

Beoordelen: geen sluitstuk

Onderweg naar het beoordelen van competenties

CINOP, 's-Hertogenbosch

Paula Willemse (eindredactie)

Colofon

Titel: Beoordelen: geen sluitstuk : Onderweg naar het beoordelen van competenties
Eindredactie: Paula Willemse
Tekstverzorging: Petra Schulte
Ontwerp omslag: Theo van Leeuwen BNO
Vormgeving: Evert van de Biezen
Bestelnummer: A00142

Uitgave: CINOP, 's-Hertogenbosch
Maart 2004

© CINOP 2004

Niets uit deze uitgave mag worden vermenigvuldigd of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, op welke andere wijze dan ook, zonder vooraf schriftelijke toestemming van de uitgever.

ISBN 90-5003-423-3



Centrum voor innovatie van opleidingen
Postbus 1585
5200 BP 's-Hertogenbosch
Telefoon: 073-6800800
Fax: 073-6123425
www.cinop.nl

Voorwoord

Met de wending naar competentiegericht leren en opleiden en de invoering van een competentiegerichte kwalificatiestructuur heeft het beroepsonderwijs de komende jaren te maken met een omvangrijk innovatieproces. Er zijn diverse omschrijvingen van competentiegericht leren in omloop, waarbij een aantal kernbegrippen steeds terugkomt. Competentiegericht leren focust in sterke mate op de loopbaan van de individuele leerling, gaat ervan uit dat deze leerling het leerproces zo veel mogelijk zelfstandig stuurt, ziet leren als een persoonlijk, geïntegreerd ontwikkelingsproces en is bovenal praktijkgericht.

Het is evident dat de introductie van competentiegericht leren en de uitwerking daarvan in kwalificatieprofielen ook door zal werken in de toetsing en beoordeling van de leerresultaten. Er zullen nieuwe beoordelingsmodellen ontwikkeld moeten worden die recht doen aan nieuwe vormen van leren. Naar verwachting zullen instrumenten als portfolio, assessment, observatie van praktijkhandelen en EVC daarbij een belangrijke plaats innemen. Nieuwe beoordelingsmodellen zullen uit moeten gaan van een geïntegreerde theorie/praktijktoetsing, geënt op handelingen die in de beroepspraktijk essentieel zijn. Ook factoren als flexibilisering, nieuwe combinaties van leren en werken, publieke verantwoording en buitenschools leren spelen daarbij een rol. De onderwijsraad heeft in een in 2002 verschenen advies een aantal kenmerken aangegeven, waar de ontwerpen van nieuwe toetsen aan moeten voldoen. Door de raad worden onder meer genoemd: contextgerichtheid, geïntegreerde beoordeling van kennis, vaardigheden, attitudes, persoonlijke eigenschappen en ervaringen, leerwegaafhankelijkheid en flexibiliteit.

Nieuwe toetsingsvormen zullen uiteraard aan een aantal formele kwaliteitseisen en kwaliteitsborging moeten voldoen. Daartoe kunnen gestandaardiseerde formats een belangrijk hulpmiddel zijn. Maar het formuleren van standaarden en het ontwikkelen van formats is slechts een eerste stap. Essentieel is dat de nieuwe instrumenten ook in de praktijk gebruikt kunnen worden. Ontwikkeling van een instrumentarium, gebaseerd op praktijkervaringen, is daarbij essentieel.

CINOP heeft in deze bundel een aantal van deze praktijkervaringen bij elkaar gebracht. Daarbij is voor een brede invalshoek gekozen: er is gekeken naar en samengewerkt met een grote verscheidenheid van onderwijsvormen, variërend van vmbo tot universitair onderwijs.

Met deze bundel hopen we, in de traditie van het Expertisecentrum van CINOP, door middel van beschrijving, analyse en reflectie een bijdrage te leveren aan de vernieuwing van de praktijk van het beroepsonderwijs.

De bijdragen geven naar mijn mening een goed beeld van de 'state of the start' (anno 2003) binnen een aantal onderwijsvormen.

Cees Doets

Directeur Expertisecentrum CINOP

Inhoudsopgave

Introductie I

1	Reitdieproject – Cijfers zijn bijzaak	17
1.1	Het Reitdieproject	17
1.2	Het Topstreammodel	27
1.3	Het Maatwerkmodel	29
1.4	Tot slot	32
2	Da Vinci College – Techno Design	33
2.1	Organisatie	34
2.2	Innovatieaanpak	36
2.3	Inrichting van de opleiding	37
2.4	Beoordeling	39
2.5	Tot slot	42
2.6	Bronnen	43
3	ROC Oost-Nederland – De zorg valideren	45
3.1	Inleiding	45
3.2	Uitgangspunten	46
3.3	Proeve van bekwaamheid	47
3.4	Afname van de proeve	51
3.5	Betrokkenheid van het werkveld	52
3.6	Herzien van proeven	53
3.7	Proeve voor beoordelaars	56
3.8	Tot slot	60

4	IT-Lycée Baronie College beoordeelt competentiegericht	61
4.1	Inleiding	61
4.2	De positionering van de competenties in het kwalificatieprofiel	62
4.3	Beoordelen van vakmatig-methodische beroepscompetenties	65
4.4	Beoordelen van algemeen vormende beroepscompetenties	66
4.5	Tot slot	70
5	Focus – Drie keer beter & drie keer minder	71
5.1	Aanleiding om examenpraktijken te vernieuwen	71
5.2	Focussen op de essentie	73
5.3	De kwaliteitsstandaard en borging van de kwaliteitsstandaard	75
5.4	Van kwaliteitsstandaard naar Focus-examen	79
5.5	Bevindingen van deelnemers, docenten en bedrijven	85
5.6	Enkele volgende stappen in de toekomst	87
5.7	Tot slot	89
6	Tussen wens en werkelijkheid: competentiegericht beoordelen bij Fontys Hogeschool Personeel en Arbeid	91
6.1	De context: waarom een andere vorm van onderwijs voor Personeel en Arbeid?	92
6.2	Duaal en competentiegericht onderwijs binnen Fontys Personeel en Arbeid	93
6.3	Beoordeling binnen competentiegericht onderwijs	96
6.4	Begeleiding en eigen verantwoordelijkheid	99
6.5	Aandachtspunten en aanbevelingen	104
6.6	Tot slot	105
6.7	Bronnen	106
6.8	Bijlage	108
7	The student as a junior employee	113
7.1	Inleiding	113
7.2	Organisatie van de faculteit	114
7.3	Opbouw van de opleiding	116
7.4	Het onderwijsmodel	117
7.5	Beoordeling	119
7.6	Tot slot	123
7.7	Bijlagen	124

Introductie

*Door Mirjam Raanhuis (CINOP), Ineke van Gaalen (CINOP),
Paula Willemse (CINOP) en Karel Visser (CINOP)*

¹ Bron: tekst ontleend
aan D. Admiraal, Fontys
Hogescholen.

Beoordelen van mensen heeft altijd al in de belangstelling gestaan, zelfs in de bijbel zijn voorbeelden te vinden van Gideon die een inschatting maakt van zijn soldaten die hij mee wil nemen voor een veldslag: door goed te kijken naar het gedrag van zijn soldaten die na een barre tocht eindelijk water vonden. Sommigen lieten zich plat op hun buik vallen en slurpten vol overgave omdat ze zo'n dorst hadden, anderen daarentegen bleven gehurkt en alert terwijl ze mondjesmaat uit het kommetje van hun hand dronken. Deze laatste koos Gideon uit omdat zij het meest alert voor dreigend gevaar, startklaar bleven. In feite is dit een mooi voorbeeld van wat we tegenwoordig een assessment zouden noemen¹.

In de loop van de tijd zijn er vele beoordelingsinstrumenten ontstaan met elk hun eigen sterke en zwakke kanten. Zo waren in de 19de eeuw waarnemingstesten populair, die vooral het fysieke reactievermogen testten. Later werden geheugentesten en intelligentietesten geïntroduceerd. In de vorige eeuw is een verschuiving opgetreden van het meten van kennis en inzicht naar het meten van vaardigheden, waardoor praktische opdrachten en simulaties van concrete werksituaties in het centrum van de belangstelling kwamen te staan.

Motivatie en werkhouding maken nu steeds vaker onderdeel uit van beoordelingen. Ook wordt meer en meer gebruik gemaakt van beoordelingen waarbij de deelnemer zelf bewijs moet aanleveren dat hij over de gewenste competenties beschikt. Dit bewijs wordt veelal opgeslagen in een persoonlijk portfolio. Informatie voor het portfolio wordt bijvoorbeeld verkregen door een criteriumgericht interview, zelfbeoordelingen en beoordelingen door medestudenten. Al deze instrumenten kunnen ingezet worden om aan te tonen dat men over vereiste competenties beschikt.

Deze bundel over beoordelen is het resultaat van samenwerking met zeven onderwijsinstellingen variërend van vmbo tot universiteit. *Beoordelen: geen sluitstuk* verwijst naar een nieuwe kijk op beoordelen, die sterk samenhangt met nieuwe inzichten in leren. Opmerkelijk hierbij is dat de 'nieuwe' manier van beoordelen veel lijkt op de wijze waarop Gideon reeds zijn soldaten beoordeelde. In vier dimensies met bijbehorende indicatoren wordt de nieuwe kijk op beoordelen gekarakteriseerd. In de beroepskolom zijn er allerlei initiatieven zichtbaar waarin de nieuwe manier van beoordelen tot uiting komt. Zeven van die initiatieven zijn als 'casus' in deze publicatie beschreven. Ze geven de lezer nieuwe concepten, voorbeelden en soms ook al concrete handreikingen en instrumenten. Het gaat dan zowel om 'good concepts' als 'good practices'. Bij de laatste 'cases' is het van belang om goed te onderscheiden tussen cases met gewenste en gekende positieve effecten (bijvoorbeeld hoger rendement en minder uitval) en cases waarin de beoordelingswerkelijkheid vorm wordt gegeven, overeenkomstig bedoelingen met competentiegericht leren zonder dat de beoogde gunstige effecten al gekend zijn. De inhoud van *Beoordelen: geen sluitstuk* is een momentopname tussen het oude en het nieuwe: er is nog veel te doen. De bijdragen in deze bundel zijn van de hand van auteurs binnen en buiten CINOP. Ze laten zien dat het verbeteren van de beoordelingswijze, zodanig dat betrokkenen in het onderwijs- en arbeidsveld vertrouwen hebben in het oordeel, een kwestie is van tijd én van creatief omgaan met de ruimte die de wettelijke kaders bieden. Dit vraagt een continu proces van aandacht en zorg.

COMPETENTIEGERICHT ONDERWIJS

Het bedrijfsleven vraagt in toenemende mate een ander type competenties dan vroeger. ICT levert snelle en brede beschikbaarheid van kennis; kennis veroudert. Dat betekent voor het onderwijs dat het minder plek moet inruimen voor kennisoverdracht en meer voor de persoonlijke en communicatieve vaardigheden en leervaardigheden die mensen in staat stellen zich snel nieuwe taken eigen te maken en flexibel inzetbaar te zijn. Daarnaast wordt in toenemende mate van medewerkers gevraagd zelf initiatieven te nemen. De verwachting is dat medewerkers betrokken zijn bij hun werk, dat zij in de loop van hun leven breder inzetbaar zijn, dat zij zich blijven bijscholen en dat zij zelf sturing geven aan hun loopbaanontwikkeling. Het onderwijs moet hiervoor de basis leggen door deelnemers de hiervoor noodzakelijke competenties bij te brengen.

Ook de deelnemers zelf stellen andere eisen aan het onderwijs. Het beroepsonderwijs kent een groot aantal voortijdig schoolverlaters. Om deelnemers vast te houden zal het onderwijs tegemoet moeten komen aan de behoeften van jongeren aan uitdagend, praktijkgericht onderwijs, aan variatie, aan persoonlijke aandacht en aan een bredere

keuzevrijheid in de invulling van de opleiding. Deelnemers moeten datgene kunnen leren dat past bij hun ambities en mogelijkheden.

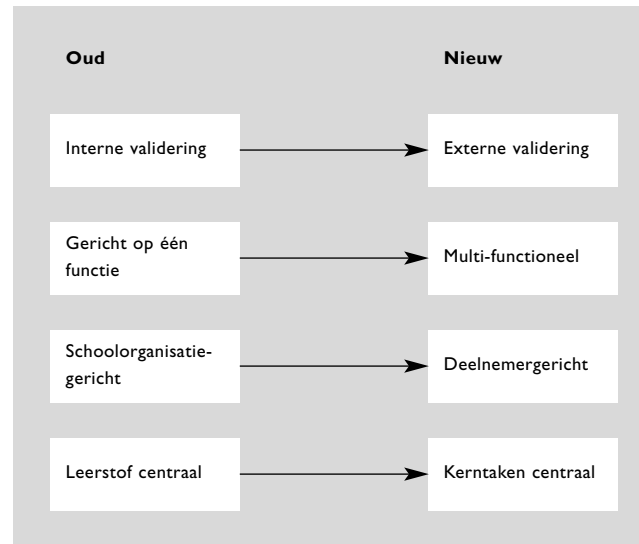
Bovengenoemde ontwikkelingen leiden ertoe dat steeds meer onderwijsinstellingen initiatieven ondernemen om hun onderwijs competentiegericht in te richten. Een competentie kan hierbij worden omschreven als het vermogen van een individu om in voorkomende relevante (beroeps)situaties op adequate wijze product- en procesgericht te handelen. De belangrijkste kenmerken van competentiegericht onderwijs zijn:

- Leren als ontwikkelingsproces. Competent worden vereist een persoonlijk groeiproces, het 'ingroeien' in beroep en maatschappij waarbij een goede begeleiding en coaching nodig is. Competenties zijn ook nooit 'af'. Het onderwijs moet de basis leggen voor de persoonsvorming en de leervaardigheden die nodig zijn voor de verdere loopbaanontwikkeling van de deelnemer.
- Praktijkgericht onderwijs, gericht op de inzet van kennis, houding en vaardigheden in reële beroepspraktijksituaties en in de maatschappij. Beroepspraktijkvorming, stages en/of praktijksimulatie staan centraal in de opleiding.
- Maatwerk. Competentie is een persoonsgebonden begrip, de individuele deelnemer moet competent worden. Dat betekent dat de deelnemer met zijn mogelijkheden en behoeften (mede) bepaalt hoe het leertraject eruit ziet, rekening houdend met de behoeften van het bedrijfsleven.

NIEUWE KIJK OP BEOORDELEN

Nieuwe ontwikkelingen in het onderwijs vragen om een andere manier van beoordelen. Bij het opzetten van competentiegericht onderwijs is het belangrijk van meet af aan de beoordeling in het ontwerpproces mee te nemen. Uit verschillende onderzoeken (Kessels, 1996 en Dochy & Segers, 1999) is gebleken dat er een sterk sturende werking uitgaat van de wijze van beoordelen op de opleidingspraktijk: de wijze waarop de beoordeling plaatsvindt, stuurt de wijze van leren. Het is uiteindelijk de beoordeling die het gedrag van deelnemers aanstuurt. Zij moet dus niet als sluitstuk maar als een belangrijk startpunt beschouwd worden voor het ontwerpproces. Daar verwijst de titel van deze publicatie naar.

In schema 1 is te zien dat de nieuwe manier van beoordelen kan worden gekarakteriseerd aan de hand van vier dimensies die als een continuüm kunnen worden beschouwd.



Schema 1: Dimensies van beoordelen

Bij de dimensies horen de volgende indicatoren:

<p>Interne validering</p> <ul style="list-style-type: none"> • onderwijsinstelling ontwikkelt en valideert beoordelingsinstrumenten • docenten voeren de beoordeling uit • beoordeling vindt plaats binnen de onderwijsinstelling 	<p>Externe validering</p> <ul style="list-style-type: none"> • het werkveld is betrokken bij de validering van de beoordelingsinstrumenten • getrainde assessoren uit het werkveld voeren de beoordeling uit • beoordeling vindt plaats in een authentieke situatie
<p>Gericht op één functie</p> <ul style="list-style-type: none"> • nadruk op kwalificerend beoordelen • beoordelen wordt gebruikt om externe motivatie om te leren te bevorderen • beoordelen als sluitstuk 	<p>Multifunctioneel</p> <ul style="list-style-type: none"> • naast kwalificerend beoordelen veel aandacht voor ontwikkelingsgericht beoordelen (coachen, feedback, reflectie) • beoordelen wordt gebruikt om interne motivatie om te leren te bevorderen • begeleiden en beoordelen versterken elkaar

...

<p>Schoolorganisatiegericht</p> <ul style="list-style-type: none"> • vaste beoordelingsmomenten • geheimhouding • examen- en/of onderwijsinstelling bepaalt geheel wat en hoe wordt beoordeeld 	<p>Deelnemergericht</p> <ul style="list-style-type: none"> • flexibele beoordelingsmomenten • transparantie, vertrouwen, openheid • deelnemers bepalen (mede) wat en hoe wordt beoordeeld
<p>Leerstof centraal</p> <ul style="list-style-type: none"> • beoordeling richt zich op de leerstof • bij de beoordeling is aandacht voor bijzaken • scheiding van theorie en praktijk 	<p>Kerntaken centraal</p> <ul style="list-style-type: none"> • beoordeling richt zich op de essentie van het beroep • bij de beoordeling is aandacht voor de keuzes en dilemma's van het beroep • theorie en praktijk worden geïntegreerd beoordeeld

Schema 2: Beoordelingsindicatoren

In het beroepsonderwijs is men al bezig met de ontwikkeling van allerlei nieuwe vormen van beoordelen. De ene onderwijsinstelling zal zich nog vooral in het linkerdeel van het continuüm bevinden, de andere instelling zal wellicht al meer naar het rechterdeel zijn opgeschoven.

