelle constructie tegenover lange correctietijd - Talige toets - Breed toepassingsgebied - Student moet zelf antwoorden formuleren
Functie	Summatief
Betrokkenen bij het ontwerp	Multidisciplinair team van docenten/toetsontwikkelaars, waar mogelijk onder coördinatie van een toetscommissie
Betrokkenen bij de beoordeling	Inhoudsdeskundige docenten/toetsontwikkelaars van de opleiding, die deel uitmaken van het multidisciplinair team
Feedback op de toets	De toetsuitslag geeft de student inzicht in sterke en zwakke punten door differentiatie in aparte scores.

Toetsvorm	**Overall-toets**
Doel	De overall-toets (OALT) richt zich op vijf competenties. De toets meet in welke mate de student: 1. een nieuw probleem of aspect van een probleemsituatie kan *definiëren* door eerder bestudeerde relevante begrippen, modellen of theorieën; 2. een nieuw probleem kan *analyseren*; 3. de resultaten van de analyse kan *synthetiseren*; 4. mogelijke oplossingen of te nemen beslissingen kan *beargumenteren*; 5. oplossingen of beslissingen kan *evalueren*.
Kenmerken	De OALT is ontwikkeld in een probleemgestuurd curriculum. De OALT meet probleemoplossende vaardigheden en heeft tien karakteristieken (Segers, 2002, p.141): 1. Elke toetsvraag is gebaseerd op, en refereert aan probleemsituaties zoals beschreven in artikelen; de artikelen waarin de probleemsituaties zijn beschreven, zijn verschillend van aard. 2. De toets is gebaseerd op een set van artikelen. 3. De artikelen beschrijven een probleemsituatie in haar totaliteit. 4. De probleemsituaties zijn besproken tijdens de onderwijsgroep bijeenkomsten. 5. Probleemsituaties worden vanuit verschillende disciplines benaderd. 6. De probleemsituaties worden tijdens een zelfstudieperiode bestudeerd. 7. De toetsvragen richten zich op kernaspecten van de probleemsituaties. 8. Zowel gesloten- als de open-vraagvorm wordt gebruikt waarbij beide vraagvormen zich richten op een specifiek beheersingsniveau. 9. De toets heeft een open-boekkarakter. 10. De toets wordt door een multidisciplinair team geconstrueerd.
Functie	Summatief
Betrokkenen bij het ontwerp	Multidisciplinair team van docenten/ toetsontwikkelaars
Betrokkenen bij de beoordeling	Multidisciplinair team van docenten/ toetsontwikkelaars; ook mogelijkheden voor co- en peerassessment
Feedback op de toets	Resultaat. Studenten geven aan behoefte te hebben aan discussie over de mogelijkheden en beperktheden van het geleerde bij varianten op de probleemtaak.

Toetsvorm	**Kennistoets**
Doel	Het vaststellen van het niveau van de student van beroeps- en vakgerichte kennis.
Kenmerken	- Verschillende verschijningsvormen: toetsen met gesloten vragen of met open vragen of met een combinatie van beide - Kan zowel via papier als via computer worden afgenomen - Talige toets - Bij grote groepen en gesloten vragen is betrouwbaarheid en validiteit goed in kaart te brengen - Bij gesloten vragen kan het nakijken van de toets automatisch geschieden, biedt dan mogelijkheden voor controle van betrouwbaarheid van de toets - Vaak ter afsluiting van een bepaalde studieperiode afgenomen
Functie	Summatief; heel goed ook formatief in te zetten als oefentoets.
Betrokkenen bij het ontwerp	Inhoudsdeskundige docenten/toetsontwikkelaars van de opleiding en eventueel studenten of werkveld
Betrokkenen bij de beoordeling	Docenten/toetsontwikkelaars van de opleiding
Feedback op de toets	Resultaat, meestal een cijfer berekend via de goed en fout beantwoorde vragen. Zo mogelijk uitgesplitst naar kennisgebied binnen de toets. Indien geautomatiseerd ook een vergelijking met de resultaten van de overige studenten in de groep.

Toetsvorm	Casustoets
Doel	Het beoordelen van het niveau van kennis en vaardigheden van een student via een probleem of gevalsbeschrijving, waarin een beroep wordt gedaan op het probleemoplossende vermogen van de student.
Kenmerken	- Probleem of gevalsbeschrijving, ontleend aan de beroepspraktijk - Generieke hbo-competenties worden getoetst - Beroepspecifieke kennis wordt getoetst - Kan onderdeel zijn van een kennistoets of OAT - Stimuleert multidisciplinair en creatief denken bij de student
Functie	Summatief
Betrokkenen bij het ontwerp	Docenten/toetsontwikkelaars via informatie uit het werkveld
Betrokkenen bij de beoordeling	Docenten/toetsontwikkelaars en eventueel werkveld en/of medestudenten
Feedback op de toets	Resultaat, meestal in de vorm van een cijfer. Mogelijk een nabespreking of eindgesprek met toelichting op: kwaliteit van de analyse van de student, kwaliteit van de probleemoplossing, manier van werken van de student.

Toetsvorm	**Stationsexamen**
Doel	De student laat zien dat hij in diverse gecontroleerde (simulatie)settings een representatieve reeks vaardigheden beheerst en kan uitvoeren en zomogelijk kort kan antwoorden. De student leert dat vaardigheden een essentieel element vormen van de beroepsvorming. Oefenen daarvan baart kunst. Ook leert de student onder tijdsdruk te werken en binnen een tijdsbestek van 1-2 uur een veelheid aan verschillende vaardigheden uit te voeren. Kennistoetsing (zie hiervoor) kan worden opgenomen in een stationsexamen.
Kenmerken	- Reeks van vaardigheden die de student volgens opdracht uitvoert in een gestelde tijd in een vastgesteld aantal ruimten - Een ruimte heet "station" - De uitgevoerde vaardigheid wordt direct geobserveerd - Een compleet stationsexamen bestaat uit een circuit van meerdere stations (8-12)
Functie	Summatief
Betrokkenen bij het ontwerp	Docenten /toetsontwikkelaars in overleg met het werkveld
Betrokkenen bij de beoordeling	In elk station wordt de student beoordeeld door een observator. De observator is een getrainde deskundige of een getrainde simulatiepatiënt met een beoordelingsformulier. De beoordelingen worden ingevuld op een scanformulier voor een automatische (of handmatige) verwerking.
Feedback op de toets	Een beoordeling op een 5-puntsschaal: onvoldoende /matig /voldoende /ruim voldoende /goed.

Toetsvorm	**Worksample / arbeidsproef**
Doel	Toetsing van competentie en kennis en vaardigheden.
Kenmerken	- Taak wordt in een authentiek context uitgevoerd - Student is op de hoogte van de beoordelingssituatie - Zeer realistische manier van beoordelen - In het algemeen is de validiteit relatief hoog - Hoge acceptatiegraad voor zowel de te beoordelen persoon als voor de beoordelaars - Ontwikkeling is relatief duur - Afname kost veel tijd, waardoor het aantal uit te voeren taken beperkt wordt gehouden. Hierdoor kunnen verkeerde conclusies getrokken worden.
Functie	Summatief
Betrokkenen bij het ontwerp	Opleidingsdocenten en werkveld, eventueel student
Betrokkenen bij de beoordeling	Beoordelaar van de opleiding en van de werkplek, eventueel de cliënt of de patiënt
Feedback op de toets	Een eindcijfer, dat de gecombineerde waardering betreft van de volgende aspecten: in welke mate de student kan functioneren als een zelfstandige professional; in hoeverre de student in staat is het eigen product kritisch te beoordelen; de kwaliteit van het product van de student en hoe dit op anderen overkomt.

Toetsvorm	**Simulatie**
Doel	Meten van één of meerdere competenties in een realistische, maar gestandaardiseerde situatie.
Kenmerken	- Nagebootste reële werkomgeving in rollenspel - Gericht op klantgerichte vaardigheden - Gestandaardiseerde situatie - Benadert de authentieke situatie - Vraagt veel voorbereiding - Verschillende vormen van simulaties: de simulator, de gesprekssimulatie, de computersimulatie en de acteurssimulatie (Bergsma, 2003).
Functie	Summatief
Betrokkenen bij het ontwerp	Opleidingsdocenten en werkveld
Betrokkenen bij de beoordeling	Getrainde observatoren die beoordelen via een lijst met beoordelingscriteria
Feedback op de toets	Een score die kan worden opgenomen in het portfolio en voor POP en PAP.