AD 1) INTERNE VALIDERING – EXTERNE VALIDERING

Nieuwe ontwikkelingen in het onderwijs vragen om een grotere betrokkenheid van het werkveld bij de beoordeling. Om vast te kunnen stellen of een deelnemer in staat is om in een beroepssituatie adequaat te kunnen handelen, is externe validering vanuit het werkveld belangrijk. De externe legitimering kan betrekking hebben op de standaarden die ten grondslag liggen aan de beoordeling, op de uitvoering van de beoordeling en op de kwaliteitsborging. Hierbij kan onderscheid worden gemaakt tussen de landelijke, wettelijke kaders waarin de externe legitimering is geregeld en de invulling die de onderwijsinstelling geeft aan die kaders. Voor onderwijsinstellingen is van belang dat zij samen met het werkveld bepalen wat adequaat handelen in de beroepssituatie inhoudt; met andere woorden: het is van belang om het werkveld te betrekken bij het ontwikkelen van beoordelingsinstrumenten en de uitvoering van de beoordeling. Bij voorkeur wordt de beoordeling ook in de praktijk uitgevoerd of is de beoordelingssituatie een zo goed mogelijke nabootsing van die praktijksituatie. Hierbij is het nodig om beoordelaars te trainen voor hun beoordelingstaak.

We kunnen dit ook scherper formuleren. Toetsing en examinering behoren op orde te zijn; dat is vanzelfsprekend. De ultieme standaard voor adequate toetsing en beoordeling heeft te maken met het begrip validiteit. Alleen een valide beoordeling wordt erkend door afnemers van onderwijs. De standaarden, zoals opgesteld door het KwaliteitsCentrum Examinering, die betrekking hebben op de betrokkenheid van het werkveld bij de beoordeling en bij de tevredenheid over beoordelingsresultaten – en dat zijn er slechts twee – doen er dan ook werkelijk toe en zijn van wezenlijk belang.

Onder meer in de casussen 'Techno Design' van het Da Vinci College (hoofdstuk 2), 'De zorg valideren' van ROC Oost-Nederland (hoofdstuk 3) en 'Focus: Drie keer beter & drie keer minder' van Helicon Opleidingen en Wellantcollege (hoofdstuk 5) is te lezen op welke manier het bedrijfsleven kan worden betrokken bij de beoordeling.

De voorlaatste paragraaf van deze introductie (pagina 10 e.v.) gaat nader in op de externe legitimering zoals die wettelijk is geregeld en op landelijk niveau wordt ingevuld.

AD 2) GERICHT OP ÉÉN FUNCTIE – MULTIFUNCTIONEEL

Aan beoordelen kunnen verschillende functies worden toegekend. De onderwijsraad (2002a) onderscheidt de volgende functies:

- Kwalificerende functie (vaststellen voortgang/eindniveau);
- Paspoortfunctie (uitsluiten/alloceren/selecteren);
- Kwaliteitsfunctie (inhouden van programma's en handelwijzen; motiveren tot inzet en leren; prikkelen van talentontwikkeling; informatie bieden en verantwoorden van prestaties aan derden; bevorderen communicatie met het afnemend veld en tussen docenten onderling); in deze bundel noemen wij dit de ontwikkelingsgerichte functie;
- Maatschappelijke functie (monitoren; beïnvloeden algemeen onderwijspeil; prestaties in relatie kosten; bijdragen doelstelling gelijkheid van kansen, innoveren; benchmarkt).

De onderwijsraad geeft aan dat bij het beoordelen vaak meerdere functies tegelijk worden vervuld.

Deze publicatie richt zich op de kwalificerende en wat wij noemen de ontwikkelingsgerichte functie van beoordelen. Deze twee functies staan veelal centraal bij het ontwikkelen van een beoordelingssysteem in een onderwijsinstelling. De kwalificerende functie heeft hier een iets andere betekenis dan volgens de omschrijving van de onderwijsraad. Een kwalificerende beoordeling heeft in deze publicatie betrekking op het vaststellen van het eindniveau; dat wil zeggen vaststellen of een deelnemer de competenties heeft verworven die nodig zijn om een certificaat/diploma te verkrijgen. De

ontwikkelingsgerichte functie heeft zowel betrekking op het vaststellen van de voortgang (wat de onderwijsraad als onderdeel van de kwalificerende functie noemt) als op het motiveren tot inzet en leren en het prikkelen van talenten (beide noemt de onderwijsraad als onderdeel van de kwaliteitsfunctie).

De afgelopen jaren lag binnen veel instellingen de focus op kwalificerend beoordelen. De beoordeling heeft betrekking op de manier waarop iemand uiteindelijk zijn beroepstaken vervult, waarbij de beslissing over het verkrijgen van een certificaat/diploma centraal staat. Toetsen worden hierbij gebruikt als stok achter de deur om deelnemers de leerstof te laten leren die hun is aangeboden. Het is echter de vraag of motivatie gecreëerd kan worden door een gedwongen proces. De onderwijsdeelnemer zal eerder een groei doormaken en zijn prestaties zullen daadwerkelijk verbeteren als er een gevoel van betrokkenheid is. Dit wordt gekweekt door een ondersteunende, aanmoedigende sfeer vanuit de onderwijsinstelling en het leerbedrijf.

De verwachting is, dat met de invoering van competentiegericht opleiden de onderwijsdeelnemer en zijn loopbaan meer centraal komen te staan. Een goed voorbeeld hiervan is het 'Reitdiepproject' (hoofdstuk 1). In dit project is een beoordelingssystematiek ontwikkeld die erop is gericht om de deelnemer een goede keuze voor een bepaalde sector te laten maken. In het onderwijs zijn trends zichtbaar dat beoordelen opschuift in de richting van reflectie, feedback en verbetering. Bij de beoordeling wordt bepaald wat het verschil is tussen de feitelijke en de wenselijke situatie, zodat het verdere leerproces daarop kan worden afgestemd. Dit wil niet zeggen dat de kwalificerende functie van beoordelen zal verdwijnen. Het ontwikkelingsgerichte wordt echter meer in het perspectief van kwalificeren geplaatst. Met andere woorden: voorafgaande aan de opleiding is duidelijk welke kwalificaties de onderwijsdeelnemer wil bereiken, het beoordelingsstelsel is erop gericht om de deelnemer daarbij te ondersteunen.

Een vraag hierbij is of hetzelfde beoordelingsproces verschillende functies tegelijkertijd kan dienen. Een overweging om beide te scheiden is dat de functie van een beoordeling mede het gedrag van de deelnemer bepaalt. In een examensituatie is een onderwijsdeelnemer niet snel geneigd zijn eigen zwaktes te benoemen en open te staan voor feedback. Daarentegen kunnen ontwikkelingsgerichte beoordelingen wel relevante informatie opleveren voor een betrouwbare kwalificerende beoordeling. Een hele reeks (ontwikkelingsgerichte) beoordelingen zal over het algemeen leiden tot een meer betrouwbaar oordeel dan één of een beperkt aantal kwalificerende beoordelingen. Een alternatief is om te kiezen voor een combinatie van beide. Dat wil zeggen deels scheiden van beide functies en deels samenvoegen. De deelnemer verzamelt tijdens zijn school-

loopbaan bewijzen die aantonen dat hij bepaalde competenties heeft verworven. Afhankelijk van de functie van een beoordeling selecteert hij bepaalde bewijzen. Gedeeltelijk zullen hierbij voor de ontwikkelingsgerichte en kwalificerende beoordeling dezelfde bewijzen kunnen worden gebruikt. Hierbij kan worden overwogen om beide typen beoordelingen door verschillende beoordelaars uit te laten voeren.

Het zal duidelijk zijn dat er altijd een spanning blijft bestaan tussen ontwikkelingsgericht beoordelen en kwalificerend beoordelen. Het eerste type heeft te maken met verdere socialisatie, met talentontwikkeling; de consequenties van deze vorm van beoordelen zijn gericht op de verdere ontwikkeling van het individu. Bij kwalificerend beoordelen gaat het om de vraag of iemand voldoet aan een extern geformuleerde standaard; er is sprake van een cesuur: voldoende-onvoldoende; slagen-zakken; aannemen-afwijzen.

In de casus 'Tussen wens en werkelijkheid: competentiegericht beoordelen bij Fontys Hogeschool Personeel en Arbeid' (hoofdstuk 6) is gekozen voor een strikte scheiding tussen ontwikkelingsgericht en kwalificerend beoordelen. Het Da Vinci College (hoofdstuk 2) daarentegen heeft gekozen voor een model waarin beide functies deels zijn geïntegreerd. Deelnemers ontwikkelen een portfolio waarbij ze het bewijsmateriaal in het portfolio zowel voor de ontwikkelingsgerichte als kwalificerende beoordeling gebruiken. Uit ervaringen bij 'Industrial Design' (hoofdstuk 7) blijkt dat het zinvol is ontwikkelingsgerichte en kwalificerende beoordelingen door verschillende beoordelaars uit te laten voeren, maar dat het aan de andere kant lastig is beide rollen te onderscheiden.

AD 3) SCHOOLORGANISATIEGERICHT – DEELNEMERGERICHT

Onderwijsinstellingen zijn vanuit het verleden gewend om sterk aanbodgestuurd te werken. Deelnemers krijgen allemaal dezelfde leerstof aangeboden die op een bepaald moment wordt afgesloten met een toets. Het moment waarop wordt getoetst en de inhoud van de toets worden bepaald door de lesstof die in de voorgaande periode aan bod is geweest.

In de nieuwe visie op opleiden staat de loopbaan van de deelnemer, gerelateerd aan de te verwerven kwalificatie(s) voor een beroep/beroepengroep, centraal. De inrichting van de opleiding wordt naast de beoogde output bepaald door de wensen en mogelijkheden van de deelnemer. Didactisch gesproken gaat het om de confrontatie tussen doelen en beginsituaties van deelnemers; die confrontatie is leidend voor de pedagogisch-didactische inrichting. Binnen competentiegericht leren wordt een grote nadruk gelegd op zelfsturing van de onderwijsdeelnemer en verantwoordelijkheid voor het eigen leerproces. Een

kanttekening is hierbij op zijn plaats. Uit hedendaagse discussies en publicaties over competentiegericht onderwijs zou ten onrechte de conclusie getrokken kunnen worden dat er geen duidelijke eisen aan deelnemers gesteld kunnen of mogen worden. Immers de deelnemer staat centraal, het gaat om zijn ontwikkeling en zijn loopbaan. Echter deze ontwikkeling en loopbaan zijn ergens op gericht. De opleidingsbehoefte of bestemming van de deelnemer zal niet altijd één op één samenvallen met de inhoudelijke standaarden die collectief vastgesteld zijn. Er is altijd sprake van een spanning tussen de individuele wensen en collectief door maatschappelijke actoren opgestelde eisen, zoals bijvoorbeeld vastgelegd in de huidige kwalificatiestructuur en straks in meer globaal beschreven kwalificatieprofielen. In het beroepsonderwijs gaat het om die matching tussen individuele opleidingsbehoeften en de eisen vanuit de verschillende branches. Bij beoordelen gaat het erom vast te stellen of de aangetoonde competenties (op den duur) overeenkomen met de maatschappelijk verlangde competenties.

Zowel de deelnemer als de school dienen rekenschap af te leggen over de kwaliteit van de beoordeling. Dat betekent dat er ook ruimte moet zijn voor de deelnemer om een actieve rol te vervullen bij de beoordeling. Een beoordelingssystematiek die sterk opleggend, betuttelend van aard is, past niet bij de visie op competentiegericht leren en opleiden. Van belang is dat bij de invulling van de beoordeling en het moment waarop de deelnemer wordt beoordeeld, de deelnemer zelf een belangrijke factor is. Deelnemers kunnen actief worden betrokken bij het opstellen van beoordelingscriteria en bij de uitvoering van de beoordeling in vorm van self-assessment en peer-assessment. Hierbij is wel van belang om op te merken dat beoordelen een competentie is die deelnemers zich eigen moeten maken. In de casussen 'Techno Design' van het Da Vinci College (zie hoofdstuk 2) en 'The student as a junior employee' van de Technische Universiteit van Eindhoven (zie hoofdstuk 7) is te lezen hoe de beoordeling van de deelnemer zelf en van mededeelnemers een rol kunnen spelen bij de beoordeling.

Belangrijk is dat beoordelen geen blackbox is; beoordelen vraagt om communicatie. De nieuwe visie op beoordelen vraagt om openheid. Onderwijsdeelnemers zouden toegang moeten hebben tot informatie die meespeelt in de beslissingen die genomen worden. Geheimhouding werkt averechts. Informatie over beoordelingscriteria, kritieke beroepsituaties, tijdstip van beoordelen werkt stimulerend voor het kunnen demonstreren van het gewenste gedrag. Maximale transparantie is hierbij vereist. Een beoordelingssysteem gebaseerd op vertrouwen is een alternatief voor een systeem gebaseerd op geheimhouding en angst. Tekortkomingen bij een onderwijsdeelnemer vragen een adequate begeleiding. Inzicht in verwachtingen die gesteld worden, is hierbij noodzakelijk. De casus

‘Focus: Drie keer meer & drie keer minder’ van Helicon Opleidingen (hoofdstuk 5) laat zien hoe met een relatief eenvoudig instrument inzichtelijk kan worden gemaakt wat wordt beoordeeld en aan welke criteria daarbij moet worden voldaan.

AD 4) LEERSTOF CENTRAAL – KERNTAKEN CENTRAAL

Het ‘oude’ denken wordt gekenmerkt door sterk te redeneren vanuit de leerstof. Nadeel van deze aanpak is dat de onderwijsdeelnemer geen verbinding kan maken met het beroep waarvoor opgeleid wordt. Voor de deelnemer zou maximaal inzichtelijk moeten zijn, wat de vereisten zijn die het beroep aan iemand stelt. Het perspectief waarvoor opgeleid wordt, moet gedeeld worden met medestudenten, docenten en praktijkopleiders.

Verder is van belang dat er bij de beoordeling aandacht is voor de keuzes en dilemma’s binnen het beroep. Een directiesecretaresse moet een goede brief kunnen schrijven, maar wellicht nog belangrijker is dat zij de juiste afwegingen kan maken, bijvoorbeeld wanneer zij geconfronteerd wordt met een hoeveelheid opdrachten die gezien de beschikbare tijd niet uitvoerbaar zijn. Onderwijsdeelnemers moeten kunnen laten zien dat ze adequaat om kunnen gaan met de dilemma’s die eigen zijn aan het beroep. In de meer traditionele praktijktoetsen wordt dit nog wel eens vergeten.

De beoordelingswijze moet zo zijn dat deze de mogelijkheid biedt om vaardigheden, kennis en inzichten geïntegreerd te beoordelen. Het gaat uiteindelijk niet om het beoordelen van geïsoleerde kennis en vaardigheden. Bij het beoordelen van competenties gaat het nadrukkelijk om de samenhang hiertussen. Dat neemt niet weg dat het soms ook zinvol kan zijn om bepaalde kennis afzonderlijk te beoordelen. Als voor een bepaalde competentie veel kennis nodig is, zal het niet haalbaar zijn deze kennis voldoende te dekken in de vorm van integratieve toetsen. Ook kan het zinvol zijn tijdens het leerproces allerlei onderdelen te evalueren. Er is niets op tegen om bestaande theorietoetsen of vaardigheidstoetsen te gebruiken in de aanloop naar het integratief aantonen van de verworven competenties. De casussen ‘De Zorg valideren’ van ROC Oost-Nederland (hoofdstuk 3) en Focus: Drie keer beter & drie keer minder’ van Helicon Opleidingen en Wellantcollege (hoofdstuk 5) laten zien hoe kennis en vaardigheden met een proeve van bekwaamheid beoordeeld kunnen worden.

STANDAARDEN EN WETTELIJK KADERS

Aan elke beoordeling ligt een standaard ten grondslag; een beoordeling wordt altijd tegen iets afgezet. Het kan hierbij gaan om verschillende standaarden zoals: de landelijke kwalificatiestructuur, door brancheorganisaties vastgestelde standaarden en instellings-

specifieke standaarden. Standaarden kunnen meerdere doelen dienen en meerdere functies hebben, afhankelijk van de doelgroep (toegangsmogelijkheden tot reguliere opleidingen, vrijstellingsmogelijkheden, POP's, leer- en loopbaanontwikkeling van individuen en dergelijke). Centrale vraag in deze paragraaf is in hoeverre landelijke standaarden en wettelijke kaders stimulerend of belemmerend kunnen zijn voor een nieuwe manier van beoordelen. De kwaliteit van beoordelen wordt mede bepaald door de kwaliteit van de standaard die eraan ten grondslag ligt.

VMBO

Het vmbo valt onder de Wet op het Voortgezet Onderwijs. Voor het verkrijgen van een diploma moeten deelnemers het examen met goed gevolg hebben afgelegd. Het examen bestaat uit twee delen: een schoolexamen en een centraal examen. In de vorm van examenprogramma's is vastgelegd welke kennis, inzicht en vaardigheden in een examen worden beoordeeld. Hierbij wordt onderscheid gemaakt tussen algemene onderwijsdoelen en de uitwerking van de onderwijsdoelen in eindtermen per vak, afdeling of sector.

In de eindtermen is veelal een splitsing aangebracht tussen kennis en vaardigheden. Deze splitsing is ook terug te vinden in de manier waarop het centrale examen is ingericht. Het centrale examen wordt grotendeels gekenmerkt door een traditionele manier van beoordelen, waarbij er een strikte scheiding is tussen theorie en praktijk. Er is echter wel een aantal positieve ontwikkelingen gaande. Zo kent de kaderberoepsgerichte leerweg (KB) een centrale integratieve eindtoets. Hierbij gaat het om het uitvoeren van een centraal vastgestelde opdracht waarbij zowel het proces van de uitvoering als het product worden beoordeeld. In de centraal integratieve eindtoets zijn verschillende fasen in het werkproces zichtbaar: voorbereiden, uitvoeren, controleren/evalueren. In de basisberoepsgerichte leerweg (BB) wordt in 2005 voor alle beroepsgerichte programma's een geïntegreerd theorie- en praktijkexamen ingevoerd. Het is een samentrekking van het huidige theorie- en praktijkexamen.

Men kan zich overigens afvragen of los van de inhoud van het examen, het idee van een centraal examen nog past bij de nieuwe kijk op beoordelen. In hoeverre kan een centraal examen voldoende deelnemergericht zijn? Biedt het voldoende mogelijkheden om een samenhangend geheel van ontwikkelingsgericht en kwalificerend beoordelen te zijn?

MBO

Examinering en toetsing van het mbo wordt geregeld in de Wet educatie en beroeps-
onderwijs (WEB). Belangrijk uitgangspunt in deze wet is dat de onderwijsinstelling zelf
verantwoordelijk is voor de examinering, waarbij de kwaliteit wordt geborgd door een
vorm van externe legitimering. Voor de invulling van het examen vormt de kwalificatie-
structuur het uitgangspunt. In de kwalificatiestructuur is door middel van eindtermen
vastgelegd waaraan de deelnemer moet voldoen om een diploma te verkrijgen.
Onderwijsinstellingen moeten aantonen dat hun examen 100 procent van de eindtermen
dekt. De eindtermen zijn geclusterd in de vorm van deelkwalificaties. In de WEB is
vastgelegd dat het examen moet bestaan uit onderdelen die overeenkomen met
deelkwalificaties.

De huidige kwalificatiestructuur werkt belemmerend voor de implementatie van de
nieuwe manier van beoordelen. De eindtermen hebben nog niet het karakter van
competenties. Het is veelal een versnipperde opsomming van kennis, vaardigheden en
attitudes. Een ander probleem is dat de indeling in deelkwalificaties vaak niet overeenkomt
met een logische indeling van beroepstaken. Er is echter een traject ingezet om de
kwalificatiestructuur meer competentiegericht in te vullen en het aantal kwalificaties te
reduceren. Het is de bedoeling dat eind december 2004 de nieuwe, uitgewerkte
kwalificatieprofielen en -dossiers beschikbaar zijn. In augustus 2005 kunnen de eerste
opleidingen nieuwe stijl gaan starten. Het nieuwe kwalificatieprofiel bestaat uit: kerntaken,
kernopgaven, beroepscompetenties met bijbehorende beheersingscriteria, aangevuld met
leercompetenties en burgerschapscompetenties. Essentieel in de nieuwe kwalificatie-
structuur is:

- de sterkere nadruk op de beroepspraktijk; dat wil zeggen dat werken en leren meer
met elkaar worden verbonden;
- meer nadruk op het ontwikkelingsaspect: het vermogen van afgestudeerden om in
verschillende functies te werken en mee te kunnen met veranderingen en de eigen
loopbaanontwikkeling vorm te geven;
- aandacht voor verschillen tussen groepen deelnemers met uiteenlopende behoeften.
Het gaat dan zowel om de groep deelnemers die bij aanvang van de opleiding een
relatief helder en vastomlijnd beroeps-/opleidingsbeeld voor ogen heeft, als de groep
waarvoor dat (nog) niet het geval is.

Naast de huidige kwalificatiestructuur kan ook de externe kwaliteitsborging belemmerend
werken op het vernieuwen van de beoordelingssystematiek. Dit schooljaar (2003-2004) is
sprake van een overgangsjaar van een systeem van externe legitimering door verschillende

exameninstellingen naar een situatie waarin hiervoor één instelling verantwoordelijk is, te weten het KwaliteitsCentrum Examinering (KCE). KCE is per 1 augustus 2003 al operationeel, maar heeft nog geen wettelijk fundament. Hiervoor moet de WEB worden gewijzigd. De verwachting is dat deze wijziging medio 2004 zal zijn geschied.

Het KCE heeft voor de borging van de examens een aantal beoordelingsstandaarden ontwikkeld. Kritiek op deze standaarden is dat deze te veel vanuit een traditionele kijk op examineren zijn opgesteld. Zo komt in meerdere standaarden het begrip toetsmatrijs voor met als definitie:

“Een bouwplan voor een examentoets. Een toetsmatrijs geeft onder meer de spreiding aan binnen een examentoets van onderwerpen (inhoud) en beheersingsniveau. Tevens wordt de relatie tussen de opdrachten en de eindtermen gelegd. De toetsmatrijs geeft informatie over onder meer de deelkwalificatie (crebo-code), het aantal vragen/opdrachten (per eindterm) die in het examenonderdeel voorkomen en de toetsvorm.” (KCE KwaliteitsCentrum Examinering, 2002).

Bij nieuwe beoordelingsvormen waarin in één geïntegreerde opdracht veel verschillende competenties aan bod komen, kan wel inzichtelijk worden gemaakt welke competenties (of eindtermen) worden beoordeeld, maar is ‘het aantal vragen/opdrachten per eindterm’ minder van toepassing.

KCE is zelf van mening dat de standaarden onderwijsvernieuwing niet in weg mogen staan. Het centrum zegt hierover:

“Het KCE is van mening dat de standaarden onderwijsontwikkelingen niet mogen hinderen en dat deze bovendien moeten passen bij alle mogelijke toetsvormen. Wij schrijven dan ook niet voor op welke wijze een opleiding moet worden geëxamineerd. In geval een onderwijsinstelling deelkwalificatieoverstijgend examineert, verlangt het KCE alleen dat de instelling verantwoordt op welke wijze de eindtermen van de deelkwalificatie in de examenonderdelen zijn verwerkt.” (KCE KwaliteitsCentrum Examinering, 2002).

HBO

Examinering en toetsing van het hbo wordt geregeld in de Wet op het Hoger onderwijs en Wetenschappelijk onderzoek (WHW). De WHW gaat uit van de zelfstandigheid van de instellingen. In tegenstelling tot het vmbo en mbo is in het hbo nauwelijks sprake van standaardisering; voor het hbo is er geen landelijke kwalificatiestructuur. Wel maken bijna

alle hbo-opleidingen gebruik van landelijke opleidingsprofielen. Deze profielen worden op initiatief van de opleidingen opgesteld en door het werkveld gelegitimeerd.

Het hbo is vrij in de wijze van beoordelen. De externe kwaliteitsborging van de beoordeling maakt deel uit van een kwaliteitsborgingssysteem dat is gericht op het accrediteren van opleidingen. De overheid heeft hierover in Europees verband afspraken gemaakt. Deze afspraken houden in dat de kwaliteitsmaatstaven expliciet zijn gemaakt, op elkaar zijn afgestemd en dat onderlinge vergelijking van Europese opleidingen mogelijk is. Voor de externe kwaliteitsborging moeten onderwijsinstellingen zelf zorgen voor een visiterende instantie. De visiterende instanties brengen advies uit aan een zelfstandig bestuursorgaan: Nederlands Vlaamse Accreditatie Organisatie (NVAO). Bij het verlenen van accreditatie wordt aandacht geschonken aan de aspecten van kwaliteit die betrekking hebben op het niveau van de opleiding, de onderwijshoud, het onderwijsproces, de opbrengsten van het onderwijs van de opleiding, voldoende voorzieningen en een adequate methode bij de beoordeling. Als onderdeel van dit accreditatiesysteem is een beoordelingskader opgesteld voor de bacheloropleidingen. De eisen voor de hbo-bachelor zijn samengevat in tien criteria/indicatoren.

Als we de situatie in het hbo vergelijken met het vmbo en mbo, dan is er in het hbo meer vrijheid om het onderwijs en de beoordelingswijze naar eigen inzichten in te richten. Er zijn in het hbo dan ook nauwelijks belemmeringen om de beoordeling volgens de nieuwe inzichten in te richten. Wel zegt een aantal hbo's op te lopen tegen de bureaucratie. Hbo-instellingen moeten de Informatie Beheer Groep informeren welke studenten de norm van de studievoortgang hebben gehaald (in het kader van de prestatiebeurs). Zij vinden dat dit belemmerend werkt op het ontwikkelingsgerichte karakter van competentiegericht onderwijs.

AANLEIDINGEN VOOR VERANDERING

De aanleiding om te werken aan een vernieuwde vorm van beoordelen behoeft niet alleen gecreëerd te worden vanuit de wens om bestaande opleidingen te herontwerpen, te moderniseren. Er zijn tenminste twee andere aanleidingen te noemen.

In de eerste plaats betreft dat de kritiek die de laatste jaren – vooral in de BVE-sector – is geuit over de kwaliteit van de toetsing, examinering en erkenning van verworven competenties (EVC). De noodzaak om de stand van zaken te verbeteren is dan evident, willen de samenleving en spelers op de arbeidsmarkt vertrouwen kunnen hebben en houden in de kwaliteiten van afgestudeerden.

In de tweede plaats betreft dat de start van geheel nieuwe opleidingen, waar van meet af aan op een congruente wijze aan de vormgeving van onderwijsuitvoering en beoordeling gewerkt kan worden.

BRONNEN

Colo (2002). *Samen werken aan leren. Naar een competentiegerichte kwalificatiestructuur voor het middelbaar beroepsonderwijs*. Zoetermeer: Colo.

Colo (2002). *Format kwalificatieprofiel, Handleiding voor het opstellen van kwalificatieprofielen*. Zoetermeer: Colo.

Dochy, X. en Segers, Y. (1999). Innovatieve toetsvormen als gevolg van constructiegericht onderwijs; op weg naar assessmentcultuur. In: Lacante e.a. *Handboek leerlingbegeleiding: Meer kansen creëren in het hoger onderwijs*. Deventer: Kluwer editorial.

Examenblad.kennisnet.nl, laatst geraadpleegd in november 2003.

Grotendorst, A. en Schenning, S. (2002). Examens: sleutel, geen slot. Op weg naar nieuwe examenvormen in het (beroeps)onderwijs. *HRD Thema Passen en meten: naar deugdelijk assessment in organisaties en onderwijs*, 3/4.

Kessels, Z. (1996). *Succesvol ontwerpen*. Deventer: Kluwer.

KCE KwaliteitsCentrum Examinering (2002). *Standaarden 2003-2004*.

Nederlands-Vlaamse Accreditatie Organisatie, www.nvao.net, laatst geraadpleegd in november 2003.

Onderwijsraad (2002a). *Examinering in ontwikkeling. Een ontwikkelingsperspectief voor examens in het voortgezet onderwijs, middelbaar beroepsonderwijs en hoger onderwijs*. 's-Gravenhage: onderwijsraad.

Onderwijsraad (2002b). *Competenties: van complicaties tot compromis*. 's-Gravenhage: onderwijsraad.

Toetswijzer.kennisnet.nl, Special Eindexamens, laatst geraadpleegd in november 2003.

Vmbo projectorganisatie. 's-Gravenhage: 2002.

Vmbo.nl/Vmbo-loket, laatst geraadpleegd in november 2003.

OCW (8 oktober 2003). Voortgezet onderwijs, Mededelingen over eindexamens 2004 voor vwo, havo, vmbo en vavo. *Uitleg, Gele Katern, nummer 22/23.27*. 's-Gravenhage: SDU.

Wet educatie en beroepsonderwijs (WEB). 's-Gravenhage: SDU.

Wet op het Hoger onderwijs en Wetenschappelijk onderzoek (WHW) (2003). 's-Gravenhage: Elsevier.

1

Reitdiepproject – Cijfers zijn bijzaak

Door Yvonne Boonaerts (CINOP) met medewerking van Hans Leenes, projectleider en coördinator Reitdiepproject

UITVAL IN HET EERSTE JAAR MBO LIGT BEDUIDEND LAGER BIJ LEERLINGEN DIE HET LOOPBAANORIËNTATIEPROGRAMMA VOLGENS DE REITDIEPMETHODIEK HEBBEN GEVOLGD. KERN VAN HET PROGRAMMA IS EEN GOEDE DIAGNOSE TE KUNNEN STELLEN, WAARBIJ DE LEERLING CENTRAAL STAAT. HIERTOE WORDT EEN VEELHEID VAN ASSESSMENT-INSTRUMENTEN INGEZET. BEOORDELING ALS ONDERSTEUNING VOOR HET MAKEN VAN GOEDE LOOPBAANKEUZES.

17

De centrale vraag bij de start van het project was: hoe verklein je de uitval in het eerste jaar van het mbo en hoe zet je een loopbaanoriëntatie en begeleidingssystematiek op, waardoor je de gemengde en theoretische leerweg op het vmbo meer beroepsgericht kunt maken?

We geven een beschrijving van het Reitdiepproject en twee vervolgroutes op basis van de 'Reitdiepmethodiek'.

1.1 Het Reitdiepproject

DE AANLEIDING

Het Reitdiep College, een school voor voortgezet onderwijs, heeft in 1999 aangeklopt bij het Noorderpoortcollege met de vraag wat het vmbo zou kunnen doen aan beroepsoriëntatie voor leerlingen in de theoretische en gemengde leerweg in het derde jaar. Als antwoord hierop heeft het Noorderpoortcollege een programma ontwikkeld voor loopbaanoriëntatie. Het Reitdiep College heeft dat programma uitgevoerd met 10

leerlingen. Inmiddels is dat in drie jaar tijd uitgegroeid tot 22 groepen op diverse vmbo-scholen. Bijna alle vmbo-scholen in de stad Groningen doen mee aan het programma en het wordt inmiddels ook in andere plaatsen in de provincie Groningen uitgevoerd.

Het 'Reitdieproject' is een integraal loopbaanoriëntatieprogramma dat, gedurende 36 dagdelen en gespreid over het gehele schooljaar, wordt aangeboden op een aantal vmbo-scholen en de beroepsopleidingen van het Noorderpoortcollege en het AOC. Integraal wil zeggen dat het totale programma momenteel is ingebed in de bestaande lessentabel (per groep van 12 leerlingen, 2,5 uur per week) van de bovengenoemde scholen en dat het programma regulier wordt uitgevoerd. Elke woensdagmiddag is LOB-middag. Van de 36 dagdelen worden er 17 verzorgd door en op de locaties van de beroepsopleidingen.

Week 1	Verwachtingen
Week 2	Praktijksimulatie WELZIJN
Week 3	Praktijksimulatie WELZIJN
Week 4	Ervaringen
Week 5	Verwachtingen
Week 6	Praktijksimulatie HANDEL
Week 7	Praktijksimulatie HANDEL
Week 8	Ervaringen
Week 9	Verwachtingen
Week 10	Praktijksimulatie GROENE RUIMTE
Week 11	Praktijksimulatie GROENE RUIMTE
Week 12	Ervaringen

Schema 3: Voorbeeld van een deel van het programma

Bron: Leenes (1999). Het Reitdieproject, NPC

De evaluatie van de Rijksuniversiteit van Groningen heeft de CvB's van het Noorderpoortcollege en het AOC aangezet om het project een reguliere status te geven. Uit deze evaluatie blijkt dat het percentage uitvallers bij leerlingen die het loopbaanprogramma hebben gevolgd, slechts 5 is. Terwijl het landelijke percentage voor uitval in het eerste jaar op het mbo 30 is.

Doel van het loopbaanoriëntatieprogramma is dat leerlingen van de gemengde en theoretische leerweg op het vmbo een adequate sectorkeuze maken op basis van kennis, vaardigheden, persoonskenmerken en motivatie. Hierdoor wordt de kans op uitval op het mbo ten gevolge van een verkeerde beroepskeuze gereduceerd. Het programma is dus diagnostisch van aard.

Een aantal elementen maakt deel uit van de opzet van het programma:

- de leerling verzamelt en verwerkt de informatie, waarmee wordt gestimuleerd om verantwoordelijkheid te dragen voor het eigen leer- en ontwikkelingsproces;
- ontwikkeling van een leerlingbegeleidingssysteem annex portfolio;
- ontwikkeling en uitvoering van de praktijksimulaties, op basis van assessment-methodieken, door de beroepsopleidingen;
- onderzoek naar mogelijkheden om individuele vmbo-leerlingen nog voor het behalen van het eindexamen in de beroepsopleidingen te plaatsen;
- het programma is ontwikkelingsgericht, reflecterend, onderzoekend, praktisch en competentiegericht;
- niet praten over, maar met de leerling;
- het programma is niet gericht op selectie, maar op diagnose.

DE ORGANISATIE

Bij de uitvoering van het loopbaanoriëntatieprogramma zijn verschillende mensen betrokken. Hans Leenes van het Noorderpoortcollege is *projectleider*, tevens *coördinator*. Deze coördineert en plant het programma voor alle vmbo-scholen. Hij geeft opdracht aan de betreffende *vakdocenten* van het mbo om de praktijkopdrachten voor de simulaties te ontwikkelen. Deze docenten voeren de praktijksimulaties uit, maar beoordelen niet. De *mentor* van het vmbo observeert en voert voortgangsgesprekken met leerlingen. De leerling legt zijn verwachtingen en ervaringen evenals de resultaten van de diverse assessments – zoals de beroepskeuzetest – vast in zijn portfolio.

Taken	Doel	Middel	Wijze
1 Begeleiden in het werken met het beroepskeuze-zelfonderzoek (BZO).	Structureren van beroepskeuzeproces. Verhelderen beroepskeuze. Confronteren met eigen uitspraken en vertoonde gedrag. Hoe zie je jezelf en hoe kijken anderen naar jou?	BZO	Afname – groepsgewijs. Begeleiding – individueel. Meerdere keren per jaar een afname. Laten bespreken met ouders/verzorgers.
2 Bespreking resultaten DAT '83.	Spiegelen van de resultaten DAT '83 (capaciteiten) met de schoolprestaties (cognitief).	DAT '83	Afname – groepsgewijs. Interpretatie door psycholoog. Bespreking individueel: deelnemer/psycholoog/mentor.
3 Observatie tijdens de praktijkopdrachten.	Achterhalen van concreet waarneembaar gedrag, interpretatie van gedrag, confronteren van groep en individuele leerling met het waargenomen gedrag, gekoppeld aan de criteria van de individuele leerling.	Observatie-formulier Praktijksimulaties	Tijdens de praktijklessen observeren van gedrag van de groep en de individuele leerlingen. Bespreking van waargenomen gedrag zowel groepsgewijs als individueel.
4 Organiseren van lessen en/of opdrachten in het kader van sector-oriëntatie.	Coördineren en organiseren van buitenschools leren. Verwachtingen laten onderzoeken, ontdekken van 'werkelijkheden'. Aanzet geven tot integratie van 'schoolvakken'.	Te ontwikkelen opdrachten	Leerlingen opdrachten geven om binnen/buiten de school informatie te achterhalen. Bijvoorbeeld: iemand kiest of heeft voorkeur voor verkoop. Ga naar winkel A en winkel B en beschrijf de aankleding van de twee winkels en het personeel. Kijk nu eens naar jezelf? Ben je bereid en/of in staat om dit te veranderen?
5 Experimenteren met samenstelling van een leerlingvolgsysteem/portfolio.	Ervaring opdoen in het werken met een efficiënt en effectief 'leerlingvolgsysteem/portfolio'.	Leerling-volgsysteem/ portfolio	Vastleggen van de verzamelde informatie voor en door de leerling in het leerlingvolgsysteem/portfolio.
6 Begeleiden in het samenstellen van een persoonlijk actieplan van/voor de leerling.	Concretiseren van persoonlijke doelen. Verantwoordelijkheid en inzicht in het persoonlijk functioneren. Leerlingen confronteren met het door hun vertoonde gedrag ten aanzien van de, per sector geselecteerde, kritieke incidenten en/of verbanden leggen tussen de verschillende informatiebronnen.	Portfolio	Mentor/leerling gesprek. Met behulp van de verzamelde informatie het vertoonde gedrag vastleggen en bespreken met de leerling.