Toetsvorm	**Vaardigheidstoets**
Doel	De toets controleert of de student over de gewenste vaardigheden beschikt, ofwel kan demonstreren dat bepaalde beroepsvaardigheden correct en adequaat worden uitgevoerd.
Kenmerken	- Training van observatoren vergroot de betrouwbaarheid - Criterialijsten van de beoordeling kunnen meer gedetailleerd of meer globaal van karakter zijn, afhankelijk van het doel van de toetsing - Validiteit over het algemeen voldoende te waarborgen - Duur van de beoordeling moet lang genoeg zijn, dit is een probleem bij de uitvoering - Arbeidsintensief
Functie	Summatief
Betrokkenen bij het ontwerp	Docententeams en eventueel werkveld
Betrokkenen bij de beoordeling	Getrainde assessoren
Feedback op de toets	Een cijfer en een mondelinge of schriftelijke toelichting. De feedback kan gegeven worden door de assessoren/docenten, medestudenten en de student zelf (reflectie).

Toetsvorm	**Mondeling (onder andere presentatie)**
Doel	Het kunnen presenteren, redeneren en daarover mondeling communiceren en discussiëren over een onderwerp.
Kenmerken	- Lage betrouwbaarheid - Moeilijk te garanderen validiteit - Zeer strikte regels rond afname en procedure vereist - Deze toetsvorm wordt in het algemeen niet aanbevolen wegens grote subjectiviteit - Vooraf is bekend wat onderwerp van toetsing is: de inhoud, het presenteren als vaardigheid of beide - Mondeling wordt altijd in samenhang met andere toetsvormen afgenomen
Functie	Summatief
Betrokkenen bij het ontwerp	Docententeams en eventueel studenten
Betrokkenen bij de beoordeling	Assessoren
Feedback op de toets	Veelal mondeling direct na afname.

Toetsvorm	**Meesterproef /afstudeerproject /(eind)scriptie**
Doel	Toetsing van competent zijn op bachelorniveau. Is de student startbekwaam?
Kenmerken	- Taak wordt in een authentiek context uitgevoerd - Student is op de hoogte van de beoordelingssituatie - Zeer realistische manier van beoordelen - In het algemeen is de validiteit relatief hoog - Student krijgt gelegenheid om het competent zijn zelf aan te bewijzen - Arbeidsintensief - Levert een bijdrage aan de doorontwikkeling van het beroep (innovatief vermogen)
Functie	Summatief
Betrokkenen bij het ontwerp	Opleiding en student.
Betrokkenen bij de beoordeling	Beoordelaar van de opleiding en zo mogelijk van de werkplek.
Feedback op de toets	Een eindbeoordeling, dat de gecombineerde waardering betreft van de volgende aspecten: in welke mate de student kan functioneren als een zelfstandige professional; in hoeverre de student in staat is het eigen product en zichzelf kritisch te beoordelen.

3.2.5 (Digitaal) portfolio

Via het (digitaal) portfolio komt alles met alles in samenhang. Het portfolio is voor de student leidend of dragend voor de opleiding.

Toetsvorm	**(digitaal) portfolio**
Doel	Een (digitaal) portfolio heeft of kan een aantal doelstellingen hebben: - beoordelen van de student - begeleiden van het leerproces van de student - presenteren van de competenties door de student (showmap)
Kenmerken	- vooruitblik, reflectie en inzichtelijk maken van het leerproces - authentiek beeld van de student - ruimte voor individuele profilering van de student - instrument bij vraaggestuurde curricula: gaat uit van de leerbehoefte van de student - beoordeling via verschillende bronnen die in portfolio samen komen - instrument voor begeleiding en beoordeling - valide - actueel - dynamisch - inhoudsgericht - leren-leren gericht - rijk aan bewijzen van competentie - interactief - longitudinaal
Functie	Summatief en formatief
Betrokkenen bij het ontwerp	Student, medestudent en opleiding
Betrokkenen bij de beoordeling	Student, medestudent, opleiding en eventueel werkveld
Feedback op de toets	Continue

Literatuurlijst

Bergsma, S. (2003). *Gemende leerweg technologie: deel 5 toetsvormen in competentiegericht onderwijs.* Enschede: SLO.

Berkel, A. van, Hofman, K., Kinkhorst, G. & Lintelo, L. te (2003). *Competentie-assessment: de ontwikkeling en toepassing van self-, peer- en expert-assessments in het HBO: een praktijkvoorbeeld.* Utrecht: Lemma B.V..

Berkel, H. van & Bax, A. red. (2002). *Toetsen in het hoger ondewrwijs.* Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.

R.N. Bolles (2003). *Welke kleur heeft jouw parachute?* Amsterdam: Nieuwezijds B.V..

Brakel, G.H.M. van red. (2004). *Kwaliteitskader III Fontyspabo's.* Eindhoven: Regie Fontyspabo's.

Brakel, G. van & Heijmen-Versteegen, I.L.H. (2003). *Continu Zicht: toetsing als spiegel voor zelfgestuurd leren en competentiegericht opleiden.* 's Hertogenbosch: SKIF, Samenwerking KPC Groep, Educatieve Federatie van lerarenopleidingen Interactum en Fontys Hogescholen.

Cluitmans, J.J. (2002). *Aan de slag met competenties: competentiegericht leren in HBO en MBO.* Nuenen: Onderwijsadviesbureau drs. M.A.F. Dekkers.

Dierick, S., Dochy, F. & Watering, G. van de (2001). Assessment in het hoger onderwijs: over de implicaties van nieuwe toetsvormen voor de edumetrie. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs, 19(1)*, pp. 2-18.

Dochy, F., Heylen, L. & Mosselaert, H. Van de (2002). *Assessment in onderwijs: Nieuwe toetsvormen en examinering in studentgericht onderwijs en competentiegericht onderwijs*, Utrecht: Lemma BV.

Elshout-Mohr, M., Oostdam, R. & Overmaat, M. (2001). Assessment van beroepscompetenties. Beslissingen bij het invoeren van integratieve beoordelingen in de opleiding. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs 19*(3), 205-222.

Elshout-Mohr, M., Oostdam, R., Dietze, A. & Snoek, M. (2002). Assessments van Competenties. *Velon tijdschrift voor lerarenopleiders 22(2)*, pp.48-54.

Eringa, K., Rietveld, J. & Zwaal, R. (2000). *Assessment en development centres voor studenten.* Groningen: Wolters Noordhoff.

Fontys Hogescholen (2003). *Idealisme in learning communities: de Fontysstrategie tot 2005*. Eindhoven: Fontys Hogescholen.

Hogeschool van Utrecht (2003). *Van competenties naar curricula*. Utrecht: Hogeschool van Utrecht, Dienst O&O. (http://www.hvu.nl/index.cfm/site/HvUHome/pageid/615A3BD6-C49C-B24C-41C6EC59045CC646/index.cfm)

Inspectie van het Onderwijs (2003). *Zicht op toetsen*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2003). *Het gebruik van het portfolio als nieuwe toetsvorm in het hoger onderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Jaspers, M.(2003). *Toetsing, een strategische keuze. Kadernotitie Fontys visie en beleid ten aanzien van toetsing*.

Jaspers, M. & Schade, M.(2002). *Toets&Beleid, toetsbeleid en geautomatiseerde toetsing*. Eindhoven: afdeling Onderwijs Fontys Hogescholen.

Jeuken, G. (red.) (2003). *Opmaat tot Maatwerk*. Eindhoven: afdeling Onderwijs Fontys Hogescholen.

Kroft, G. van der, e.a., (2002). *Competenties toetsen concreet*. Arnhem: Citogroep.

Kuipers, H. (2003). *De kunst van de ongelijke behandeling: ontwerphulp voor de docent in vraaggestuurd duaal leren*. Enschede: Landelijk Expertisenetwerk Vraaggestuurd Leren en werken.

Luken, T.P. (2004). Zijn competenties meetbaar? Dilemma en uitweg bij het werkbaar maken van het competentiebegrip. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, jaargang 22, 1, pp 38 – 53.

Misanchuk, E.R. (1978). Descriptors of Evaluations in Instructional Development: Beyond the Formative-Summative Distinction. *Journal of Instructional Development, 2(1)*, 15-19.

Moelands, H.A. & Weeren, J. van (2003). *Beoordelen met portfolio's*. Arnhem: Citogroep.