Schema 4: Mentortaken

Bron: Leenes (1999). *Het Reindieproject*, NPC

De dagdelen van het loopbaanoriëntatieprogramma die door en op het mbo worden uitgevoerd, worden door het mbo uit eigen middelen betaald. Echter op voorwaarde dat het vmbo het mentoraat vormgeeft op basis van de visie en uitgangspunten van de Reitdiepmethodiek. Mogelijk dat het in de toekomst een probleem gaat worden, als het aantal deelnemende scholen erg toeneemt.

De intensievere begeleiding door de mentor op het vmbo wordt onder meer vergoed uit de reguliere bekostiging van het vmbo.

Het bedrijfsleven is niet direct betrokken. Dit gebeurt pas in klas 4 na de sectorkeuze, wanneer de arbeidsoriëntatieweek op het programma staat. Het mbo reikt hiervoor aan het vmbo een lijst met bedrijven en contactpersonen aan. De leerling schrijft vervolgens zelf een sollicitatiebrief.

Een aantal succesfactoren van het Reitdiepproject zijn:

- de aanwezigheid van een goede stuurgroep met een strakke aansturing;
- het initiatief dat echt van onderaf is ontstaan;
- geloof in de kracht van het eigen project en een houding waarbij men niet denkt in termen van problemen, maar in termen van mogelijkheden: 'Hoezo een probleem?'

Het effect van het programma straalt af op de houding van de leerlingen. Ze werken veel gestructureerder.

De pilot van het project heeft drie jaar geduurd. Onlangs is het regulier ingevoerd op het vmbo en mbo. Vmbo-docenten geven aan dat er een culturomslag heeft plaatsgevonden in de rapportvergaderingen. In tegenstelling tot enige jaren geleden wordt nu veel meer het gedrag van leerlingen besproken. "Cijfers zijn bijzaak" zeggen ze en: "We zien nu veel meer van de leerling." Deze docenten ervaren nog duidelijk verschil met rapportvergaderingen binnen havo en vwo, die niet deelnemen aan het Reitdiepproject. Hier wordt nog wel uitgegaan van cijfers.

DE INSTRUMENTEN

In het programma wordt gewerkt met een aantal assessmentinstrumenten. In schema 5 staan ze genoemd. Vervolgens lichten we elk instrument toe.

Instrument:	Informatie over:	Ingevuld door:
Differentiële aanleg test (DAT '83)	Kennis, vermogen en capaciteiten	De leerling
Beroepskeuzezelfonderzoek (BZO)	Menstype, interesse	De leerling
Praktijksimulaties Gedragsobservaties aan de hand van een observatieformulier	Aanwezigheid van gewenst gedrag in een beroepscontext	Simulatie uitgevoerd door de leerling Observatieformulier ingevuld door de mentor
Portfolio	Ervaringen, reflectie en resultaten	De leerling
Leerlingvolgsysteem	Ervaringen, reflectie en resultaten	De mentor (in overleg met de leerling)

Schema 5: Assessmentinstrumenten Reitdiep

De **differentiële aanleg test** is een capaciteitentest. In een aantal subtests wordt onder andere het analytisch vermogen gemeten. De leerling maakt deze testen en een psycholoog zorgt voor de interpretatie. De differentiële aanleg test wordt ingekocht bij SWETS Test Services. Dit instrument wordt ook diagnosticerend gebruikt en is een goede voorspeller voor school- en opleidingskeuze.

Het **beroepskeuzezelfonderzoek** haalt het menstype van de leerling naar voren. De vragenlijsten hebben betrekking op vier aspecten:

- Activiteiten: wat vind je leuk om te doen?
- Vaardigheden: waar ben je goed in?
- Beroepen: welke spreken je aan?
- Eigenschappen: over welke beschik je?

Aan het begin van het loopbaanoriëntatieprogramma vult de leerling de vragenlijst in. De decaan/mentor interpreteert de uitslag en bespreekt deze uitslag met de leerlingen en ouders. Het instrument wordt ingekocht bij Swets en is diagnostisch van aard.

De **praktijksimulaties** worden uitgevoerd en ontwikkeld op het mbo door de vakdocenten van de beroepsopleidingen. Dit gebeurt op basis van de kritieke incident-methode en met een vast format voor het beschrijven van de praktijksimulatie plus het observatieformulier. In elke sector is een aantal kritieke incidenten te selecteren die van toepassing zijn op de verschillende beroepen in die sector. Aan het ruimtelijk voorstellingsvermogen wordt binnen de sector techniek een grotere betekenis toegekend dan aan het invoelingsvermogen. De vakdocenten Beroepsopleidingen van het Noorderpoortcollege en het AOC hebben tot taak om kritieke incidenten van hun sector te verzamelen. Hieruit worden gedragscriteria gedistilleerd. De opdrachten van de praktijksimulaties zijn samengesteld op basis van deze criteria.

Het doel is om de leerlingen in aanraking te brengen met deze 'kritieke incidenten'. 'In aanraking brengen met' dient soms letterlijk te worden opgevat. Denk hierbij bijvoorbeeld aan het kunnen en willen omgaan met 'lichamelijke' intimiteit binnen de gezondheidszorg en 'geestelijke' intimiteit binnen welzijn. Ook de uitvoeringstijden van het programma worden aangepast aan de sector. Horeca wordt uitgevoerd in de avonduren op de hotelschool. Op de tweede avond worden de ouders uitgenodigd die dan door de leerlingen worden bediend. Bij de uitvoering van de praktijksimulatie voor detailhandel moet men zoveel mogelijk staan. Dit laatste geeft al aan dat niet alleen de leuke maar ook de minder prettige of saaie kanten van een sector belicht moeten worden. Wat voor de ene leerling saai of niet leuk is, kan voor de andere leerling een compleet andere beleving geven. Op pagina 24 staat een voorbeeld van een praktijksimulatie. De mentor beschikt naast dit algemene format van de praktijksimulatie over een observatieformulier met dezelfde informatie. Op dat formulier is ruimte om achter elk gewenst gedrag een plusje te noteren, wanneer een leerling het gedrag tijdens de simulatie laat zien. De leerling krijgt slechts de omschrijving van de opdracht uitgereikt.

Sector richting: Gezondheidszorg	Naam docent:	Volnummer: Versie I	Bijlage: Leerlingopdracht
Te meten vakspecifieke criteria: Sociale vaardigheden Nauwkeurigheid	Definitie: Het vermogen om persoonlijke contacten en omgangsvormen op een adequate manier vorm te geven. Binnen vooraf gestelde toleranties of volgens gegeven voorschriften, bewerkingen/opdrachten uitvoeren.		
Naam opdracht: Vervoeren van een zorgvrager per bed		Tijdsduur: vrij	
Omschrijving opdracht: Je moet een zorgvrager per bed vervoeren naar de recreatiezaal voor een filmvertoning. De zorgvrager heeft pijn en is onzeker over het verloop van de onderzoeken. Je kan het bed niet alleen verplaatsen. Lees vooraf de instructie (zie hieronder).			
Materialen/onderwijsleermiddelen: bed, extra deken, eventueel infuusstandaard, handdoek, dossier/papieren			
Gewenst waarneembaar gedrag Nauwkeurigheid: + Werkt volgens de volgende instructie: Instructie: <ul style="list-style-type: none"> • Zorg voor privacy • Leg de zorgvrager uit wat er gaat gebeuren • Informeer of de zorgvrager nog iets nodig heeft (urineren of zich verkleden, tas mee) • Help de zorgvrager in de juiste houding • Dek de zorgvrager toe • Monteer onrusthekken • Zet het bed van de rem en vervoer het bed met twee personen • Observeer de zorgvrager tijdens de rit • Let op de veiligheid van de zorgvrager (uitstekende ledematen) Sociale vaardigheden <ul style="list-style-type: none"> • legt op een vriendelijke wijze uit wat er gaat gebeuren • slaat de juiste toon aan (zorgvrager heeft pijn) • slaat acht op de opmerkingen van de zorgvrager (luistert en reageert) • overlegt en werkt samen met collega bij vervoeren bed 		Speciale aandachtspunten voor de mentor Binnen de zorg is nauwkeurigheid een belangrijk criterium, men werkt bij bijna alle handelingen volgens gegeven voorschriften. Het is dus van belang dat de leerling bij deze opdracht de instructie goed leest en conform de instructie uitvoert. Aandachtspunt is het vermogen tot contact leggen, gevoel te hebben voor omgangsvormen, bijvoorbeeld niet dominant zijn, maar hulpvaardig, iemand op zijn gemak stellen door uit te leggen wat er gaat gebeuren.	

Schema 6: Format praktijksimulatie Reitdiepproject

Bron: Noorderpoortcollege

De informatiestromen over een leerling lopen via het leerlingvolgsysteem en het portfolio. In tabel 2 staat een overzicht van de gegevens die worden vastgelegd.

2 Een voorbeeld van deze vaardigheden ziet u terug in schema 6 (pagina 24) onder 'te meten vakspecifieke criteria'.

Inhoud	
Leerlingvolgsysteem	Portfolio
A. <i>Persoonlijke gegevens</i> 1. NAW-gegevens	A. <i>Persoonlijke gegevens</i> 1. NAW-gegevens
B. <i>Overzicht opleidingen</i> 2. Gevolgde opleidingen en de bewijzen hiervan	B. <i>Overzicht opleidingen</i> 2. Gevolgde opleidingen en de bewijzen hiervan
C. <i>Overzicht werkervaringen</i> 3. Werkervaring 4. Tijdsbesteding buiten school 5. Uitgevoerde testen 6. Belemmeringen 7. Criteria (vaardigheden) ² 8. BZO, de uitkomsten 9. Presentie 10. Hulpverleningscontacten 11. Rapportcijfers 12. DAT '83 13. Behaalde cijfers in de afgelopen periode	C. <i>Overzicht werkervaringen</i> 3. Werkervaring 4. Tijdsbesteding buiten school
D. <i>Loopbaan en actieplan</i> 14. Sterkte/zwakte-analyse 15. Afspraken voor de komende periode van 8 weken	D. <i>Loopbaan en actieplan</i> 5. Keuzes die gemaakt zijn met daaraan gekoppeld een actieplan

Schema 7: Onderscheid leerlingvolgsysteem en portfolio

Bron: Noorderpoortcollege

De mentor is verantwoordelijk voor de inhoud van het leerlingvolgsysteem, maar bespreekt deze met de leerling. Zoals te zien is, bevat het leerlingvolgsysteem meer informatie dan het portfolio van de leerling.

De leerling bepaalt welke informatie uit dit leerlingvolgsysteem opgenomen wordt in het **portfolio**. De leerling verzamelt informatie die voortkomt uit het loopbaanoriëntatieprogramma en houdt deze zelf bij in een portfolio. Hij stelt samen met zijn mentor een persoonlijk ontwikkelplan op tijdens voortgangsgesprekken. De vastgelegde ervaringen en het observatieformulier van de mentor resulteren aan het einde van het loopbaanoriëntatieprogramma in een sterkte/zwakte-matrix, die de leerling zelf opstelt. Deze matrix helpt de leerling bij het maken van een sectorkeuze.

DE BEOORDELING

De uitvoering van de praktijksimulatie vindt plaats op het mbo. Het is de taak van de mentor op het vmbo om tijdens de praktijkuitvoering observaties te maken van de leerlingen aan de hand van een **observatieformulier** (afvinklijst). Hierbij wordt gescoord op het vertonen van gewenst gedrag bij de geselecteerde criteria. Dit gebeurt in een positief ondersteunende sfeer.

De vakdocenten van de beroepsopleidingen van het mbo voeren de praktijksimulaties uit, maar observeren officieel niet. Aan het begin van de praktijksimulatie geeft de vakdocent aan dat de leerling het kan beschouwen als een sollicitatieprocedure. Aan het einde krijgt de leerling dan van de vakdocent te horen of deze hem aan zou nemen als 'werknemer' op grond van wat de leerling heeft laten zien. De mentoren letten daarbij op sector-specifieke en algemene criteria, zoals inzet, motivatie en sociale vaardigheden. Bij de praktijksimulatie wordt dus ook gelet op andere aspecten, die in het reguliere beoordelingssysteem niet meetellen. Het idee erachter is dat iemand met een eigen bedrijf andere factoren belangrijk vindt dan wat volgens het examenprogramma beheerst moet worden.

De geobserveerde praktijksimulaties leiden tot beoordeling van een aantal vaardigheden, die in het leerlingvolgsysteem opgenomen zijn. Deze vaardigheden zijn uitgewerkt in een aantal concrete gedragscriteria (zie schema 6, pagina 24), waarop de mentor kan scoren op de observatieformulieren. In het leerlingvolgsysteem noteert de mentor vervolgens een overall score op elke vaardigheid afzonderlijk. Deze score is uitgedrukt in een vierpuntschaal van zwak tot goed.

De beoordeling van de praktijksimulatie is diagnostisch van aard. Als een leerling het gewenste gedrag volgens het observatieformulier laat zien, zegt dat iets over de geschiktheid van deze leerling voor de betreffende sector. Er wordt geen summatieve

beoordeling aan gekoppeld. Er is dus ook geen sprake van compensatie, herkansingen of zakken.

In principe zouden de vakdocenten ook mee kunnen beoordelen. Zij hebben het echter te druk met het begeleiden van de praktijksimulaties. Het is niet mogelijk dat de mentor en de vakdocent van taak ruilen, omdat de mentoren de beroepscontext van de simulaties niet kennen. Een mogelijke oplossing hiervoor is dat leerlingen van opleidingen voor niveau 3 en 4 de simulaties gaan leiden. Zij doen op deze wijze ervaring op in het leidinggeven aan mensen. En de vakdocent heeft zijn handen vrij om te observeren. Zo sla je twee vliegen in één klap.

Na het behalen van het vmbo-diploma gaan het portfolio en het sectorwerkstuk mee naar de **intake** op het mbo. Hiermee kan de leerling aangeven welke keuze hij gemaakt heeft en op grond waarvan deze gemaakt is. De intaker op het mbo maakt hier echter nauwelijks gebruik van. Intakers zijn vaak verbaasd over de hoeveelheid materiaal, die iemand in een portfolio verzameld heeft. Het portfolio zou nog veel beter bekeken kunnen worden. Het geeft veel diagnostische informatie.

Binnen het loopbaanoriëntatieprogramma van het Reitdiep College is sprake van zelfbeoordeling en beoordeling door de mentor. Beide beoordelingen staan in het teken van de sectorkeuze en zijn diagnostisch van aard. Summatieve beoordeling is niet aan de orde. Het loopbaanoriëntatieprogramma biedt echter aanknopingspunten om ook summatieve beoordeling uit te voeren. Daarmee kom je tegemoet aan competenties die leerlingen al beheersen. Dat biedt mogelijkheden op het gebied van vrijstellingen op het vmbo en een efficiënte overstap naar het mbo. Het Reitdiepproject kent twee vervolgroutes: het Topstream- en het Maatwerkmodel. Deze worden respectievelijk in paragraaf 1.2 en 1.3 beschreven.

1.2 Het Topstreammodel

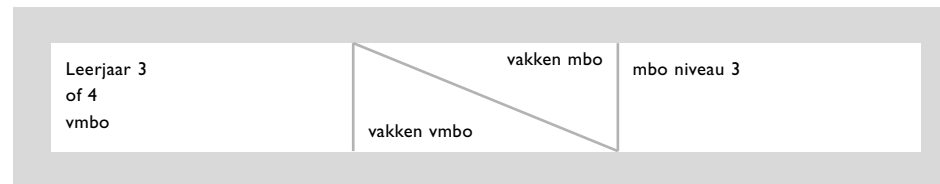
WAT IS HET TOPSTREAMMODEL?

Het is een uitbouw van de Reitdiepmethodiek. Leerlingen maken aan het einde van het derde jaar op het vmbo een sectorkeuze.

In klas 4 volgen de leerlingen van het vmbo een speciaal programma. Zes uur per week worden deze uren op het mbo gevuld met een dwarsdoorsnede van alle opleidingen die het mbo aanbiedt in de betreffende sector. Deze vakken volgt de leerling dan op het mbo,

terwijl hij formeel nog ingeschreven staat bij het vmbo. Het aantrekkelijke zit hem in de tijdwinst die geboekt kan worden.

Het Noorderpoortcollege is bezig met de opzet van een basisperiode binnen sectoren. Vanaf januari 2004 biedt de sector gezondheidszorg deze periode aan, waarbij leerlingen van de theoretische en gemengde leerweg op het vmbo de gelegenheid krijgen zich te kwalificeren voor een niveau 3- of 4-opleiding binnen de gezondheidszorg. Tijdens deze basisperiode moeten zij bewijzen over de benodigde competenties te beschikken en een reëel beeld te hebben van wat het beroep inhoudt. Dat geeft hun toegang tot een mbo-opleiding op niveau 3 of 4.



Schema 8: Glijdende schaal Topstreammodel

DE ORGANISATIE

Leerlingen van het vmbo hebben een profiel van de sector nodig om zich mee te vergelijken. Dit profiel wordt opgesteld door het mbo voor alle opleidingen die het daarin aanbiedt. Uit een dwarsdoorsnede van alle vakken die mbo-leerlingen in het eerste jaar volgen, selecteert het mbo een aanbod dat de vmbo-leerling gedurende zes uur per week kan volgen op het mbo. Hiervoor ontvangt het mbo een vergoeding van de vmbo-school uitgaande van de uurprijs van de vakdocent op het mbo. De leerling blijft bij het Topstreammodel tijdens het vierde jaar bij het vmbo ingeschreven.