Moerkerke, G., Doorten, M. & Roode, de F.A. (1999). *Constructie van toetsen voor competentiegerichte curricula*. Heerlen: Onderwijstechnologisch expertisecentrum, Open Universiteit Nederland.

Nedermeijer, J. & Pilot, A. (2000). *Beroepscompetenties en academische vorming in het hoger onderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Nieweg, M.R. (2002). Leren van toetsen: op weg naar een nieuw model. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs 20(1)*, pp.42-59.

Onderwijsraad (2002). *Examinering in ontwikkeling: advies.* Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad (2004). *Examinering in het hoger onderwijs: advies.* Den Haag: Onderwijsraad.

Schlusmans, K., Slotman, R., Nagtegaal, C., & Klinkhorst, G. (eds.) (1999). *Competentiegerichte leeromgevingen (2).* Utrecht: Lemma.

Segers, M. (2002). Toetsen met de overall-toets. In: H.J.M. van Berkel & A.E. Bax (red.), *Toetsen in het hoger onderwijs.* Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.

Segers, M., Dochy, F. & Cascallar, E. (2003). *Optimising new modes of assessment: in search of qualities and standards.* Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Straetmans, G.J.J.M. & Van Diggele, J. (2001). *Anders opleiden, anders toetsen.* BVE Brochurereeks Perspectief op Assessment, nr 1. Arnhem: Cito-groep.

Straetmans, G.J.J.M. (2004). *Protocol Portfolio Scoring: Een methode voor het systematisch scoren en vaststellen van competenties.* BVE Brochurereeks Perspectief op Assessment, nr 4, Arnhem: Cito-groep.

Wouda, S. & Snoek, M. (2003). *EPS Project Assessment & Portfolio in de opleiding.* Lelystad: Anker Drukkers.

http://www.score.hva.nl

Bijlage 1 Voorbeeld eenvoudig assessment

Een voorbeeld van een eenvoudig assessment (Kroft e.a., 2002, p.32) over "Informatie opzoeken en verstrekken".

Beoordelingsinstrument

A voorbereiding

	Omschrijving	**0 of 1**	**bijzonderheden**
1.	(her)formuleert correct en overeenkomstig de opdracht		
2.	Stelt een gestructureerd werkplan op (werkschema in trefwoorden)		
3.	Stelt een handelbaar werkplan op (resultaatgericht)		
4.	Verzamelt de juiste materialen ter voorbereiding op de uitvoering (informatiedrager, briefsjabloon, adresgegevens opdrachtgever e.d.)		
	Totaal		

B uitvoering

	Omschrijving	**0 of 1**	**bijzonderheden**
5.	Zoekt op correcte (gestructureerde) wijze (via inhoudsopgave, categorieën, alfabetisch e.d.) naar de gevraagde informatie in de informatiedrager		
6.	Vindt alle gevraagde informatie in het gehanteerde medium		
7.	Neemt de gevonden gegevens foutloos over in eigen rapportage		
8.	Controleert de overgenomen gegevens op juistheid		
9.	Rapporteert schriftelijk in een (talig) correcte brief naar opdrachtgever		
10.	Rapporteert mondeling zakelijk (beknopt, klantvriendelijk) naar opdrachtgever		
11.	Gebruikt het tekstverwerkingsprogramma correct en voldoende snel		
12.	Typt blind binnen het tekstverwerkingsprogramma de rapportage (brief)		
13.	Geeft helder en overtuigend uitleg/toelichting aan de klant		
14.	Hanteert correct en doorzichtig taalgebruik		
15.	Voert een soepel en klantvriendelijk gesprek		
	Totaal		

C evaluatie/reflectie

	Omschrijving	0 of 1	bijzonderheden
16.	Kan aangeven waarom bepaalde aspecten wel of niet goed zijn gegaan		
17.	Geeft aan hoe eventuele verbeteringen bereikt kunnen worden		
18.	Gebruikt hierbij het juiste vakjargon		
19.	Getuigt van voldoende vakinhoudelijk inzicht		
	Totaal		

D beroepshouding

	Omschrijving	0 of 1	bijzonderheden
20.	Werkt planmatig		
21.	Houdt rekening met eigen veiligheid en die van anderen (werkhouding, omgaan met apparatuur)		
22.	Heeft vlot werktempo		
23.	Werkt zelfstandig		
24.	Toont initiatie		
25.	Werkt nauwgezet		
26.	Werkt netjes		
	Totaal		

	Eindbeoordeling student		

Bijlage 2 Begrippenlijst toetsing

A

Absolverend beoordelen

In een opleiding wordt absolverend beoordeeld wanneer beoordelingen in de loop van de opleiding plaatsvinden op afzonderlijke onderdelen en niet op het grotere (integratieve) geheel.
Een voorbeeld hiervan zijn deelkwalificaties.

Accreditatie

Het proces van kwaliteitstoetsing en maatschappelijke verantwoording. De gehele procedure bestaat uit een zelfevaluatie, visitatie en accreditatie.

Assessment

Letterlijk: beoordeling of toewijzing. Als competentietoets is het de beoordeling of de student adequaat kan handelen in kritische of kenmerkende beroepssituaties door een integratie van kennis, vaardigheden en houding en het vermogen hierop te reflecteren. De term performance assessment wordt gekozen als de student zijn kennis, vaardigheden, attitudes en competenties bewijst binnen een authentieke context en aangesproken wordt op zijn zelfsturing en zelfverantwoordelijkheid. Het begrip assessment wordt vaak met een toevoeging gebruikt.
>>> Zie ook *performance assessment*, *portfolio*, *peerassessment* en *intake assessment*.

Assessment center

Het combineren van meerdere beoordelingsvormen om competenties te toetsen in één programma (center=concentreren). In de praktijk gaat het in een assessment center vaak om een beoordeling waarbij meerdere kandidaten tijdens één of meerdaagse bijeenkomsten individueel of samen oefeningen uitvoeren en daarbij door diverse beoordelaars worden geobserveerd. De oefeningen gaan uit van waarneembaar gedrag en sluiten zo dicht mogelijk aan op de praktijk van de desbetreffende beroepsfunctie (authentieke context). Ze vormen als het ware een nabootsing hiervan. Op een gestandaardiseerde en controleerbare wijze wordt informatie verzameld over gedrag dat overeenkomt met het beeld van het in de toekomst vereiste functiegedrag.

Assessor

Een getrainde beoordelaar. Dit kan een docent van een opleiding zijn, maar ook een stagebegeleider of iemand uit het veld waarin of waarvoor het assessment plaatsvindt. De assessor heeft uitsluitend een beoordelende rol; deze houdt zich niet bezig met de begeleiding van degene die het assessment ondergaat. De assessor kan deel uitmaken van een assessment center.

Attitude

>>> Zie houding.

Authentiek toetsen

Wijze van toetsing die aansluit bij authentiek leren. De toetsing vindt plaats in werkelijkheidnabije of authentieke contexten. Authenticiteit is een relatief begrip. Hoofdcriteria voor de authenticiteit van de toetsing zijn de:

- *context*: hoe authentiek is de toetssituatie?
- *plaats*: heeft de toetsing een plaats in het hele leertraject"?
- *terugkoppeling*: ervaart de lerende de terugkoppeling als zinvol voor zijn leerproces?

Authentieke toetsing vindt plaats door een samenhangend geheel van toetsvormen.

B

Begeleider

Degene die een student begeleidt in zijn leerproces. De begeleider geeft feedback op het leerproces en geeft adviezen over het vervolg, de ontwikkeling van het leerproces van de student. De rol van begeleider kan worden ingevuld door onder andere de docent van de opleiding, een medestudent of iemand uit het beroepenveld. Bij organisatiegestuurd toetsbeleid verdient het de voorkeur dat de rol van een begeleider en de rol van een beoordelaar niet vertegenwoordigd zijn in dezelfde persoon.
>>> Zie ook *beoordelaar*, *coach*, *mentor*.

Beoordelingscriterium

Een beoordelingscriterium is een kenmerk waarop de prestaties van een student beoordeeld worden. Onder beoordelingscriterium kan tevens een maatstaf worden verstaan: een indicatie van wat studenten gezien hun kenmerken zouden moeten kunnen of kennen.

Betrouwbaarheid

De betrouwbaarheid van een toets geeft aan in hoeverre er vertrouwen kan zijn in de toets als meting, ongeacht de inhoud van de toets. Een toets is betrouwbaar wanneer bij herhaalde toetsafnames onder gelijk omstandigheden de score op de toets gelijk is: consistente scores, nauwkeurig en reproduceerbaar, kortom vrij van meetfouten.
De mate waarin een meting ongevoelig is voor bepaalde, verstorende factoren, kan worden geschat door berekening van een betrouwbaarheidscoëfficiënt. De coëfficiënt kan op verschillende manieren worden vastgesteld en heeft een waarde tussen 0 en 1.

Beoordelaar

Een beoordelaar is degene die materiaal – waaronder toetsen, portfolio, werkstukken, handelen in praktijksituaties – van een student beoordeelt aan de hand van vooraf opgestelde criteria. De rol van beoordelaar kan worden ingevuld door onder andere de docent van de opleiding, een medestudent, iemand uit het beroepenveld of een klant/ patiënt vanuit het beroepenveld. Bij organisatiegestuurd toetsbeleid verdient het de voorkeur dat de rol van een beoordelaar en de rol van een begeleider niet vertegenwoordigd zijn in dezelfde persoon.
>>> Zie ook *begeleider* en *assessor*.

Beoordelen

Beoordelen is het toekennen van een waardeoordeel aan een toetsresultaat.

Beoordelingsgesprek

>>> Zie *mondelinge toets*.

Bewijsmateriaal

Veel gebruikte term bij portfolio. In het portfolio verzamelt de student bewijsmateriaal voor het verworven hebben van competenties. In vraaggestuurd onderwijs ligt dan "de bewijslast" voor het verworven hebben van die competenties bij de student; de student moet aantonen dat hij/zij de competenties verworven heeft waarbij de opleiding kaders stelt waarin eisen aan het bewijsmateriaal zijn opgenomen alsmede werkwijzen rond de beoordeling van het bewijsmateriaal.
Het bewijsmateriaal in een portfolio van een student bevat drie categorieën van gegevens waaruit kan geselecteerd worden om de verschillende soorten portfolio's (ontwikkelings-, beoordelings- of showcase portfolio) samen te stellen:

- Overzichten: Overzichten hebben bijvoorbeeld de vorm van curricula vitae of tabellen. De student maakt daarin duidelijk in welke context hij waaraan heeft gewerkt, welke opleidingen hij waar en wanneer heeft gevolgd, over welke vaardigheden hij beschikt en in welke mate hij zichzelf als competent beschouwt.
- Materialen: De student kan materialen verzamelen in zijn portfolio. Het gaat dan om eigen werk, evaluaties door anderen, video-opnamen enzovoorts. Soms zijn studenten vrij in de keuze van de

materialen, soms wordt voorgeschreven welk materiaal in het portfolio terug te vinden moet zijn. De student geeft met deze materialen zicht op de kwaliteit van zijn handelen.
- Beschouwingen: De student reflecteert hierin op de eigen competenties of vaardigheden en het eigen professioneel en/of academisch profiel.

>>> Zie ook *portfolio* en *portfolio assessment.*

Bruikbaarheid toets

De bruikbaarheid van een toets is de mate waarin de toets aan een aantal praktische eisen voldoet. De criteria hiervoor zijn:
- *efficiëntie*
  In welke mate leggen constructie, afname en beoordeling van de toets beslag op de tijd van de docent, student en organisatie? In welke mate levert de toets informatie op?
- *transparantie*
  Is bij de student alle informatie voorhanden die de best denkbare voorbereidings- en antwoordstrategie mogelijk maakt? Bijvoorbeeld: beoordelingscriteria vooraf bekend en proeftoetsen voorhanden.
- *eerlijkheid*
  Is de toets zodanig opgesteld en worden de resultaten zodanig verwerkt dat iedere student een goede en even grote kans krijgt om zijn kunnen en voortgang te demonstreren?
- *beschikbare tijd*
  Heeft de toets de juiste lengte met het oog op de beschikbare tijd?

C

Case (study)

Een case (study) of casus is een authentieke (probleem)situatie, waarbij een vraag of opdracht voor de student wordt geformuleerd. De vraag of opdracht kan in meer of mindere mate gestructureerd zijn; zo is mogelijk dat via één of enkele vragen richting wordt gegeven aan de oplossing van de probleemsituatie door de student.

>>> Zie ook *authentiek toetsen*

Casustoets

Toets met één of meerdere casussen. Met een casustoets wordt nagegaan of studenten kunnen beoordelen welke beslissingen moeten worden genomen in bepaalde situaties of dat ze die kunnen benoemen. Kenmerkend voor een casustoets is dat deze contextrijk is en authentiek voor de latere beroepssituatie. Voordelen van deze toetsvorm zijn dat het betrouwbare en valide metingen zijn en dat authentieke toetsing van meerdere studenten tegelijkertijd mogelijk is. De nadelen van de casustoets zijn de lange constructietijd van casussen, vragen, modelantwoorden en scorevoorschriften, dat constructie een ingewikkeld proces is en dat het een zorgvuldige kwaliteitscontrole vraagt.

Coach

Persoon die een ander, bij een opleiding is dit de student, coacht. Een coach is gericht op het vrijmaken van iemands potentiële kwaliteiten zodat hij zo goed mogelijk presteert. Het is een vorm van het bevorderen van leren, het sturen van ontwikkeling. De coach helpt de student bij het formuleren van:

- Wie hij is. Met andere woorden welke unieke talenten, vaardigheden, persoonlijke karaktereigenschappen, interesses, aanleg, behoeftes en waarden heeft een individuele student in (potentie) in zich?;
- Waar hij -op basis van 'wie hij is'- het beste kan studeren/werken. Met andere woorden op welke plaats komt de student het best tot zijn recht?

De student is als gecoachte de centrale actor. Hij is eigenaar én vormgever van zijn leerproces en de oplosser van de vraagstukken en problemen die zich tijdens dat proces voordoen. Kenmerkend voor een coach is dat deze de gecoachte door middel van open vragen aan het denken zet. De coach stimuleert de gecoachte na te denken over zijn overtuigingen, vanzelfsprekendheden, de wijze van denken en doen. Coachen is een op een basishouding gebaseerd geheel van technieken die in vele zettingen kan worden gebruikt. Zo kunnen de tutor, de mentor of studieloopbaanbegeleider en de werkplekbegeleider coaching toepassen in hun werk met studenten.

>>> Zie ook *begeleider*, *mentor*, *tutor*, *studieloopbaanbegeleider*.

Competentie

Vermogen van een persoon, die gevormd wordt door een integratie van vaardigheden, attitudes en onderliggende kenniselementen, welke van invloed is op een belangrijk deel van iemands taak, die samengaat met de prestatie op de taak, die kan worden gemeten en getoetst aan aanvaarde normen, en die kan worden verbeterd via training en ontwikkeling.

Een competentie is een interne bekwaamheid om extern gedrag te vertonen dat voldoet aan externe normen. Een competentie is een onzichtbare persoonseigenschap en wordt zichtbaar vanuit gedrag. Omdat alle gedrag een integratie is van cognitieve, emotionele en fysische elementen geldt dit uiteraard ook voor competent gedrag. Essentieel voor competent gedrag is dat voldaan wordt aan externe normen (ook standaarden genoemd). Wanneer een beroepsgroep een belangrijke rol speelt bij het bepalen van de normen of standaarden is er sprake van professionele of beroepscompetenties. Zoniet spreken we van algemene of academische competenties, bijvoorbeeld het kunnen geven van een presentatie of het kunnen schrijven van een werkstuk. Competent gedrag is in principe leerbaar, maar sommige studenten zullen gemakkelijker aan de standaarden kunnen voldoen omwille van hun persoonlijke eigenschappen (beginkenmerken zoals karaktertrekken, eerder verworven kennis, intelligentie, enz.) terwijl de standaarden soms zo hoog liggen dat sommige studenten ze nooit kunnen halen. Er zijn verschillende competentietaxonomieën. Omdat het tonen van kennis en inzicht ook als competent gedrag beschouwd kan worden, gaat de voorkeur uit naar de indeling van competenties die compatibel is met de Dublindescriptoren die door de NVAO worden gehanteerd bij de beschrijving van het niveau van de Bachelor en Master.

Competentiegericht toetsen

Bij competentiegericht toetsen ligt het accent op inzicht in sterke en zwakke kanten van de student en het stellen van nieuwe leerdoelen. Beoordeling krijgt hiermee een ontwikkelingsgerichte functie (potentieelmeting) en is een integraal onderdeel van het leerproces.