De organisatie van het Topstreammodel levert een volumeprobleem op. De vraag is namelijk of genoeg leerlingen zich tegelijk willen kwalificeren voor een specifiek profiel. Als er onvoldoende leerlingen zijn, die als groep het programma volgen, is het niet kostendekkend voor het mbo.

DE BEOORDELING

Het is de verantwoordelijkheid van de vmbo-leerling om aan te tonen dat hij voldoet aan het profiel van zijn sectorkeuze op het mbo. In zijn portfolio kan hij die informatie opnemen, die hij nodig heeft als bewijs dat hij aan het profiel van de sector voldoet. Dit profiel wordt de leerling uitdrukkelijk voorgehouden. Belangrijk hierbij is de vraag ‘Wat wil de leerling zelf?’ Het is aan hem om dat aan te tonen. Zo kan hij de resultaten van de differentiële aanleg test opnemen en van het beroepskeuzezelfonderzoek, evenals zijn rapportcijfers en de resultaten van de sterkte/zwakte-analyse.

Bij het Topstreammodel is het vmbo-diploma nog steeds vereist om in te stromen op het mbo. De verschillende betrokkenen hechten nog een sterke waarde aan het vmbo-diploma:

- Ouders wensen het vmbo-diploma als vangnet, voor het geval een leerling in het mbo uitvalt. Zonder vmbo-diploma heeft die leerling geen instroomrechten in opleidingen op hetzelfde niveau.
- Het vmbo houdt vast aan het diploma om het eigen territorium af te bakenen: “Het mbo neemt ons over”.
- Voor het mbo betekent het vmbo-diploma nog steeds een wettelijke legitimering van de instroom. Wat komt daarvoor in de plaats en hoe betrouwbaar is dat?

In de praktijk blijkt dat het vmbo-diploma in individuele gevallen omzeild kan worden, bijvoorbeeld om uitval te voorkomen. Resultaten van testen en simulaties worden veel gemakkelijker geaccepteerd, wanneer het om uitzonderingen gaat.

1.3 Het Maatwerkmodel

HET IDEEAALBEELD VOLGENS HET MAATWERKMODEL

De meest vergaande stap naar (individuele) maatwerktrajecten leidt naar een model waarbij leerlingen van het vmbo aan het einde van het derde jaar of aan het begin van het vierde jaar overstappen naar een opleiding naar keuze op het mbo (of havo), ongeacht het niveau. Zij dienen daartoe te voldoen aan een aantal door het mbo vastgelegde criteria op het gebied van kennis, vaardigheden, persoonlijke kenmerken en motivatie. Een leerling wordt dan uitgeschreven bij het vmbo zonder dat een diploma behaald is.

Voorbeelden

- Een vmbo-leerling geeft aan het einde van het derde jaar aan dat ze graag over wil stappen naar de opleiding voor administratief medewerker op het mbo. Zij heeft het loopbaanoriëntatieprogramma van het Reitdiep College gevolgd. Er is sprake van consensus tussen de vakdocent op het mbo en de mentor over de bekwaamheid en het intellectuele vermogen van de leerling. Hun oordeel is gebaseerd op de uitkomsten van de differentiële aanleg test, de rapportcijfers en het vertoonde gedrag in de simulaties en op school. Dat laatste is van doorslaggevend aard. Op grond van deze resultaten wordt zij toegelaten tot de opleiding op het mbo.
- Een leerling op het vmbo wil stoppen met school. Hij heeft wel een bijbaantje bij Bristol en wil graag meer aan het werk. Op grond van het door hem opgestelde profiel (wat wil ik) kan de school kijken of deze leerling in een BBL-traject voor niveau 2 op het mbo te plaatsen is. Daarmee houd je de leerling toch binnen de poorten van de school en kom je tegemoet aan zijn wens.

VANGNET

Als leerlingen van het vmbo tussentijds overstappen naar een opleiding in het mbo, hebben ze geen vmbo-diploma als vangnet voor het geval ze de mbo-opleiding afbreken. Ouders willen graag zekerheid over de kansen van hun kind. Je kunt ze hierin tegemoet komen door een **convenant** te sluiten tussen vmbo en mbo. Dit convenant waarborgt het recht om in te stromen in een andere opleiding op niveau 3 of 4, wanneer het misgaat in de gevolgde opleiding. Het vmbo zou in dat geval moeten legitimeren welke leerweg met succes is afgerond. Het grote voordeel van deze regeling is dat meer aangesloten wordt bij de wensen en capaciteiten van een leerling. Het maakt een snellere doorstroom naar een beroepsopleiding mogelijk, wanneer een leerling daar aan toe is. Daarmee is hij dus niet meer afhankelijk van het tempo en het programma op het vmbo. Dit maatwerk zal uitval voorkomen en de motivatie verhogen.

DE BEOORDELING: VMBO ZONDER EXAMENS

Momenten, waarop een leerling laat zien dat hij iets beheerst en wat dat is, blijven noodzakelijk. De vraag is echter of dat met een examen beoordeeld moet worden. Je kunt je afvragen wat de waarde van het vmbo-diploma eigenlijk is? Het geeft aan dat iemand bevoegd is, maar dat zegt nog niets over iemands bekwaamheid. Je zou kunnen stellen dat het diploma ingeruild wordt voor een vorm van EVC (erkennen van verworven competenties).

De mate van bekwaamheid kan bewezen worden middels verzamelde informatie door de leerling en de vmbo-school. Het mbo moet de wijze waarop deze info verzameld is, accepteren. Dat wordt gemakkelijker voor het mbo als het hier zelf een aandeel in heeft, door bijvoorbeeld samen instrumenten te ontwikkelen. Bij het Reitdiepproject hebben

vakdocenten van het mbo de observatielijsten voor de praktijksimulaties ontwikkeld voor het vmbo.

De gegevens worden bijgehouden in het portfolio. De bedoeling is dat het portfolio uiteindelijk het vmbo-diploma kan vervangen in situaties waarin dat wenselijk is. Het portfolio moet dan dezelfde legitimering verschaffen als het diploma zelf.

Wat is er voor nodig om dit ideaal te bereiken?

Het probleem zit bij de legitimering van het portfolio: die ontbreekt. Op dit moment hangt de legitimering samen met het diploma. Als het diploma wegvalt, valt de legitimering weg. Waar moet je die dan vandaan halen? Daarvoor moeten criteria opgesteld worden, waaraan iemand moet voldoen om te mogen starten met een mbo-opleiding. Het mbo stelt deze criteria op en beschrijft vervolgens de bijbehorende competenties. Daarna test de toeleverende vmbo-school of de leerling deze competenties beheerst. Bij een positief besluit door het vmbo accepteert het mbo deze constatering. Het gaat dus ook om het vertrouwen van het mbo in het oordeel van het vmbo. Na een bepaalde tijd kan bekeken worden of de besluiten van het vmbo over de competenties van iemand ook juist zijn. Dat is belangrijk, omdat het mbo het risico draagt wanneer het vmbo geen juist oordeel geeft. De instrumenten die ingezet worden bij het Reitdiepproject leveren een veelheid aan informatie op, die gebruikt kan worden bij de realisatie van individuele maatwerktrajecten.

Van maatwerk binnen het mbo is echter grotendeels nog geen sprake, omdat de organisatie daar nog niet op ingesteld is. Flexibele programma's kunnen nog niet gevolgd worden. Dat houdt in dat leerlingen geen inspraak hebben in het moment waarop zij bepaalde modules volgen. Deze modules worden op vooraf geprogrammeerde momenten in het jaar aangeboden. Individuele instroom van vmbo-leerlingen op het moment dat zij daar aan toe zijn, behoort dus ook nog niet tot de mogelijkheden. Ook het bekostigingsaspect telt hierin erg zwaar, als leerlingen na de vaste teldatum binnenkomen. Een financiering gekoppeld aan de leerling in plaats van aan de instelling zou uitkomst kunnen bieden.

Maar wat voor de realisatie van de overstap van leerlingen geldt, geldt ook zeker voor de CvB's en andere betrokkenen in de organisatie: waar een wil is, is een weg.

1.4 Tot slot

De inhoud van het Reitdieproject, de concepten bij het Topstream- en het Maatwerkmodel zijn te plaatsen op de vier dimensies die eerder in het introductiehoofdstuk onderscheiden zijn.

De validering wordt niet gezocht bij het werkveld, maar bij een goede communicatie tussen de leverende en de afnemende onderwijsinstelling en betrokken ouders. Het vmbo is immers geen eindonderwijs. Van belang is dat een leerling een juiste kijk heeft op het beroep, waarbij zoveel mogelijk aangesloten wordt bij zijn wensen en kunnen. De vermindering van de uitvalpercentages ligt er niet om.

In het loopbaanoriëntatieprogramma is ogenschijnlijk geen sprake van beoordelen in kwalificerende zin. Het ontwikkelingsgerichte staat voorop. Uit de beschrijving komt naar voren dat aandacht voor het ontwikkelingsgerichte een positieve omslag betekent voor het gedrag van docenten en het gedrag van leerlingen. Men zou kunnen stellen dat de functies van begeleiden en beoordelen elkaar versterken, als deze meer in samenhang gezien worden. De toekomst zal uitwijzen of EVC-procedures geheel in de plaats van het vmbo-examen kunnen komen. Nu zit men nog in een overgangssituatie.

Het programma scoort hoog op leerlinggerichtheid. Dit vraagt een flexibele onderwijsorganisatie. De vraag is of docenten hun leerlingen kunnen bijbenen. Niet alle docenten zullen het loslaten van het oude leerstofjaarklassensysteem als een kans zien. Zij moeten oude vertrouwde kaders van klassen, lestijden en jaartaken los durven laten.

De praktijksimulaties zijn gericht op de essentie van het beroep waarbij keuzes en dilemma's meegenomen zijn. Een oorzaak van de verminderde uitvalpercentages is de realistische kijk op het beroep die voorgehouden wordt. Daarnaast zal de aandacht die een leerling krijgt een sterk positieve rol spelen. Dit resulteert in betere motivatie.

2

Da Vinci College – Techno Design

Door Astrid van de Weijer (CINOP) met medewerking van Maatje Baldé, clustermanager Innovatie van het Da Vinci College

“TECHNO DESIGN IETS VOOR JOU? ALS JE KIEST VOOR DEZE OPLEIDING, MOET JE SNEL ALLES VERGETEN WAT JE BIJ EEN STUDIE VOORSTELT. EIGENLIJK IS TECHNO DESIGN ÉÉN GROTE ONTDEKKINGSTOCHT. MET ALS UITGANGSPUNT DAT NAAST KENNIS EN VAARDIGHEDEN JOUW PERSOONLIJKE KWALITEITEN HEEL BELANGRIJK ZIJN. DAAROM LEER JE AL METEEN OM ZELFSTANDIG, IN DE PRAKTIJK TE WERKEN.”

IN DIT ARTIKEL IS UITGEWERKT HOE BINNEN TECHNO DESIGN DEELNEMERS WORDEN BEOORDEELD.

33

In mei 2000 heeft een aantal onderwijsinstellingen en bedrijven in de regio Rijnmond/ Drechtstreek onder de noemer Revival Technisch Onderwijs (RTO) het initiatief genomen tot een structurele vernieuwing van het technisch onderwijs. De aanleiding tot het RTO-project waren de verontrustende signalen over de kwalitatieve en kwantitatieve knelpunten op de regionale arbeidsmarkt. Volgens de initiatiefnemers van het RTO-project is een fundamentele herziening van het beroepsonderwijs noodzakelijk. Er is een aantal pilots gestart om hiermee ervaring op te doen. Eén van die pilots is Techno Design, dat wordt uitgevoerd door het Da Vinci College.

De voltijdopleiding Techno Design bestaat uit een brede propedeuse waarin deelnemers zich kunnen oriënteren op de mogelijkheden in de techniek, gevolgd door fasen van verdieping en specialisatie. De opleiding kent drie afstudeerdomeinen: Bouw, Wonen & Infrastructuur, Mobiliteit & Transport en Energie & Constructie. Kenmerkend voor Techno Design zijn de vraaggestuurde en deelnemergerichte benadering, de intensieve begeleiding

en het denken in loopbanen. Het leerproces en de persoonlijke ontwikkeling staan centraal en niet de leerstof.

De leerinhouden worden niet geïsoleerd in vakken aangeboden, maar geïntegreerd in de vorm van opdrachten (die prestaties worden genoemd). Deelnemers voeren deze opdrachten in teamverband uit. De opdrachten zijn afkomstig van bedrijven en hebben betrekking op de kernproblemen of -opgaven van de beroepspraktijk. Deelnemers mogen zelf de prestatie kiezen waaraan ze willen werken. Reeds enkele weken na de start van de opleiding, beginnen zij met het uitvoeren van prestaties bij bedrijven. Er worden prestaties zowel binnen de context van het beroep als buiten de context aangeboden.

Binnen het nieuwe onderwijsconcept wordt veel waarde gehecht aan een duurzame samenwerkingsrelatie tussen onderwijs en bedrijfsleven. Het bedrijfsleven is een belangrijke actor binnen de opleiding zowel bij het formuleren van de inhoud van de prestaties als bij de beoordeling.

In dit artikel staat de beoordeling binnen Techno Design centraal. Hierbij wordt onderscheid gemaakt tussen voortgangsbeoordeling en examinering. De beoordeling vormt een geïntegreerd geheel met de inrichting van de opleiding. Speciaal aandachtspunt hierbij is de wijze waarop het bedrijfsleven bij de beoordeling is betrokken.

2.1 Organisatie

Voor de aansturing van de ontwikkeling van het concept Techno Design is een regiegroep ingesteld. De regiegroep bestaat uit managementvertegenwoordigers van het onderwijs en het bedrijfsleven. Binnen de regiegroep is de verantwoordelijkheid voor de uitvoering van het innovatietraject gedelegeerd aan een werkgroep.

Belangrijk uitgangspunt binnen Techno Design is dat het bedrijfsleven structureel bij de opleiding wordt betrokken. Zo levert het bedrijfsleven een inhoudelijke bijdrage aan de ontwikkeling van beoordelingsinstrumenten (ontwikkelen van kritische beroepssituaties en meesterproeven). De ervaring heeft geleerd dat een effectieve samenwerking tussen school en bedrijf begint bij heldere en korte communicatielijnen. Veel misverstanden en ook irritaties over en weer bleken te ontstaan, omdat betrokkenen onvolledig geïnformeerd waren of elkaar niet op het juiste moment konden bereiken. Door heldere procedures af te spreken en door te gaan werken met vaste contactpersonen per bedrijf of branche is de communicatie tussen school en bedrijf inmiddels een stuk verbeterd.

Onder aansturing van de werkgroep werkt de ontwerpgroep de leeromgeving verder uit. Deze ontwerpgroep bestaat uit leermeesters, werkmeesters en projectleiders van het Da Vinci College. Voor de inhoudelijke invulling vindt nauw overleg plaats met functionarissen van het bedrijfsleven (werkmeesters, personeels- en opleidingsfunctionarissen). Dat overleg krijgt op verschillende manieren gestalte. Bijvoorbeeld: op individueel niveau gekoppeld aan de leergesprekken, maar ook groepsgewijs via ontwerpessies.

In het primaire proces spelen leer- en werkmeesters een centrale rol. De leermeester is de mentor, de persoonlijke coach van de deelnemers en is gericht op hun persoonlijke ontwikkeling. Daarnaast spelen de leermeesters een belangrijke rol bij de voortgangsbeoordeling van de deelnemers. Zij baseren zich daarbij mede op het oordeel van de werkmeester. De werkmeester is de inhoudsdeskundige die deelnemers begeleidt bij hun ambachtelijke ontwikkeling. Er zijn twee soorten werkmeesters: van school en van de opdrachtgever (het bedrijf waar een deelnemer een prestatie uitvoert). Leer- en werkmeesters spelen ook een belangrijke rol bij de examinering. Zij zijn lid van de beoordelingscommissie waarin vastgesteld wordt of een deelnemer is geslaagd voor een examen.

Van belang is dat leer- en werkmeesters regelmatig met elkaar overleggen, zodat zij zich een totaalbeeld kunnen vormen van het functioneren van de deelnemers en zij de begeleidings- en leersituaties op elkaar kunnen afstemmen. In de praktijk levert deze afstemming wel eens problemen op. Dit heeft ertoe geleid dat één van de opleidingslocaties ervoor heeft gekozen om de rollen van werk- en leermeester op termijn door één persoon te laten uitvoeren. Dit kost enige tijd omdat niet alle werkmeesters direct inzetbaar zijn als leermeester. Gebleken is dat een werkmeester in het begin moeite heeft met het begeleiden van deelnemers op persoonlijk vlak en met het onderscheiden van de twee verschillende rollen. Door hiermee ervaring op te doen kan een werkmeester doorgroeien naar de gecombineerde functie van leer- en werkmeester.

Aan Maatje Baldé van het Da Vinci College is de vraag voorgelegd hoe zij de betrokkenheid van het bedrijfsleven hebben gerealiseerd, wat de succesfactoren zijn. Haar antwoord was: "Het bedrijfsleven is vanaf het begin betrokken geweest bij het vormgeven van het concept en het maken van de inhoud. Dit is nodig omdat functies in het bedrijfsleven meegroeien met de technologische mogelijkheden. Ze zien hun betrokkenheid ook als een belangrijke investering in de deelnemers, hun toekomstige werknemers. Verder voelen de bedrijven een grote maatschappelijke betrokkenheid en daar zijn we erg blij mee. Wat is er

mooier dan dat school en bedrijfsleven de handen ineen slaan rondom het leerproces van de deelnemer?”

2.2 Innovatieaanpak

Aan de succesvolle innovatie liggen de volgende drie uitgangspunten ten grondslag:

- 1 de innovatie moet betekenisvol zijn;
- 2 veranderingen moeten worden gerealiseerd in de context van de uitvoering;
- 3 de innovatie moet door zelfsturende teams ter hand worden genomen.

INNOVATIE MOET BETEKENISVOL ZIJN

Het Da Vinci College heeft ervoor gekozen docenten een keuze voor te leggen: meewerken aan de vernieuwing of doorgaan met het ‘oude onderwijs’. Op die manier vormde zich een groep docenten die de innovatie betekenisvol vinden. Alle energie kan in de vernieuwing zelf worden gestoken, omdat er geen weerstanden overwonnen hoeven te worden.

VERANDEREN IN DE CONTEXT

Er is gekozen voor een strategie van ontwikkelend implementeren. Dat betekent niet eerst maandenlang achter een bureau de onderwijsvernieuwing voorbereiden. Achterliggend idee is dat het innovatieproces het meest effectief is, als dit plaatsvindt in de context van de uitvoering. Concreet betekent dit dat kort voor aanvang van de opleiding teamvorming heeft plaatsgevonden en docenten en het management enkele dagen scholing hebben gevolgd. Tijdens deze scholing stond het concept van het nieuwe onderwijsmodel centraal en is de eerste periode van de opleiding concreet uitgewerkt. Het vervolg van de opleiding wordt gedurende de rit ontwikkeld, waarbij docenten steeds één periode voorlopen op de deelnemers.

ONTWERPEN EN UITVOEREN IN ZELFSTURENDE TEAMS

In de onderwijsorganisatie die Da Vinci voor ogen heeft, zijn docenten in zelfsturende kernteams eigenaar van het primaire proces. In zogenaamde teamplannen die het kernteam jaarlijks in overleg met de teamleider opstelt, worden de prestaties vastgelegd die het team zal leveren en onder welke condities en voorwaarden. Het strategisch beleidsplan van Da Vinci vormt hierbij het kader. Teamwork heeft als voordeel dat mensen gemakkelijker kennis en ervaring kunnen delen. Door elkaar te observeren en te begeleiden, kunnen ze elkaar helpen bij het verbeteren van het persoonlijk functioneren.

Zelfsturing houdt in dat vraagstukken en problemen die op de werkvloer ontstaan ook daar worden opgelost en niet langer op het bord van de leidinggevende worden gelegd.

2.3 Inrichting van de opleiding

LEER- EN ONTWIKKELLIJNEN

De kennis- en vaardigheden die de deelnemers moeten verwerven, zijn vastgelegd in de vorm van leer- en ontwikkellijnen. De leerlijnen hebben betrekking op de vereiste vakinhoudelijke kennis- en vaardigheden. In de ontwikkellijnen zijn de algemene vaardigheden en persoonlijke kwaliteiten vastgelegd zoals problemen oplossen, plannen, rapporteren, initiatief nemen en samenwerken. De ontwikkellijnen komen niet altijd terug in de huidige kwalificatiestructuur, maar hebben voor het leerproces van de deelnemer een duidelijke toegevoegde waarde. De leerlijnen zijn gelinkt aan de huidige deelkwalificaties en eindtermen. Hierbij is erop gelet dat de lijnen de eindtermen afdekken die voor de betreffende kwalificatie gelden. De lijnen zijn omschreven in termen van beginners- en expertgedrag. Het expertgedrag komt overeen met het eindniveau zoals dat binnen de kwalificatiestructuur wordt geëist. Als een deelnemer het expertniveau heeft behaald, wordt hij competent geacht voor dat onderdeel.

Voorbeeld van een ontwikkellijn

Samenwerken

Gedrag beginner:

Je ziet en hoort:

- Jezelf centraal
- Alleen beslissen
- Alleen willen werken
- Voegt deeltaken zonder overleg samen

Gedrag expert:

Je ziet en hoort:

- Openstaan voor de ander
- Iedereen erbij betrekken
- 'ik hoor je niet, wat vind jij ervan?'
- Deeltaken in overleg samenvoegen
- Maakt gebruik van kwaliteiten van anderen
- 'we moeten iets doen, het gaat niet goed zo'

Bron: Hermanussen, J. *Techno Design: anders werken, anders leren in de techniek*

Voorbeeld van een leerlijn

Autocad

Gedrag beginner:
Je ziet en hoort:

- Kan programma gebruiken
- Werkt stapsgewijs met helpfunctie
- Kent basisstructuur van menugestuurde software

Gedrag expert:
Je ziet en hoort:

- Kan een eenvoudige plattegrond tekenen
- Maakt lijnen, maatvoering en teksten
- Kan terminologie herkennen
- Kan functies toepassen

Bron: Hermanussen, J. *Techno Design: anders werken, anders leren in de techniek***LEREN DOOR PRESTATIES**

Binnen Techno Design leer je middels de prestatie of opdracht. Om dit tot een resultaat te brengen moet de deelnemer zich in de inhoud van de prestatie en in het proces verdiepen. Deelnemers voeren de prestaties in teamverband uit. De opdrachten zijn afkomstig van bedrijven en hebben betrekking op de kernproblemen of -opgaven van de beroepspraktijk. Ook worden er prestaties verricht buiten de context van techniek. Deze hebben vaak een maatschappelijk of cultureel doel. Deelnemers mogen zelf de prestaties kiezen waaraan ze willen werken.

Van sloop naar ligfiets

Twee eerstejaarsdeelnemers Techno Design richting Werktuigbouw werken voor een opdrachtgever aan het ontwerpen van een ligfiets. “Het is een mooie prestatie. Nadat we een gesprek hebben gehad met de opdrachtgever zijn we begonnen met deze uitdaging. Eerst zijn onder begeleiding van de werkmeester ontwerpen gemaakt van de lagers, scharniersystemen en lasverbindingen. Daarna is een oud wrak omgebouwd tot ligfiets. Het werkt nog niet helemaal zoals het moet, maar het gaat lukken.”

Prestatie buiten de context

Kevin en Walter hebben drie weken stage gelopen bij de politie in Dordrecht. Voor zij begonnen, moesten zij een formulier ondertekenen dat zij wat zij meemaakten, niet naar buiten mochten brengen. Op een moment werden zij geroepen bij een aanhouding van een man die een auto gestolen had. Zijn gegevens werden opgenomen, zijn vingerafdrukken genomen, zijn geld geteld en zijn spullen opgeborgen. Toen moest hij een handtekening op een formulier zetten waar alles was opgeschreven en werd hij afgevoerd naar een cel.

Bron: *Nieuwsbrief Techno Design*

Deelnemers werken in teams aan de prestaties. Doordat de teams een concreet eindproduct moeten opleveren, ontstaat er een gemeenschappelijk doel. Groepsleden hebben elkaar nodig om de opdracht tot een succes te maken. Tegelijkertijd blijft ieder groepslid individueel verantwoordelijk voor zijn eigen inbreng en ontwikkeling. Voorafgaand aan de prestatie heeft de deelnemer met de leermeester besproken welke ontwikkellijnen en leerlijnen hij via de prestatie wil gaan 'bewijzen'. Elke deelnemer moet kunnen aantonen dat hij op de leerlijnen een ontwikkeling heeft doorgemaakt van beginner naar expert.

Om de prestaties uit te kunnen voeren, hebben deelnemers bepaalde kennis en vaardigheden nodig. Dit leidt ertoe dat zij met leervragen bij hun leer- en werkmeesters komen. Op grond van deze leervragen verzorgen laatstgenoemden interactieve colleges, waarin kennis wordt overgedragen en geven zij workshops om vaardigheden te ontwikkelen. Uitgangspunt is dus dat de leerinhouden worden vastgesteld op grond van de leervragen van de deelnemers. Aan de andere kant wordt wel het vereiste eindniveau van de opleiding in de gaten gehouden. Dat betekent dat als de leervragen tot onvoldoende dekking leiden, aanvullend leerinhouden kunnen worden aangeboden in de vorm van thema's. Het aanbieden van aanvullende leerinhouden is in strijd met het uitgangspunt van vraaggestuurd onderwijs, één van de uitgangspunten van de opleiding. Het Da Vinci College zegt echter geen andere keuze te hebben, omdat ze moeten voldoen aan de kwalificatiestructuur. Zij verwachten dat dit probleem kan worden opgelost, als de nieuwe competentiegerichte kwalificatiestructuur wordt ingevoerd.

2.4 **Beoordeling**

Binnen Techno Design wordt onderscheid gemaakt tussen voortgangsbeoordeling en examinering. Doel van de voortgangsbeoordeling is het verkrijgen van voortgangsgegevens, aan de hand waarvan het leerproces kan worden bijgestuurd. Bij de examinering wordt een opleidingsfase afgesloten.

VOORTGANGSBEOORDELING

Doel van de voortgangsbeoordeling is om vast te stellen hoever de deelnemer is gevorderd op leer- en ontwikkellijnen en van daaruit afspraken te maken over de verdere invulling van het leerproces. Het leerproces van de deelnemer staat bij de voortgangsbeoordeling centraal. Uitgangspunt bij de beoordeling is dat de bewijslast bij de deelnemer ligt. Deelnemers houden een portfolio bij, waarin ze de bewijsstukken verzamelen die in

hun ogen relevant zijn. Hierbij kan worden gedacht aan presentatiemateriaal van prestaties, collages, werkstukken en fotomateriaal. Ook kan bewijsmateriaal bestaan uit de resultaten van repeterende kennistoetsen. Dit zijn toetsen waarmee deelnemers zelf eventuele lacunes in hun kennisniveau kunnen vaststellen. De toetsen kunnen op elk gewenst moment worden afgelegd en zij kunnen deze zo vaak maken als zij zelf noodzakelijk achten. De criteria op basis waarvan het bewijsmateriaal wordt beoordeeld, staan omschreven in de leer- en ontwikkellijnen.

Maatje Baldé geeft aan dat het aanleveren van bewijs nieuw is voor de deelnemers. “Soms is het voor de deelnemers nog zoeken welke bewijzen geschikt zijn. Dit is een leerproces waarin de deelnemers zitten en waarin ze begeleid worden door de leer- en werkmeesters.”

De voortgangsbeoordeling vindt plaats in de vorm van een gesprek tussen de leermeester en de deelnemer. Dat leergesprek vindt driemaal per jaar plaats. Voorafgaand aan dit leergesprek heeft de deelnemer een gesprek met de werkmeesters van de school en van het bedrijf. In dat gesprek wordt aan de hand van de prestaties en kennistoetsen de positie bepaald op één of meer leerlijnen. Tevens wordt gekeken naar het ontwikkelingsperspectief: welke nieuwe prestaties en/of kennistoetsen zijn nodig om vorderingen te kunnen maken op de leerlijnen. De resultaten van het gesprek met de werkmeesters is input voor het gesprek met de leermeester.

Andere input voor het gesprek met de leermeester is de zelfbeoordeling van de deelnemer. Voordat het beoordelingsgesprek plaatsvindt, bepaalt de deelnemer zelf zijn positie op de ontwikkellijnen. De verschillen en overeenkomsten tussen de beoordeling van de deelnemer en de leermeester worden aangegrepen om het reflectieproces bij de deelnemer te stimuleren.

Aan het einde van het beoordelingsgesprek maken de deelnemer en de leermeester samen de balans op en worden afspraken vastgelegd voor het programma van de komende periode: aan welke leer- en ontwikkellijnen zal gewerkt worden en middels welke prestaties?

EXAMINERING

De opleiding bestaat uit vier fasen (verkennen, verdiepen, kiezen & verdiepen en specialiseren). Elke fase wordt afgesloten met een examen. De deelnemer geeft zelf aan wanneer hij toe is aan het examen. Maar de deelnemer kan pas een fase afronden, als hij het expertgedrag van de leer- en ontwikkellijnen heeft gehaald (heeft bewezen). De uitslag van het examen wordt uitgedrukt in termen van voldoende of onvoldoende. Er worden geen cijfers gegeven. Een deelnemer moet voor elk examen een voldoende halen. Hij mag niet compenseren.

De beoordeling wordt uitgevoerd door een commissie die bestaat uit een panel van leermeesters en werkmeesters van de school en het bedrijf. Daarbij geldt dat het niet de eigen leer- en werkmeester van de deelnemer mogen zijn.

Bij de afsluiting van de eerste drie fasen bestaat het examen uit een portfoliopresentatie. Tot voor kort werd dit ter afsluiting van fase 2 en fase 3 aangevuld met een proeve van bekwaamheid (een zogenaamde kritische beroepssituatie). Een kritische beroepssituatie was een complexe bedrijfsgerelateerde opdracht die in het bedrijf werd uitgevoerd. Als toegevoegde waarde van de kritische beroepssituatie naast de portfoliopresentatie noemt Maatje Baldé: “Bij het uitvoeren van een kritische beroepssituatie wordt de deelnemer gedwongen om in een korte tijd een prestatie te laten zien. Verder geeft het examen aan het eind van een fase houvast voor de deelnemers. Richting de inspectie is het ook een eenvoudige manier om je beoordeling te verantwoorden.” Recent heeft men echter besloten de kritische beroepssituatie te laten vervallen, omdat deze te veel overlap heeft met het voorgaande traject, waarin deelnemers aan vergelijkbare prestaties werken.

De laatste fase van de opleiding wordt afgesloten met de meesterproef. De meesterproef is een brede, uitgebreide prestatie uit het bedrijfsleven waarin een complex geheel van vaardigheden, persoonlijke kwaliteiten en kennis moet worden getoond. De deelnemer bepaalt in overleg met de leer- en werkmeester welke meesterproef hij aflegt en in welk bedrijf. Bij een goede beoordeling is de deelnemer geslaagd voor de opleiding. De meesterproeven worden momenteel ontwikkeld met medewerking van het bedrijfsleven. De meesterproef wordt zowel door de docent als het bedrijf beoordeeld.

Mijn eerste examen

Robert, tweedejaars Techno Design richting Mobiliteit, doet met medecursist Wilco mee aan de kritische beroepssituatie. Voor ze mee mochten doen, moesten hun verdiepingsleerlijnen af zijn. Na twee weken stage bij een garage en dealerbedrijf in Gorinchem, mochten zij op 24 januari een opdracht kiezen uit een lijst van zeven opdrachten. Zij kozen voor een kleine beurt (kleppen stellen en remblokken vervangen). Zij kregen drie uur de tijd en mochten alles opzoeken in de computer en vragen stellen aan de monteurs. Hierna volgde een beoordelingsgesprek. Zij waren geslaagd, maar men vond wel dat de opdracht te gemakkelijk was. "Dat vond ik zelf ook wel, maar ik vond het niet zo erg", aldus Robert.

Bron: *Nieuwsbrief Techno Design*

KWALITEIT VAN DE BEOORDELING

Techno Design heeft tot nu toe te maken gehad met de examenorganisatie Celbe. Om de dekking van de eindtermen – zoals nu omschreven – te kunnen waarborgen, wordt de bewijslast van de deelnemers in het portfolio naast de eindtermen gelegd. Ook de kritische beroepssituatie werd gecontroleerd op dekking van de eindtermen. Celbe heeft geadviseerd om deze wijze van beoordeling gelegitimeerd te krijgen.

Het Da Vinci College gaat dit schooljaar in zee met het KwaliteitsCentrum Examinering (KCE). Het beoordelingsproces is middels stroomschema's vastgelegd. Deze worden jaarlijks door het team geëvalueerd en zonodig bijgesteld. Bij het beschrijven van het proces is rekening gehouden met de KCE-standaarden. Het is de bedoeling dit jaar het gesprek aan te gaan met KCE over de vastgelegde procedures en deze te verbeteren.

Om de kwaliteit verder te verbeteren, zal in de nabije toekomst aandacht worden besteed aan scholing voor beoordelaars.

2.5 Tot slot

Binnen Da Vinci heeft men de onderwijsvernieuwing integraal aangepakt. Aan het ontwerp van de beoordeling is dat goed te zien. Alle kenmerken van de nieuwe manier van beoordelen zijn hierin te herkennen.

Het bedrijfsleven is er structureel bij betrokken. Vaak wordt binnen het onderwijsveld geklaagd over moeizame samenwerkingsrelaties met het werkveld. Dit project laat echter zien dat een structurele samenwerking met het bedrijfsleven, waarbij het bedrijfsleven van

begin af aan betrokken is bij het ontwikkelen van de opleiding, kan leiden tot een succesvolle samenwerking.

Binnen Techno Design is de worsteling met de vraag in hoeverre een deelnemer voor een kwalificerende beoordeling iets extra's moet doen als afsluiting van het voorgaande traject, goed zichtbaar. Aanvankelijk werd de deelnemer na elke fase een kritische beroepssituatie voorgelegd. Dit heeft men laten vervallen, omdat het te weinig toevoegt aan het bewijsmateriaal dat het voorgaande traject al oplevert.

De deelnemer speelt zelf een centrale rol bij het examen; bij de voortgangsbeoordeling wordt zijn eigen oordeel meegenomen, hij is zelf verantwoordelijk voor het verzamelen van bewijsmateriaal en hij bepaalt ook zelf wanneer hij toe is aan het examen. Toch zien we ook hier weer duidelijk een dilemma naar voren komen. Het Da Vinci College vindt het belangrijk dat de leerinhouden worden afgestemd op de leervragen van de deelnemer, maar kan er niet omheen dat aan de andere kant de kwalificatiestructuur voorschrijft, welke leerinhouden aan bod moeten komen.

2.6 Bronnen

Hermanussen, J. *Techno Design: anders werken, anders leren in de techniek*. Kennisbank techniek (www.platform-axis.nl).

Hermanussen, J. *Techno Design: De interne aanpak van het innovatieproces*. Kennisbank techniek (www.platform-axis.nl).

Hermanussen, J. *Techno Design en het bedrijfsleven*. Kennisbank techniek (www.platform-axis.nl).

Nieuwsbrief Techno Design, 3/11 (maart/april 2003).

3

ROC Oost-Nederland – De zorg valideren

Door Margret Mulders (CINOP) met medewerking van Jane Groenendijk, coördinator van het bureau BPV en contractactiviteiten van ROC Oost-Nederland

HOE KAN EEN DEELNEMER LATEN ZIEN DAT HIJ BEKWAAM IS? HOE BETREK JE HET WERKVELD BIJ DE BEOORDELING? HOE ZORG JE VOOR VOLDOENDE DESKUNDIGE BEOORDELAARS? OP DEZE VRAGEN GAAT DIT ARTIKEL NADER IN.

45

3 Commissie
Kwalificatiestructuur
Zoetermeer (1996).
Gekwalificeerd voor de
toekomst : kwalificatie-
structuur en eindtermen voor
verpleging en verzorging.
Rijswijk: ministerie van
Onderwijs, Cultuur en
Wetenschappen/ministerie
van Volksgezondheid,
Welzijn en Sport.