Competentietoets

Toets die zich richt op het niveau van de gehele competentie en dus niet op afzonderlijke elementen of deelcompetenties.

Competentieniveau

Aanduiding van het niveau waarop de competentie beheerst wordt. De niveaus spelen een rol in de competentiematrix en worden uitgewerkt in competentiekaarten. Het niveau wordt veelal bepaald door de volgende factoren:

1. Zelfstandigheid in de uitvoering van de taak: moet de taak onder volledige begeleiding worden uitgevoerd, met enige begeleiding op afroep of op afstand of geheel zelfstandig.
2. Omvang/draaglast en complexiteit van de taak: is het een taak die een uur, dag, week, enkele maanden of een jaar duurt en in relatie daarmee: hoeveel kennis en vaardigheden zijn ervoor nodig.
3. Complexiteit van de professionele situatie: betreft de taak een simpele of complexe beroepssituatie (bijvoorbeeld patiënt, cliënt, organisatie, product, vraagstuk). Er zijn meerdere factoren die de complexiteit van de situatie bepalen en dit is soms in beroepsprofielen aangegeven.

Constructivisme en /of constructivistisch opleiden

Als leer- en kennistheorie stelt het constructivisme dat kennisverwerving via constructie verloopt en dat we overal in elke situatie zo leren, zelfs in situaties waar uitgegaan wordt van een kennisoverdracht paradigma. In de meeste opleidingen wordt gewoonlijk uitgegaan van een 'mildere en meer sociale vorm van constructivisme' dan radicale constructivisten voorstaan. Leren begint met de verkenning, bewustwording en activering van eigen voorkennis en kijk op de beroepspraktijk. Dat leren vindt plaats wanneer iemand in een voor hem betekenisvolle situatie een frictie ervaart tussen de eigen voorkennis en percepties en die van anderen en vervolgens gemotiveerd is die frictie op te lossen door doelgericht te leren, samen met medestudenten en docenten. Deze vorm van leren is cumulatief en de student geeft zelf sturing aan zijn leerproces. Leren is een ontdekkingstocht waarin je stap voor stap verder komt, stil staat bij wat je ontdekt en daarmee rekening houdt op je verdere tocht. Overigens is het concept 'constructivistische leeromgeving' een wat problematisch begrip, omdat constructivisme een epistemologische zienswijze weergeeft en als zodanig niet verwijst naar specifieke leeromgevingen.

Criteriumgericht interview

Interviewvorm waarbij aan de hand van tevoren beschreven gedragscriteria bij kandidaten wordt beoordeeld in hoeverre zij dat gedrag in het verleden hebben vertoond. Er wordt gewerkt aan de hand van het STARR-model. "STARR' staat voor: situatie, taak, actie, resultaat en reflectie. Er wordt gevraagd

naar een situatie (context) uit het verleden van een kandidaat waarin het te beoordelen criteriumgedrag zichtbaar was. Om te kunnen vaststellen wat in die situatie precies de opdracht was van de kandidaat en welk aandeel hij of zij in de situatie had, wordt vervolgens gevraagd naar taak (doel /rol) van de kandidaat in de situatie. Vervolgens wordt gevraagd wat de kandidaat concreet deed (actie) en wat het resultaat ervan was. Tenslotte wordt de kandidaat gevraagd te reflecteren op zijn of haar handelen (zie reflectie).

D

Diagnostische toets

>>> Zie ook *feedback* en *formatieve toets.*

Digitaal portfolio

Fysieke verschijningsvorm van het portfolio welke digitaal is. Het kan onderdeel zijn van een elektronische leeromgeving en webbased. De digitale vorm heeft als voordelen:

- gebruiksgemak: opslaan, ordenen, transporteren en raadplegen verlopen sneller en efficiënter
- flexibiliteit: meerdere ordeningen en versies mogelijk naargelang het doel
- multimediale presentaties: grotere authenticiteit door video en geluid
- multimediale vaardigheden worden geoefend door het maken van e-portfolio
- motivatie: aantrekkelijker om te maken en te bekijken
- groeicurves: competentiegroei visualiseren dooor groeicurves
- communicatiemogelijkheden binnen en buiten de instelling
- differentiatie in de begeleiding van doelgroepen.

>>> Zie ook *portfolio*

E

EC, ECTS

European Credit resp. European Credit Transfer System, het systeem om de studiebelasting aan te duiden zodanig dat internationale vergelijking mogelijk is. ECTS is het systeem waarmee credit punten (EC's) (studiepunten) worden toegekend. Een EC staat gelijk aan nominaal 28 studiebelastingsuren. In Europees verband is afgesproken dat een studiejaar 60 en een semester 30 EC's kent.

Evaluatie

Evaluatie is een systematische activiteit voor het verkrijgen van zo objectief mogelijke informatie. Met deze informatie kunnen uitspraken worden gedaan over de waarde het hetgeen geëvalueerd wordt (een toets, een student, de opleiding, het leerproces, etc.).

EVC

EVC staat meestal voor Eerder of Elders Verworven Competenties, ook komt voor Erkenning van reeds Verworven Competenties.
Er is een procedure, als bijvoorbeeld instaptoets of intake-assessment om eerder verworven competenties te erkennen. Met EVC kunnen studenten certificaten of credits (EC's) krijgen. Dit is mogelijk dankzij eerder opgedane werkervaring of eerder gevolgde opleidingen. Met deze certificaten en EC's kan soms een verkort opleidingtraject gevolgd worden (bijvoorbeeld: zij-instromers).
>>> Zie ook *intake assessment.*

Examen

Een door een daartoe bevoegde instantie (bijvoorbeeld examencommissie van een opleiding) ingesteld onderzoek naar competenties van een student. Op grond hiervan kan een bewijs worden uitgereikt, waaraan bepaalde rechten of bevoegdheden kunnen worden ontleend. In de regel betreft het een afsluiting van een fase of opleiding, zoals de propedeutische fase of van een bacholor- of masteropleiding.

Examencommissie

De examencommissie is belast met het afnemen van examens en met de organisatie en coördinatie van assessments. De examencommissie is te beschouwen als het overkoepelend orgaan dat de algemene verantwoordelijkheid draagt zowel voor het gehele proces van examineren als voor de kwaliteit van de afgestudeerden. De examencommissie wijst voor het afnemen van assessments examinatoren aan.

F

Feedback

Met behulp van (de regels van) feedback informeert A welk effect het gedrag van B op A heeft. A kan ook aangeven met welk gedrag van B hij beter overweg zou kunnen. B kan zo het effect vergelijken met de eigen intenties en het eigen gedrag naar A toe bijstellen zodat er een werkbare situatie ontstaat. Bijvoorbeeld:
- A benoemt het gedrag van B zonder waardeoordelen: "Je zegt dat ik het niet gelezen hebt".
- A geeft aan welk effect dat gedrag op hem heeft: "Eerlijk gezegd maakt mij dat behoorlijk kwaad, juist omdat ik het heel minutieus bekeken heb
- Het zou mij helpen als jij, in plaats van te zeggen dat ik het niet gelezen heb, zou zeggen op basis waarvan jij het met de onderbouwing van mijn beoordeling niet eens bent. Wat vind jij?

Het betreft hier het toepassen van de regels van feedback:
- concreet gedrag benoemen
- zeggen wat het jou doet
- eventueel aangeven welk gedrag jou zou helpen beter te functioneren
- vragen hoe de ander dat ziet

Bij toetsing wordt feedback gegeven op de resultaten van een toets. Feedback heeft positieve invloed op het leerproces van de student, wanneer deze direct na de toets wordt gegeven. Hiervoor worden zes vormen van feedback onderscheiden:

- no-feedback: Er wordt niet aangegeven of een antwoord goed of fout is.
- simple verification feedback or knowledge results: informatie over het juist of onjuist zijn van een antwoord.
- correct response feedback or knowledge of correct response: informatie over het goede antwoord op de vraag.
- elaborated feedback: geeft uitleg over waarom het antwoord van de student goed of fout is en wat het goede antwoord is.
- try-again feedback: informeert de student als een fout antwoord is gegeven en stelt de studenten in staat nogmaals te proberen het goede antwoord te geven.
- knowledge correct response plus: combinatie van elaborated en try-again feedback.