3.1 Inleiding

In 1996 is het samenwerkingsverband RBA-4 (regionaal bureau arbeidsvoorziening) gestart. Het samenwerkingsverband bestaat uit ROC Oost-Nederland, ROC Twente Plus, Deltion College en Landstede. Het richt zich op het gezondheidszorgonderwijs dat bij de start van de samenwerking nog geheel ontwikkeld moest worden. Dat bood veel mogelijkheden om direct vernieuwend met het onderwijs aan de slag te gaan. Aanleidingen voor de samenwerking waren: de nieuwe opleidingenstructuur, de ROC-vorming, het document *Gekwalificeerd voor de toekomst*³ en het ministerie van Onderwijs dat aangaf dat er zoveel mogelijk samengewerkt moest worden.

Met name het ontwikkelen van regionale examens is een belangrijk project binnen het samenwerkingsverband. Daar gaat deze bijdrage nader op in. Andere activiteiten die binnen het samenwerkingsverband worden uitgevoerd, zijn:

- In beeld brengen van de regionale scholingsvraag. Hierbij gaat de aandacht vooral uit naar de problematiek van de beroepspraktijkvorming (BPV). Door middel van

regiepunten/stagebureaus wordt in Salland en Twente een kwaliteitsimpuls gegeven door een betere benutting van de beroepspraktijkvorming als onderdeel van de opleiding. Deze samenwerking is vooral van belang en urgent bij de invoering van competentiegerichte curricula.

- Ontwikkelen van een gemeenschappelijk beleid voor doorstroming van vmbo naar niveau 4. Op dit moment worden er bij andere richtingen, zoals welzijn, ook samenwerkingsafspraken gemaakt. Door het samenwerkingsverband weet men elkaar makkelijk te vinden.
- RBA-4 geeft twee keer per jaar een krant uit: de *RBA-4-nieuwskoerier*. Het is een informatiebulletin over ontwikkelingen op het gebied van verplegings- en verzorgingsonderwijs. Het bulletin is gericht op werkveldinstellingen en de deelnemende ROC's.

3.2 Uitgangspunten

Het samenwerkingsverband werkt vanuit een aantal uitgangspunten. Niet specifiek vanuit één bepaalde theorie of opvatting, maar vanuit de gedachte dat de deelnemers een brede oriëntatie moeten krijgen, zodat ze kennis kunnen nemen van de meest gangbare benaderingen en methodieken. Aan de verschillende opleidingen liggen de volgende uitgangspunten ten grondslag:

- 1 *competentiegericht curriculum*: het curriculum van de opleiding is gericht op de ontwikkeling van competenties. In het onderwijs staan de beroepsvaardigheden centraal en niet leerstof of vak- of leergebieden;
- 2 *integratie en afstemming*: vanuit gehelen (zorgsituatie, -setting) toewerken naar onderdelen, denken vanuit doel- en probleemstelling, afstemming van school- en praktijkcomponent;
- 3 *transfer van leerresultaten*: wanneer kennis kan worden toegepast in uiteenlopende, concrete situaties, krijgt kennis pas waarde voor deelnemer en zorginstelling. Transfer van leerresultaten is mogelijk tussen de school en de zorgsituatie, maar ook tussen verschillende zorgsituaties waarin de deelnemer leerervaringen opdoet;
- 4 *leren te leren*: het vermogen ontwikkelen om te reflecteren op je leerproces en daaraan conclusies te verbinden voor toekomstige leerprocessen.

Met betrekking tot toetsing en examinering werd als uitgangspunt genomen dat deze plaatsvindt aan de hand van 'proeven van bekwaamheid', die deelnemers de gelegenheid bieden verworven competenties te demonstreren. De proeve van bekwaamheid is het enige instrument ten behoeve van de toetsing.

Voor toetsing betekent dit dat:

- niet de inhoud van de afzonderlijke vakken bepalend is voor de toets, maar de te verwerven competenties, zoals beschreven in de eindtermen van de verschillende deelkwalificaties;
- het toetsen van uitsluitend feitelijke en begripsmatige kennis niet wordt beschouwd als een voor de beroepspraktijk relevante proeve van bekwaamheid;
- de nadruk ligt op het toetsen van cognitieve, psychomotorische, reactieve en interactieve vaardigheden;
- vaardigheden, waar mogelijk, in hun onderlinge samenhang worden getoetst.

In 1997 is de opleiding daadwerkelijk van start gegaan en werd er direct gewerkt met de proeven van bekwaamheid.

⁴ Lid van de onderwijsraad, partner van Kessels/Smit en vanaf het begin betrokken bij de ontwikkeling van de proeven van bekwaamheid.

3.3 Proeve van bekwaamheid

Een proeve van bekwaamheid is een levensechte toets waarin beroepshoudingen centraal staan. Wanneer we de definities van competenties beschouwen, dan zien we volgens Ans Grotendorst⁴ veel definities met slechts één echte overeenkomst, namelijk de samenwerking met de beroepspraktijk.

Voorbeeld buitenschoolse opdracht als onderdeel van een proeve**Secundaire preventie***Activiteiten*

- 1 Kies in overleg met je beoordelaar een zorgvrager.
Informeert de zorgvrager over de door jou te ondernemen activiteiten.
- 2 Observeer de zorgvrager. Welke symptomen van beperkingen en/of handicaps neem je waar? Deze kunnen zowel bekend als nieuw zijn.
Stel je op de hoogte van het verpleegplan (en behandelplan) voor de zorgvrager.
Maak aantekeningen van je observaties. Zorg ervoor dat je bij de nabespreking je observaties toe kunt lichten en beargumenteren.
- 3 Bespreek de geobserveerde beperkingen en handicaps met de zorgvrager en/of diens naasten. Houd goed rekening met:
 - de draagkracht van de zorgvrager en diens naasten;
 - de mate waarin de zorgvrager zich ervan bewust is dat het belangrijk is om symptomen/veranderingen door te geven.
- 4 Ga na hoe je de zorgvrager kunt ondersteunen bij de acceptatie van de beperkingen en handicaps. Geef de zorgvrager adviezen over:
 - het melden van symptomen en veranderingen;
 - de manier waarop zij of hij met beperkingen en handicaps kan omgaan.
- 5 Evalueer het gesprek en de adviezen met de zorgvrager.
Rapporteer je bevindingen in het zorgdossier.
- 6 Reflecteer samen met je beoordelaar op je aanpak en op het zorgdossier.

Bron: ROC Oost-Nederland

Binnen 'het nieuwe leren' (het competentiegericht opleiden) speelt de beroepspraktijk een belangrijke rol. Het curriculum is afgeleid van de kerntaken uit het beroep, de kernopgaven en de competenties waarover een beginnend beroepsbeoefenaar moet beschikken bij zijn entree op de arbeidsmarkt. Als je uitgaat van deze visie dan impliceert dat ook een grote betrokkenheid van het werkveld. Docenten in de zorg- en verpleegkundige opleidingen moeten precies weten welke kenmerkende beroepssituaties zich in de arbeidspraktijk voordoen. De proeven van bekwaamheid moeten een afspiegeling zijn van deze kerntaken. Zij toetsen de verschillende vaardigheden conform de taxonomie van Romiszowski, die in *Gekwalificeerd voor de toekomst* wordt gehanteerd.

5 Ritzen, H. (1988). *De zorg voor lichamelijke gehandicapten: een kennismaking*. Baarn: Uitgeverij Nelissen.

In de omgangsrelatie tussen hulpgever en hulpvrager spelen alle beroepshoudingaspecten altijd en op alle niveaus een belangrijke rol (Ritzen, 1988)⁵.

Bij het ontwikkelen van de proeven is uitgegaan van een aantal kenmerken die de beroepshouding typeren:

- *Aandacht geven aan de ander*: dit is een absolute voorwaarde voor het verlenen van hulp. Dat betekent luisteren naar het non-verbale en het verbale gedrag van de hulpvrager, oogcontact en een 'open' lichaamshouding.
- *Respect hebben voor de ander*: de hulpvrager moet merken dat hij in zijn waarde wordt gelaten.
- *Zich inleven in de ander*: het vermogen om in de huid van de hulpvrager te kruipen en naar de wereld te kijken vanuit de beleving van de ander.
- *Omgaan met gevoelens*: gevoelens beïnvloeden de gedragingen en als die bespreekbaar worden gemaakt wordt er actief mee omgegaan.
- *De ander met echtheid tegemoet treden*: de hulpverlener is zichzelf en is zich bewust van de eigen waarde en gevoelens en verschuilt zich niet achter de rol van verpleegkundige of verzorgende.
- *Omgaan met feedback*: omgaan met waardering en kritiek volgens de regels van feedback.
- *Omgaan met het beroepsgeheim*: persoonlijke informatie wordt zonder toestemming niet verstrekt aan derden door de hulpverlener.

Met behulp van een proeve van bekwaamheid kan een deelnemer aantonen competent te zijn. Anders gezegd: de deelnemer levert het bewijs dat hij de bekwaamheid heeft die in de deekwalificatie staat beschreven.

Dit betekent dat een proeve uit verschillende soorten opdrachten kan bestaan. Denk hierbij bijvoorbeeld aan een simulatieopdracht (nagebootste werksituatie, computersimulatie), de pen-en-papiertoets, een portfolio-opdracht en een authentieke opdracht (uitgebreide, complexe casus). Het betreft dus zowel binnen- als buitenschoolse opdrachten. In alle gevallen gaat het om een summatieve beoordeling (zie kader op pagina 48 voor een voorbeeld van een buitenschoolse (authentieke) opdracht en kader op pagina 50 voor een voorbeeld van een binnenschoolse opdracht).

Voorbeeld binnenschoolse opdracht**Primaire preventie****Deze opdracht voer je uit in een toetsstation op het ROC.**

Vlak van tevoren hoor je welke zorgvrager je zult aantreffen en waarover de gezondheidsvoorlichting zal gaan. Dat staat beschreven in een situatieschets die je krijgt aangereikt. Het kan gaan om: gezond eten, alcohol- en drugsgebruik, voorkomen van stress, stoppen met roken, bewegen.

In het toetsstation is allerlei schriftelijk voorlichtingsmateriaal aanwezig.

Je kunt daar gebruik van maken, wanneer je denkt dat dat passend is voor deze zorgvrager.

De zorgvrager is een docent of een acteur. Hij of zij beoordeelt mee!

1.

In het toetsstation tref je de zorgvrager aan.

Je legt contact en gaat een gesprek aan.

In dat gesprek stelt de zorgvrager al snel het betreffende gezondheidsrisico aan de orde.

2.

Je verkent samen met de zorgvrager het probleem.

Waar maakt hij of zij zich zorgen over?

Wat weet de zorgvrager al van het gezondheidsrisico en van de mogelijkheden om het te voorkomen of te verkleinen?

Welke vragen heeft hij of zij? Beantwoord deze. Let er steeds op of de zorgvrager begrijpt wat je zegt.

3.

Is de zorgvrager gewend om te lezen? Stelt zij of hij prijs op info-materiaal?

Ga na of er geschikt materiaal is om mee te geven aan de zorgvrager.

Je krijgt even de tijd om het materiaal te beoordelen.

Is het materiaal geschikt:

- aantrekkelijke vormgeving (foto's, schema's, duidelijke letter)
- overzichtelijke indeling van de tekst?
- korte zinnen, geen moeilijke woorden?
- duidelijke uitleg en adviezen?

4.

Zoek samen met de zorgvrager naar mogelijkheden om zijn/haar gedrag te veranderen.

Wat zou je willen adviseren? Welke ondersteuning heeft de zorgvrager nodig om het gewenste gedrag vol te houden? Kan jij die bieden, of iemand van een andere discipline?

5.

Beëindig het gesprek met een samenvatting van belangrijke punten.

Probeer een vervolgspraak te regelen.

Bij niveau 1 en 2 is de proeve niet specifiek aan één deelkwalificatie gekoppeld en kunnen er meerdere aan bod komen. Bij niveau 3 en 4 is dat wel het geval. Dan wordt er per proeve één deelkwalificatie getoetst.

Over het toetsen van één deelkwalificatie per proeve zijn de nodige discussies gevoerd met de externe legitimeerder SLO. ROC Oost-Nederland is van mening dat je in competentiegericht onderwijs met als uitgangspunt de beroepshoudingen, niet langer vast moet houden aan deelkwalificaties. Wanneer je te veel in 'stapjes' toetst, doe je geen recht aan de werkelijkheid waarin dat niet het geval is. In de praktijk is het echter lastig om de deelkwalificaties los te laten. De reden, die de externe legitimeerder ook aanvoerde, is dat er een probleem ontstaat als deelnemers van opleiding veranderen. Het is dan niet duidelijk voor welke deelkwalificaties zij vrijstelling kunnen krijgen. Wanneer in de toekomst de competentiegerichte kwalificatiestructuur wordt ingevuld, levert dat wellicht geen problemen meer op. Dat biedt perspectieven om de proeven opnieuw te beschouwen.

Het gesprek met het KwaliteitsCentrum Examinering (KCE) over de beoordeling van de examenproducten loopt op dit moment en ziet er positief uit. Voor ROC's die aan de slag gaan met het ontwikkelen van nieuwe examenproducten, is het aanbevelenswaardig tijdig overleg te voeren met KCE.

3.4 **Afname van de proeve**

De proeven worden afgenomen binnen en buiten school. Dit hangt af van de opdracht. Binnen de school beoordeelt de docent en wanneer het om een praktijkproef gaat, dan beoordeelt de praktijkopleider of werkbegeleider. Grote zorginstellingen beschikken vaak over een afdeling Opleidingen met praktijkopleiders. De praktijkopleiders voeren dan de beoordeling uit. Bij kleinere instellingen is het vaak de werkbegeleider (een verpleegkundige of verzorgende) die de beoordeling uitvoert. Een proeve van bekwaamheid bestaat uit verschillende onderdelen die door verschillende beoordelaars (binnen- en buitenschools) worden beoordeeld. Een deelnemer heeft de proeve met succes afgelegd als alle onderdelen met een voldoende zijn afgesloten.

Het ROC wil graag dat begeleiden en beoordelen uit elkaar worden gehaald. Dat is dan ook altijd het advies aan de zorginstelling, maar uiteindelijk bepaalt de zorginstelling hoe de beoordeling gebeurt. Dit is afhankelijk van een aantal factoren, zoals: welke mogelijk-

heden heeft men ter beschikking om begeleiden en beoordelen te scheiden en welke waarde hecht de instelling eraan?

Er vindt na afsluiting van de proeve een gesprek plaats tussen de deelnemer, een docent van het ROC en de werkveldinstelling om te reflecteren op het proces. Verschil van mening tussen school en instelling over de beoordeling komt niet veel voor. Wanneer er toch problemen zijn op dit vlak, wordt de examencommissie erbij betrokken. De voorzitter en secretaris spreken de situatie door met de instelling en de betrokken docent en proberen gezamenlijk tot een oplossing te komen.

3.5 Betrokkenheid van het werkveld

Het samenwerkingsverband RBA-4 vindt het belangrijk om het werkveld bij hun opleidingen te betrekken, omdat dat voor hen voorwaarde is om competentiegericht opleiden vorm te geven. De werkveldinstellingen zelf vinden het ook van groot belang betrokken te zijn, omdat ze vanuit hun in-serviceverleden plotseling veel over moesten laten aan de ROC's en dat lastig vonden.

Van meet af aan zijn zorginstellingen nauw betrokken geweest bij het ontwikkelen van de proeven. Zo is er een proevencommissie ingesteld. De leden zijn afkomstig uit de Overijsselse zorginstellingen en hebben alle proeven beoordeeld op arbeidsrelevantie en zetten nog eens de puntjes op de i. Uit de proevencommissie blijkt het belang dat de zorginstellingen hechten aan hun inbreng in valide toetsen en toetsprocedures. Doordat duidelijk werd dat er goede producten totstandkwamen en de inbreng zeer serieus werd genomen, wilden steeds meer instellingen bijdragen aan een gedegen eindresultaat.

De proeven zijn door de inbreng van het werkveld levensechte toetssituaties geworden. De werkveldbetrokkenheid wordt als belangrijk gezien en biedt een grote toegevoegde waarde. De praktijk zet je regelmatig 'met beide voeten weer op de grond'. Werken vanuit alleen theorie is vaak toch te ideaal voorgesteld. Denk bijvoorbeeld aan 'lichamelijke verzorging: wassen'. De proeve moet zodanig ontwikkeld worden dat zij competenties toetst die gebruikt worden binnen zowel algemeen ziekenhuis, verpleeghuis als psychiatrie. Inbreng van het werkveld is dan onontbeerlijk.

In eerste instantie hadden de praktijkopleiders uit het werkveld een groter aandeel in het schrijven van de proeven dan tegenwoordig het geval is. Nu gaat het met name om het

eindoordeel, waarna bijstelling mogelijk is. De belangrijkste reden is dat het schrijven van proeven een groot beslag op de tijd van de instellingen legt. Om dit probleem te onder-
vangen, is nu gekozen voor ontwikkelteams vanuit het onderwijs en een proeven-
commissie vanuit het werkveld die de proeven valideert.

3.6 Herzien van proeven

In november 2001 is het project: 'De zorg valideren' van start gegaan. Het samenwerkings-
verband RBA-4 heeft in het kader van de 'Regeling stimulans verbetering en vernieuwing
van de examenpraktijk in het beroepsonderwijs' een project ingediend om de proeven van
bekwaamheid voor de niveaus I tot en met 4 inhoudelijk te verbeteren en procedureel te
valideren. Het project is door het KwaliteitsCentrum Examinering goedgekeurd.

Het College van Bestuur van ROC Oost-Nederland fungeert, conform de regelgeving, als
formele projectaanvrager. In opdracht van het College van Bestuur is het samenwerkings-
verband RBA-4 uitvoerder van de aanvraag. Het project wordt aangestuurd door een
projectleider: Jane Groenendijk van ROC Oost-Nederland, die op haar beurt ontwikkel-
teams aanstuurt. De projectleider en de ontwikkelteams worden bijgestaan door een
extern bureau. Daarnaast is er een resonansgroep, waarin coördinatoren en directeuren
van de ROC's zitting hebben, die het proces bewaken.

De proevencommissie kijkt bij de validering steeds naar twee belangrijke vragen, die in het
project beantwoord moeten worden, namelijk:

- Wat is de weg, de methode in de ruimste zin van het woord, waarlangs de
beoordelingsconclusies van de proeven bereikt kunnen worden?
- Hoe garanderen we de deugdelijkheid van de conclusies die op basis van de afname van
de proeven worden getrokken?