Formatief toetsen

Formatief toetsen heeft als doel het verstrekken van feedback over de mate waarin de student beheerst wat er in de betrokken competenties staat omschreven, teneinde vast te kunnen stellen wat nog geleerd of verder ontwikkeld moet worden: evaluatie van de voortgang van het leerproces. Deze feedback is bedoeld voor student, docent en/of opleiding.
Formatieve toetsen zijn altijd tussentijdse toetsen, die geen gevolgen hebben voor de studievoortgang in formele zin (toekennen van studiepunten). Een formatieve toets geeft sturing aan het leerproces van de student en wordt bij voorkeur ingezet op vraag van de student. Een diagnostische toets past in een constructivistisch of competentiegericht curriculum.
>>> Zie ook *feedback*.

G

Gesloten toets

Toets waarbij de antwoorden op de vragen vooraf geproduceerd zijn door de toetssamensteller. Het doel van gesloten toetsen is het in kaart brengen van de kennis van de studenten. Valkuil bij het opstellen van gesloten toetsen is het te beperken tot reproductiekennis. Gesloten toetsen van hogere cognitieve vaardigheden als inzicht in en toepassing van, zijn mogelijk, maar vragen een zorgvuldige constructie.
Gesloten toetsen worden vanuit efficiëntieoverweging ingezet bij grote groepen studenten. Een ander voordeel van gesloten toetsen is dat ze beheersbaar en controleerbaar zijn in kwaliteit. Vormen van gesloten toetsen zijn onder andere meerkeuzevragen en stellingvragen of juist/onjuist-vragen.
>>> Zie ook *toets*.

Houding

Houding of attitude is een duurzaam samenhangend geheel van waarden, normen, gevoelens en neigingen tot handelen tegenover personen, zaken en/of situaties.

I

Inhoudsvaliditeit

Inhoudsvaliditeit van een toets is de eigenschap dat de items een representatieve steekproef vormen van items voor de te toetsen (onderdelen van de) competentie. Meestal wordt verwezen naar de representativiteit qua leerstofgebied.

Intake assessment

Het intake assessment richt zich op het in kaart brengen van Eerder of Elders Verworven Competenties, EVC, om een advies en oordeel te geven over (zij)instroommogelijkheden in een bepaalde opleiding. Het vormt de basis voor de beslissing over het opleidingstraject van een student en geeft dus input voor het persoonlijk ontwikkelingsplan (POP).
>>> Zie ook EVC en POP.

Integratief beoordelen

Toetsen die niet gericht zijn op afzonderlijke elementen of deelcompetenties, maar op samenhangende gehelen van elementen, noodzakelijk voor probleemoplossend handelen. De elementen die nodig zijn voor probleemoplossend handelen hebben betrekking op: kennis, vaardigheden, houdingen en persoonskenmerken. Er wordt op het niveau van de totale competentie getoetst.

Interbeoordelaarsovereenstemming

De interbeoordelaarsovereenstemming geeft de mate aan waarin tussen beoordelingen van twee of meer beoordelaars overeenstemming in beoordeling is over dezelfde toetsen of assessments zij hebben beoordeeld.
>>> Zie ook *intersubjectiviteit.*

Interne consistentie

De interne consistentie van een toets geeft aan in welke mate de items van die toetsen in statistische zin, onderling samenhangen. De interne consistentie wordt gebruikt als maat voor de betrouwbaarheid. Er zijn verschillende manieren om de interne consistentie te berekenen, bijvoorbeeld: split-half methode, alpha en KR20.
>>> Zie ook *betrouwbaarheid.*

Intersubjectiviteit

Intersubjectiviteit is het verschijnsel dat uitspraken van twee of meer beoordelaars over een onderwerp met elkaar overeenstemmen.
>>> Zie ook *interbeoordelaarsovereenstemming*.

Itembank

Een itembank is een op basis van een toetsmatrijs geordende verzameling van items. Deze verzameling is in een gedigitaliseerde vorm, snel en gespecificeerd inzetbaar. Een itembank kan zowel open als gesloten items bevatten en is sanctionerend en diagnostisch in te zetten.
>>> Zie ook *toetsservice systeem*.

Itemscore

Een itemscore is het aantal punten dat een student op een item gescoord heeft.

K

Kennis

Verzamelbegrip wat omvat feiten, procedures, begrippen, principes, toepassingen, concepten, theorieën en metacognities.
Voor competentieverwerving is een interessante optie de definiëring van Weggeman. Kennis kan worden gedefinieerd als het –-deels onbewuste- vermogen dat iemand in staat stelt een bepaalde taak uit te voeren. Een vermogen dat een metaforische functie is van de Informatie, de Ervaring, de Vaardigheden en de Attitude waarover iemand op een bepaald moment beschikt: K=f(I.EVA). Bij deze definitie kan zowel gecodificeerde kennis (=informatie) als de 'tacit' kennis (=ervaring) worden meegenomen in het verwerven van een persoonlijk vermogen. Hierdoor wordt een verbinding gelegd tussen competent zijn als persoonlijk vermogen en de geïntegreerde kennis, vaardigheden en houdingen die er onder liggen.

Kennistoets

Toets die de student bevraagt op kennis die noodzakelijk wordt geacht voor de latere beroepsuitoefening. De kennistoets kan zich niet alleen op reproductie richten, maar eveneens op begripsvorming en toepassingsmogelijkheden.
>>> Zie ook *toets*.

L

Leerdoel

Een leerdoel is het beoogde resultaat van onderwijsleeractiviteiten.

Leerstijl

Beschrijving van de preferente activiteiten die de student wil verrichten om te leren. Er wordt wel een onderscheid gemaakt in reproductieve, ongerichte, betekenisgerichte en toepassingsgerichte leerstijlen. De reproductieve en ongerichte leerstijl zijn een handicap bij diepgaande leerprocessen.

Leerweg(on)afhankelijke toets

Toets van vooraf geformuleerde doelen of competenties die beoordeeld gaan worden waarbij de toets door studenten afgelegd kan worden in aansluiting op (afhankelijk) of ongeacht (onafhankelijk) het leerproces dat ze hebben doorlopen. Een leerwegafhankelijke toets is een toets die direct voortvloeit uit en aansluit bij de leerweg c.q. het onderwijsprogramma dat door een student gevolgd is.

M

Mentor

Begeleider van student bij de planning, de aanpak en de voortgang van de studie; de mentor adviseert en begeleidt de student bij studieproblemen en verzorgt studieloopbaanbegeleiding. Studieloopbaanbegeleiding kan bestaan uit ondersteuning bij het samenstellen van het persoonlijk ontwikkelplan en het portfolio. De mentor kan ook een oudere jaars zijn die een jongere jaars begeleidt bij de planning en de aanpak van de studie

Mondelinge toets

Een mondelinge toets is een toets die doorgaans bestaat uit een gesprek tussen beoordelaar en student ter evaluatie van cognitieve vaardigheden. Bij deze toetsvorm wordt niet het gedrag tijdens het gesprek beoordeeld, zoals bij assessment of bepaalde vaardigheidstoetsen.

O

Objectiviteit

Objectiviteit is de mate waarin de toetsuitslag onafhankelijk is van (storende) invloeden van beoordelaars.

Onderwijseenheid

Onderdeel van een opleiding dat met een tentamen wordt afgesloten als bedoeld in artikel 7.3 van de Wet of een aanvullend onderzoek uitgevoerd door de examencommissie als bedoeld in artikel 7.10 lid 2 van de Wet.

OER

De afkorting OER staat voor onderwijs- en examenreglement. Er bestaan wettelijke voorschriften voor de inhoud van en de procedures rond het OER.

Open toets

Schriftelijke toets waarbij de student zelf het antwoord construeert. Het doel van een open toets is het meten van hogere cognitieve vaardigheden – toepassen, analyseren, synthetiseren en evalueren. Vraagtypen bij open toetsen zijn in- en aanvulvragen, korte-antwoordvragen, lange-antwoordvragen en opstelvragen/betoogvragen. De voordelen van open toetsen zijn dat originaliteit en creativiteit een plaats krijgen en afhankelijk van de doelen een beroep doen op de taalvaardigheid. Dit laatste kan ook een nadeel zijn als taalvaardigheid niet zo sterk een nadruk hoeft te krijgen. Een ander nadeel is dat de correctie arbeidintensief is en dat de rol van de beoordelaar gemakkelijk een stempel drukt op de beoordeling: de objectiviteit is vaak een probleem.

Opleidingscommissie

Commissie voor advies en beoordeling betreffende het onderwijs en de onderwijs- en examenregeling als bedoeld in artikel 10.3c van de Wet. De opleidingscommissie heeft wettelijk de volgende bevoegdheden:

- advies uitbrengen over de onderwijs- en examenregeling (OER)
- jaarlijks beoordelen van de wijze van uitvoering van de OER
- gevraagd of ongevraagd advies uitbrengen aan de faculteitsdirectie, mede ter kennisgeving aan de medezeggenschapsraad.

>>> Zie ook *examencommissie* en *toetscommissie*.

Organisatiegestuurd toetsbeleid

Toetsbeleid dat geformuleerd wordt op het niveau van de organisatie – opleiding of instituut – ten einde te waarborgen dat toetsing integraal onderdeel is van het curriculum.
>>> Zie ook *toetsbeleid*.

Organisatiegestuurd toetsbeleid

Er is sprake van organisatiegestuurd toetsbeleid wanneer het toetsbeleid op het niveau van de organisatie – opleiding of instituut – wordt geformuleerd ten einde te waarborgen dat toetsing integraal onderdeel is van het curriculum. Hierin is toetsing dus niet langer een individuele docentverantwoordelijk.

OverAll toets

De overalltoets is een toets die probleemoplossende vaardigheden meet. Dit betekent dat de mate getoetst wordt waarin studenten in staat zijn authentieke problemen te identificeren, te formuleren, te analyseren en bij te dragen tot de oplossing ervan. De aanpak van deze problemen vereist kennis en vaardigheden uit verschillende disciplines.

P

PAP

Persoonlijk activiteitenplan of persoonlijk actieplan. Uitwerking van de leerarrangementen in het POP waarbij de student de acties vastlegt die hij wil uitvoeren.
>>> Zie ook *POP*.

Peerassessment

Peerassessment is een toetsvorm waarbij studenten elkaar beoordelen, idealiter op basis van vooraf opgestelde beoordelingscriteria. Deze criteria kunnen zowel vanuit de opleiding als vanuit de studenten zijn opgesteld. Deze vorm van toetsing wordt met name ingezet voor formatieve toetsing.

Performance assessment

Geïntegreerd beoordelingsmoment door de opleiding van het handelen en gedrag van de student in een voor het beroep kritische situatie. Het performance assessment bestaat veelal uit een voorbereidende, uitvoerende en reflecterende fase.

POP

Persoonlijk ontwikkelingsplan. Soms ook persoonlijk opleidingsplan. Bevat de individuele afspraken over leerarrangementen. De status van deze afspraken is vastgelegd in de OER. Op welke terreinen de leerarrangementen individueel ingevuld kunnen worden hangt samen met de invulling van vraaggestuurd opleiden door de opleiding. Bij duale opleidingen kan het POP een vertaling krijgen in een tripartiete leerarbeidsovereenkomst tussen student, opleiding en werkgever.
Bij de voorbereiding op het POP oriënteert de student zich op zichzelf (wie ben ik, wat wil ik, wat kan ik en wat nog niet), op de leerwerkstijl (wat typeert mij, wat past bij mij, wat niet) en vindt de oriëntatie plaats op beroep en werkveld (wat speelt er, wat heb ik daarmee). In het POP kan de student aangeven waarom (motivatie), wat (doelen), hoe (leer- en werkstijl), waar (leeromgevingen), wanneer (tijdpad en volgorde), met wie (mede-studenten, opleiders, begeleiders) en met welke opbrengst hij welke studieactiviteiten wil verrichten en hoe de toetsing en beoordeling daarvan zal plaatsvinden.
>>> Zie ook *PAP* en *intake-assessment*.

Presentatie

Een presentatie is een mondelinge toetsvorm met veelal als opbouw: presentatie, ophelderen tekstuele onduidelijkheden en inhoudelijke discussie. De inhoudelijk discussie kan als elementen hebben: verantwoording en verdediging van kritiek en andere invalshoeken.

Portfolio

Verzameling 'bewijsmateriaal' van de student, waarin hij kan aantonen dat hij de vereiste inhouden en competenties van een bepaalde opleiding beheerst. Er kunnen drie hoofddoelen, drie typen portfolio's onderscheiden:

- Ontwikkelingsgericht portfolio: om het leren en de ontwikkeling te sturen en monitoren.
- Assessmentportfolio: voor evaluatie en beoordeling.
- Showcase portfolio: hulp bij o.a. sollicitaties.

Binnen Fontys wordt het digitaal portfolio beschouwd als de persoonlijke werkruimte van de student en worden de volgende onderdelen onderscheiden:

- De persoonlijke competentiematrix (PCM)
- Het persoonlijke ontwikkelingsplan (POP)
- Het persoonlijke activiteitenplan (PAP)
- Het dossier Onderhanden werk met bewijzen en reflecties
- Het dossier Assessment

>>> Zie ook *bewijsmateriaal* en *criterium gericht interview*.

Portfolio-assessment

Beoordeling van de inhoud van een assessment-portfolio, namelijk dat deel uit het portfolio dat de student voorlegt en waarmee hij wil aantonen over bepaalde competenties of kwalificaties te beschikken. Aan de hand van bewijsstukken in het portfolio wordt getoetst of de student zich voldoende heeft ontwikkeld in de relevante competenties. De student moet aantonen dat hij competent is op bepaald niveau bijvoorbeeld dat van beginnend beroepsbeoefenaar. De opleiding formuleert competenties die bewezen moeten worden en beoordelingscriteria voor deze competenties. De opleiding formuleert criteria waaraan bewijsmateriaal moet voldoen. Assessoren nemen het portfolio assessment af.
>>> Zie ook *criterium gericht interview*.

Procesevaluatie

Procesevaluatie is het verzamelen en interpreteren van gegevens over het verloop van de componenten van een onderwijsproces om daarover onderwijskundige beslissingen te kunnen nemen.

Productevaluatie

Productevaluatie is het verzamelen en interpreteren van gegevens over de uitkomsten van een onderwijsleerproces om daarover onderwijskundige beslissingen te kunnen nemen.

R

Reflectie

Bewust en weloverwogen proces van denken over en interpreteren van ervaringen met als doel het eigen handelen beter te leren doorgronden en hiervan te leren.

RIT-waarde

De RIT-waarde is een psychometrische waarde van een item. De RIT-waarde is de correlatie tussen het item en de gehele toets. De waarde geeft aan in hoeverre het item hoog- en laagscorende studenten onderscheidt ofwel discrimineert. De RIT-waarde kan een waarde tussen 0 en 1 innemen.

S

Sanctionerende toets

>>> Zie ook *summatief toetsen.*

Startcompetenties

Competenties, veelal landelijk vastgesteld tussen het beroepenveld en de betreffende opleidingen, waarover een startend beroepsbeoefenaar dient te beschikken en welke zijn afgeleid van de beroepscompetenties.

Studeerbaarheid

Een opleidingsprogramma is studeerbaar wanneer er geen duidelijke belemmeringen vallen te constateren in de afstemming op de aanleg, voorkennis en leervermogen, op de interesse en eigen doelen van de student en als er voldoende rekening is gehouden met omgevingsfactoren.

Studieloopbaanbegeleiding (slb)

Vorm van begeleiding waarbij de ontwikkeling van de individuele student centraal wordt gesteld. De student wordt gestimuleerd te reflecteren op de eigen ontwikkeling als toekomstig beroepsbeoefenaar en zelf de verantwoordelijkheid voor zijn ontwikkeling te nemen.

Studieloopbaanbegeleider

>>>Zie *mentor.*

Studievorderingenbeleid

Het studievorderingenbeleid bevat de omschrijving en verantwoording van de planning en onderwijsorganisatie rondom toetsen, om te bevorderen dat studenten hun studie kunnen afronden via een zo efficiënt mogelijke studieloopbaan.
Het studievorderingenbeleid maakt deel uit van de onderwijs- en examenregeling volgens de WHW (art. 7.13.2.f-q; DOZ-23). Binnen dit beleid worden uitgangspunten en kaders aangereikt alsmede de vertaling daarvan in concrete regels voor beslisstructuur binnen de opleiding van alle toetsen, onderwijs en wetenschappelijk onderzoek.

Summatief toetsen

Summatief toetsen heeft gevolgen voor de formele studievoortgang. De toets is een van de elementen in de besluitvorming omtrent de toekenning van studiepunten. De term sanctionerende toets wordt ook gebruikt.
>>> Zie *sanctionerende toets.*

Supervisie

Supervisie is een opleidingsmethode, gericht op het leren zelfstandig uitvoeren van bepaald soort (beroeps)werk, waarbij zelfstandige uitoefening wezenlijk is, en doelgerichte hantering van de beroepsmethoden en technieken het eigenlijke werk is. De grondstructuur van supervisie bestaat uit:
- een directe koppeling van werksituatie en leersituatie in regelmatige opvolging
- zelfstandige uitvoering van het werk door de supervisant (=degene op wie de supervisie zich richt)
- bepaalde minimale condities aangaande tijdsduur van bijeenkomsten, aantal bijeenkomsten, frequentie van bijeenkomsten en aantal deelnemers.

De taak van de supervisor is:
- Het proces tijdens de supervisie gerichte te houden op de geformuleerde doelen
- Handhaven of herstellen van de grondstructuur
- Het hanteren van de supervisie zelf als tweede bron van leermateriaal (naast die van de werkpraktijk

Supervisie is vooral bedoeld om de supervisant te helpen barrières in zichzelf te overwinnen.

T

Toets

Een toets is het instrument voor het schatten of de competentie beheerst wordt dan wel of het leerdoel bereikt is. De toets kan in velerlei vormen worden geconstrueerd, aansluitend bij het doel van de te toetsen inhoud. Activiteit op grond waarvan wordt beoordeeld of een student voldoet aan de eisen om een (deel van een) onderwijseenheid te behalen. In het opleidingsdeel kan aangegeven worden wat de geldigheidsduur is van behaalde resultaten voor toetsen.
>>> Zie ook *gesloten toets*, *open toets*, *assessment*, *portfolio*, *competentietoets*, *kennistoets*, *voortgangstoets* en *OAT*.

Toetsanalyse

Een toets- of itemanalyse is een berekening van indices waarmee de psychometrische kwaliteit van de toets en de items kan worden beoordeeld via de resultaten van een groep personen in een bepaalde gebruikssituatie. Door het berekenen van gemiddelde score, standaarddeviatie, betrouwbaarheid en standaardmeetfout, wordt informatie verkregen over de kwaliteit van de toets en door het berekenen van p-waarde , a-waarde, RIT-waarde wordt informatie verkregen over de kwaliteit van elk item.

Toetsbeleid

Toetsbeleid is het geheel aan strategische keuzen terzake strategische, kwaliteits- en organisatorische vragen. Het maakt onderdeel uit van de verantwoording van het toetsplan.

Toetscommissie

De opleidingscommissie en examencommissie hebben bij de uitvoering van de OER een groot aantal taken te behartigen. Gezien de complexiteit en de hoeveelheid aandachtsgebieden verdient het aanbeveling een toetscommissie in te stellen die zich bezighoudt met:

- de advisering over de vormgeving van toetsen en beoordelen, het toetsbeleid en toetsplan van de opleiding;
- het realiseren van toetsen of assessments, het ontwerpen, afnemen en de beoordeling (meten, waarderen en beslissen) van toetsen (op mandaat of ad hoc handelen);
- het bewaken van de kwaliteit van de toets- en evaluatieprocessen.

De toetscommissie kan ook belast zijn met operationele aandachtspunten zoals het maken van een jaarlijks toetsplan, de coördinatie van geautomatiseerde toetsing en het ondersteunen van docenten bij het construeren van nieuwe toetsen, passend binnen een nieuwe toetssystematiek.
>>> Zie ook *examencommissie* en *opleidingscommissie.*

Toetscyclus

De toetscyclus omvat het gehele proces rondom een toets. Het bestaat uit de volgende zeven stappen: ontwerpen van de toets, constructie van de items, samenstellen van de toets, afnemen van de toets, analyseren van de toetsresultaten, sanctioneren van de toetsresultaten, evaluatie van de toets.

Toetsing

Toetsing is het proces van doelbepaling, meten, cijfer geven en beslissen binnen de onderwijssetting vanuit een door de opleiding vastgesteld toetskader.

Toetskader

Het toetskader is de context waarbinnen getoetst en beoordeeld wordt. De maatschappelijke ontwikkelingen in denken over onderwijs, het wettelijk kader en daarbinnen aangegeven voorschriften zoals accreditatie, het instellingsbeleid en opleidingsbeleid vormen het kader (de context) waarbinnen de toetsing zich dient te bewegen.

Toetsmatrijs

Een toetsmatrijs is een tabel waarin voor één bepaalde toets aangegeven wordt hoe de vragen behorende bij bepaalde doelstellingen worden verdeeld over tenminste twee dimensies: (vak)inhoudscategorieën en gedragscategorieën (bijvoorbeeld kennis, toepassing, inzicht).

Toetsplan

Een toetsplan is een systematische beschrijving van alle toetsen van een opleiding. Het toetsplan geeft aan hoe en wanneer competenties, kwalificaties, doelstellingen getoetst worden. Bij het toetsplan hoort een toetsplanverantwoording, welke ook het toetsbeleid bevat.
In de toetsplanverantwoording staan de strategische, kwaliteits- en organisatorische keuzes die ten grondslag liggen aan het toetsplan. Bij de strategische keuzes wordt ingegaan op de te toetsen competenties, kwalificaties en doelstellingen, het beoordelingsmodel, hoe omgegaan wordt met diagnostisch en sanctionerend toetsen, leerweg(on)afhankelijkheid van de toetsing, relatie toetsen op de opleiding met toetsen op de werkplek, zelf- en peerassessment en 360 graden feedback en beoordelen en begeleiden. Bij de kwaliteitskeuzes wordt aangegeven hoe de kwaliteitscriteria validiteit, betrouwbaarheid en authenticiteit tot uiting komen in de toetsen, wordt de normering aangeven en het kwaliteitsmanagement rond toetsing. Bij de organisatorische keuzes wordt de inzet van ICT toegelicht, het management van toetsing, beleid rond speciale doelgroepen, kosteneffectiviteit, fraudepreventie, planning en fasering, leerroutemanagement en deskundigheidsbevordering.

Toetsservicesysteem

Een toetsservicesysteem is een zelf ontwikkeld of aangekocht digitaal systeem waarmee bijna alle aspecten van toetsing (constructie, afname, scoring, analyse, en terugkoppeling) ondersteund worden. De mogelijkheden van de software liggen vooral op het gebied van schriftelijke toetsen.

Tutor

Tutor is een begrip dat afkomstig is uit het probleem gestuurde onderwijs (PGO). De tutor richt zich op het leerproces en stimuleert groepjes studenten te leren en samen te werken. De tutor kan schakelen tussen de expertrol, de adviseursrol en de zuivere coachrol. De tutor stimuleert de samenwerking tussen studenten is in redelijke mate vakinhoudelijk deskundig op het terrein waarin de studenten hun opdracht moeten vervullen. In de praktijk wordt soms naast de tutor een consultant ingezet, waarbij de tutor het leerproces van de studenten begeleidt en de consultant beschikbaar is voor vakinhoudelijke advisering van de studenten.
>>>Zie ook *begeleider* en *mentor*.

V

Validiteit

De validiteit van een toets heeft te maken met de betekenis, de bruikbaarheid en de juistheid van de conclusies die uit de toetsscores worden getrokken. Bij validiteit speelt de vraag “meet de toets datgene wat bedoeld is te meten”.
Inhoudsvaliditeit van een toets is de eigenschap dat de items een representatieve steekproef vormen van items voor de te toetsen (onderdelen van de) competentie. Meestal wordt verwezen naar de representativiteit qua leerstofgebied. In competentiegericht onderwijs wordt, in verband met de authenticiteit en transfer, ook belang gehecht aan de predictieve validiteit.

Voortgangstoets

Een voortgangstoets is een doorlopende formatieve en/of summatief te hanteren toets op het eindniveau van de opleiding. Deze toets wordt samengesteld via een toetsmatrijs. De toets wordt periodiek afgenomen bij de studenten van de gehele opleiding. Het geeft de student feedback over zijn ontwikkeling voor wat betreft de cognitieve aspecten van de opleiding.

Het is niet zo eenvoudig om precies vast te stellen welke kennis er nodig is voor de ontwikkeling van iemands competenties. En ook al zou je daarin slagen, dan nog kunnen we de noodzakelijke leerprocessen niet op commando voorbij laten marcheren. Het willen beheersen en controleren van leerprocessen past bij een stijl waarvan het adagium is: §k zal je leren`..

Joseph W.M. Kessels, Het Corporate Curriculum
Rijskuniversiteit Leiden, 1996