Wat was de reden van de herziening van de proeven? Uit de ervaringen die in een aantal
jaren waren verzameld, bleek dat de validiteit en de betrouwbaarheid beter moesten. De
proeven waren erg gedetailleerd en niet praktisch genoeg. Het vele leeswerk schrok veel
deelnemers af en leidde tot slecht lezen en tot eigen, vaak onjuiste, interpretaties. Het
taalgebruik was te ingewikkeld, de beoordelingscriteria niet concreet genoeg en het geheel
van de proeve te omvangrijk.

Oude proeve:

Nabespreking:

Na afronding van het praktische deel van de Proeve van Bekwaamheid lever je de **zelfevaluatie-formulieren** in bij de beoordelaar/praktijkbegeleider. Uiterlijk een week na de afronding van het praktische deel bespreek je de Proeve van Bekwaamheid na met de beoordelaar. Neem als voorbereiding op de nabespreking de **schriftelijke voorbereiding en de zelfevaluatieformulieren** door. Na jouw toelichting/motivering kan de beoordelaar/praktijkbegeleider je een paar aanvullende vragen stellen over onderdelen die je in de praktijk niet of nauwelijks hebt kunnen uitvoeren.

Nieuw proeve:

Nabespreking:

Direct na afloop heb je een kort gesprek met de beoordelaar. Je krijgt nog wat vragen. Bijvoorbeeld over de keuzes die je hebt gemaakt.

Je kunt dingen die je hebt gedaan toelichten.

De beoordelaar gaat na of je goed hebt nagedacht over je aanpak.

Bron: ROC Oost-Nederland

De verbeterde proeven zijn beknopter en overzichtelijker vorm gegeven, waardoor er minder lees- en schrijfwerk nodig is om de proeven af te leggen. Verder zijn ze in helder en eenvoudig taalgebruik geformuleerd, waardoor de leesbaarheid verbeterd is. Per proeve zijn concrete beoordelingscriteria opgenomen (zie kader, pagina 55).

Een voorbeeld van beoordelingscriteria

Naam student:				
Groep:				
Datum:				
Beoordelaar:				
Locatie van afname:				
Eindoordeel:	<input type="checkbox"/> Voldoende		<input type="checkbox"/> Onvoldoende	
Checklist	Cruciaal	Voldoende	Onvoldoende	Opmerkingen
Heeft het probleem kort en bondig geformuleerd				
Heeft een haalbaar doel gesteld				
Heeft een concreet en werkbaar plan van aanpak gemaakt				
Heeft het plan op correcte wijze ten uitvoer gebracht waarbij aangesloten werd bij de mogelijkheden van de zorgvrager				
Heeft met inhoud van de voorlichting voldaan aan de behoeften van de zorgvrager				
Enzovoort				

3.7 Proeve voor beoordelaars

Uit de ervaringen is ook gebleken dat er veel verschil is in de kwaliteit van beoordelaars en dat dat afbreuk doet aan de kwaliteit van de toetsing en examinering. Beoordelaars moeten bekwaam zijn om proeven af te nemen. Dit onderdeel was een belangrijke opdracht in het project: 'De zorg valideren'. Ten behoeve van de professionalisering van de beoordelaars is er een 'Proeve voor beoordelaars' ontwikkeld die binnen een training aangeboden kan worden aan de praktijkopleiders en werkbegeleiders binnen de zorginstellingen.

De bekwaamheid van beoordelaars was een knelpunt, dat in de afgelopen jaren naar voren kwam. Dit probleem is niet eenvoudig te ondervangen, maar het vormde wel aanleiding om een proeve van bekwaamheid voor beoordelaars te ontwikkelen. De proeve is ontwikkeld om de betrouwbaarheid van de beoordeling te vergroten; dat wil zeggen om de verschillen in beoordeling tussen de zorginstellingen te voorkomen.

Het gaat er niet alleen om dat beoordelaars op dezelfde wijze beoordelen, maar vooral ook om het bekwaam beoordelen van deelnemers. Het betekent dat beoordelaars over de vereiste competenties dienen te beschikken om proeven bij deelnemers af te nemen. Bij de ontwikkeling van de proeve is uitvoerig gesproken over de 'dunne lijn' tussen begeleiden en beoordelen. Waar houdt begeleiden op en begint beoordelen?

Goede beoordelaars dienen te beschikken over een aantal eigenschappen en competenties. In de proeve worden deze als volgt omschreven:

"Een bekwame beoordelaar:

- is deskundig: de beoordelaar dient vakinhoudelijk deskundig te zijn. De beoordelaar moet helder hebben wat het werk inhoudt. Twee jaar werkervaring geldt als minimumeis;
- vervult een voorbeeldfunctie: in de manier van omgaan met collega's, studenten, cliënten en leidinggevende laat de beoordelaar zien welk gedrag gewenst is;
- is creatief en initiatiefrijk: de beoordelaar denkt mee over het creëren van beoordelingsmomenten en -mogelijkheden op de werkplek;
- kan interveniëren tijdens de afname van de proeve. De beoordelaar moet passende ondersteuning bieden. Wel sociaal-emotionele begeleiding geven (op zijn gemak stellen), maar geen inhoudelijke;
- is betrouwbaar: de beoordelaar behandelt de beoordelingsresultaten vertrouwelijk en zorgt dat er geen informatie 'lekt' naar de afdeling;

- is zich bewust van fouten die hij zelf kan maken. Zich bewust zijn van fouten appelleert aan het vermogen tot kritische zelfreflectie.”

Op basis van de genoemde vereiste competenties is de proeve ontwikkeld. In de proeve wordt uitgelegd voor welke taken in de beoordelingspraktijk de beoordelaar deze competenties nodig heeft. Er worden zeven taken onderscheiden, te weten:

- 1 organiseren en voorbereiden;
- 2 omschakelen;
- 3 observeren;
- 4 overleggen;
- 5 opschrijven;
- 6 oordelen;
- 7 ontwikkelingsgerichte feedback geven.

- Ad 1. In overleg en samenwerking met de afdelingsleiding en de deelnemer zorgen dat het mogelijk is om de proeve af te leggen.
- Ad 2. De overstap maken van de rol van werkbegeleider naar de rol van beoordelaar. (Hoewel dit niet de voorkeur heeft, komt het wel vaak voor en moet je ertoe in staat zijn.)
- Ad 3. Het gedrag van de deelnemer zo nauwkeurig mogelijk observeren. Met gedrag wordt bedoeld dat wat de deelnemer zegt en doet.
- Ad 4. De deelnemer bevragen over het geobserveerde gedrag zodat de deelnemer zijn handelen gaat motiveren.
- Ad 5. Aantekeningen maken tijdens het observeren en overleggen, zodat specifieke feedback gegeven kan worden, geïllustreerd met voorbeelden van gedrag.
- Ad 6. De mate, waarin de deelnemer de vereiste taken naar behoren uitvoert, beoordelen. Komen tot een eindoordeel.
- Ad 7. Na afloop van de proeve in een gesprek met de deelnemer aangeven wat de sterke punten zijn in het vertoonde gedrag en welke punten verbetering behoeven; daarbij feedbackregels hanteren.

In de proeve worden de beoordelaarstaken uitgewerkt in beoordelingscriteria (zie kadertje op pagina 58).

Criteria bij de taak 'opschrijven'

- maakt aantekeningen op het observatieformulier
- is specifiek (noteert voorbeelden)
- is selectief
- noteert positieve en negatieve punten

De proeve bestaat uit twee opdrachten: een praktijkproef en een simulatie (zie onderstaand kader voor de praktijkproef en het kader op pagina 59 voor de simulatie). In de opdrachten komen alle taken aan bod.

Proeve voor beoordelaars – opdracht 1: praktijkproef**Inleiding**

Dit onderdeel van de proeve van bekwaamheid vindt plaats in de instelling waar jij werkzaam bent. De arbeidsproef houdt in dat je – in je rol van beoordelaar – wordt beoordeeld. Het is de bedoeling dat je laat zien dat je kunt schakelen van begeleiden naar beoordelen: de proeve-opdracht volgt op een periode waarin je een student begeleidt.

Activiteiten

- 1 Op het moment dat je de proeve-opdracht wilt afleggen, neem je contact op met degene die jou in de praktijk gaat beoordelen en plan je in overleg het proeve-moment.
Let op: de opdracht die centraal staat, moet een afgerond geheel zijn, met voorbereiding, uitvoering en nabespreking binnen twee uur.
Let op: plan voorafgaand aan de proeve-opdracht enkele uren werkbegeleiding. Dit is nodig om te beoordelen of je in staat bent om van begeleiden over te schakelen op beoordelen.
- 2 Je ontvangt de beoordelaar in jouw instelling en geeft informatie over de inhoud van de proeve die jij gaat beoordelen. Verder toon je aan dat je voorafgaand aan de proeve-opdracht een student hebt begeleid. De beoordelaar is aanwezig bij de voorbereiding, de uitvoering en de nabespreking van de proeve die de student aflegt.
- 3 Je bereidt de proeve voor, beoordeelt de student en bespreekt de proeve na, terwijl je daarbij zelf wordt geobserveerd door jouw beoordelaar.
- 4 Na afloop van de proeve-opdracht spreek je met de beoordelaar de proeve-opdracht na. Zorg voor een rustige ruimte waar deze bespreking kan plaatsvinden.

Nabespreking, beoordeling en feedback:

Tijdens de nabespreking kan je beoordelaar je vragen je handelen te motiveren, om het beeld van je bekwaamheid aan te vullen. Aansluitend op de nabespreking ontvang je de beoordeling (voldoende of onvoldoende) en krijg je feedback die bij de beoordeling hoort. Op basis van deze feedback formuleer je samen met je beoordelaar voornemens voor je verdere ontwikkeling in de komende periode.

Ten behoeve van de simulatie is een aantal casussen ontwikkeld. Voor alle gesprekken geldt dat lastige gesprekken geoefend moeten worden, zoals het brengen van slecht nieuws wanneer iemand de proeve niet met een voldoende kan afsluiten.

Proeve voor beoordelaars – opdracht 2: simulatie

Inleiding

De simulatie vindt plaats op school en heeft betrekking op één van de volgende situaties:

- een nabespreking van een proeve met een student die niet open staat voor feedback;
- een gesprek met een afdelingshoofd of unit-leider, waarbij het gaat om een student die niet tevreden is met de begeleiding die ze krijgt.
- een gesprek met hoofd opleidingen over de herkansing van een onderdeel van een proeve van een student die daar onvoldoende op gescoord heeft.
- een gesprek over problemen rond de interactie van een student met de bewoners.

Van jou wordt in de simulatie gevraagd adequaat op te treden.

enzovoort

Bron: ROC Oost-Nederland

Het is de bedoeling dat de proeve voor beoordelaars deel gaat uitmaken van een training. De training kan aangeboden worden aan de praktijkopleiders en werkbegeleiders binnen de zorginstellingen. Met de OVDB is inmiddels contact gelegd om te kijken of de training in coproductie met het samenwerkingsverband RBA-4 uitgevoerd kan worden. De meeste onderdelen van de training zijn op dit moment in concept gereed. Zo wil men veel gebruik gaan maken van videofragmenten en rollenspellen. De proeve van bekwaamheid dient na de training, binnen twee maanden, afgelegd te worden. Op dit moment is alles nog volop in ontwikkeling en zijn er nog geen ervaringen mee.

3.8 Tot slot

De casus 'De zorg valideren' laat goed zien hoe het werkveld actief kan worden betrokken bij de examinering. In dit project is het werkveld betrokken bij het ontwikkelen en afnemen van proeven. Het ROC is erg blij met de bijdrage van het werkveld. Deze inbreng leidt tot een substantiële verbetering van de proeven. De ervaring leert ook dat het werkveld graag bereid is om zijn bijdrage te leveren, maar dat de tijdsinvestering wel beperkt moet blijven; in dit geval betekende dat: niet proeven ontwikkelen, maar wel proeven vaststellen.

Als beoordelingsvorm is gekozen voor een proeve van bekwaamheid. Het begrip proeve van bekwaamheid wordt hierbij ruim opgevat. Enerzijds geeft men aan dat een proeve van bekwaamheid een levensechte toets is waarin beroepshoudingen centraal staan, maar anderzijds blijkt het om allerlei soorten opdrachten te gaan van een papiertoets tot en met een authentieke opdracht. De beschikbare voorbeelden laten goed zien hoe theorie en praktijk geïntegreerd kunnen worden getoetst.

In het project is een goede aanzet gedaan om de kwaliteit van de afname te bevorderen in de vorm van een proeve voor beoordelaars. Aan deze proeve ligt een set competenties ten grondslag waarover beoordelaars moeten beschikken. Jammer is, dat nog geen ervaring met de proeve is opgedaan.

4

IT-Lycée Baronie College beoordeelt competentiegericht

Door José Dams (CINOP) en Mirjam Raanhuis (CINOP) met medewerking van Henny Verbeek, projectmanager IT-Lycée en projectmanager College voor Transport en Logistiek van het Baronie College

HET IT-LYCÉE MAAKT BIJ DE BEOORDELING ONDERSCHIED TUSSEN VAKMATIG-METHODISCHE EN ALGEMEEN VORMENDE BEROEPSCOMPETENTIES. IN DIT ARTIKEL IS TE LEZEN HOE HET IT-LYCÉE BEIDE TYPE COMPETENTIES BEOORDEELT. HET ZIET ZELF VOORAL HET BEOORDELEN VAN DE ALGEMEEN VORMENDE BEROEPSCOMPETENTIES ALS UITDAGING.

61

4.1 Inleiding

Het Baronie College te Breda is drie jaar geleden gestart met de voorbereiding van ICT-opleidingen. Het deelnemersaantal van deze opleidingen is momenteel 370, verspreid over de ICT-opleidingen van niveau 2, 3 en 4. Deze opleidingen zijn gebaseerd op de nieuwe competentiegerichte kwalificatiestructuur, waarvan de kwalificatieprofielen zijn aangeleverd door het Kbb ECABO. De opleidingen zijn ingericht volgens het concept van projectmatig werken. De projecten zijn ontworpen door de docenten van de unit, aangevuld met externe projecten van opdrachtgevers of van deelnemers zelf. De docenten noemen zichzelf geen vakdocenten, maar ICT-medewerkers. De noodzakelijke theorie is verweven met de projecten, de deelnemer zal zich deze theorie eigen moeten maken om het product van het project te kunnen opleveren.

Binnen de opleidingen wordt onderscheid gemaakt tussen vakmatig-methodische competenties en algemeen vormende beroepscompetenties. De laatste categorie bestaat uit bestuurlijk-organisatorische, sociaal-communicatieve, cultureel-normatieve en leer- en vormgevingscompetenties. De opleiding ziet het vooral als uitdaging om de algemeen vormende beroepscompetenties aan te leren en te beoordelen. Met de vakmatig-methodische competenties heeft men al langer ervaring opgedaan. Dit artikel beschrijft hoe beide type competenties worden beoordeeld.

4.2 **De positionering van de competenties in het kwalificatieprofiel**

In elk kwalificatieprofiel wordt een aantal kerntaken onderscheiden. Een kerntaak binnen de kwalificatie ICT-beheerder is bijvoorbeeld 'ontwikkelen van informatiesystemen'. De vakmatig-methodische beroepscompetenties zijn per kerntaak verschillend. De algemeen vormende beroepscompetenties komen in meerdere kerntaken voor. In schema 9, pagina 73 is bijvoorbeeld te zien dat de competentie 'de kandidaat kan projectmatig werken en werkt volgens algemeen geldende procedures en regels binnen de eigen organisatie en die van klanten' in kerntaak 1, 2 en 3 voorkomt.

Competenties behorend bij de kwalificatie ICT-beheerder		Kerntaak					
Kerntaak 1: Ontwikkelen van informatiesystemen 4		1					
Kerntaak 2: Beheren van informatiesystemen 4			2				
Kerntaak 3: Inrichten en aansturen van een servicedesk 4				3			
Kerntaak 4: Ontwikkelen en onderhouden van applicaties 4					4		
Kerntaak 5: Ontwikkelen en onderhouden van embedded systemen 4						5	
Kerntaak 6: Implementeren van informatiesystemen 4 I							6
Bestuurlijk-organisatorisch en strategisch (BOS)							
1-8 2-5 3-6	De kandidaat kan projectmatig werken en werkt volgens algemeen geldende procedures en regels binnen de eigen organisatie en die van klanten.	x	x	x			
1-9 2-6 3-7	De kandidaat kan zijn opdrachten toetsen aan de verantwoordelijkheden en bevoegdheden van hemzelf en die van collega's, gebruikmakend van zijn kennis van en inzicht in de organisatiestructuur en -cultuur.	x	x	x			
1-11 3-9	De kandidaat kan met behulp van didactische en diplomatieke vaardigheden instrueren en delegeren.	x		x			
4-8 6-5	De kandidaat kan zelfstandig werken vanuit een eigen verantwoordelijkheid binnen de regels van de (project)organisatie.				x		x
4-9	De kandidaat heeft inzicht in de organisatie en de processtromen waarin de applicatie functioneert.				x		
	enzovoort						

Schema 9: Verdeling van bestuurlijk-organisatorische en strategische beroepscompetenties

Bron: Kwalificatieprofiel van de opleiding ICT-beheerder

6 Op dit beoordelingsinstrument gaan we in paragraaf 4.4 nader in.

Het IT-Lycée heeft de algemeen vormende beroepscompetenties gekoppeld aan competenties uit het PiMedia-competentieprofiel. PiMedia is een bureau dat zich richt op competentie- en performancemanagement. Het IT-Lycée gebruikt dit competentiemodel omdat het model veel wordt gebruikt door ICT-bedrijven en omdat het IT-Lycée een beoordelingsinstrument gebruikt dat op dit competentiemodel is gebaseerd⁶. Om de koppeling tussen de algemeen vormende beroepscompetenties en de competenties uit het PiMedia-competentieprofiel te kunnen maken, heeft het IT-Lycée de algemeen vormende competenties uit het kwalificatieprofiel vertaald in concrete gedragingen. Vervolgens zijn deze gedragingen vergeleken met de operationalisering van de competenties van PiMedia.

Op grond van deze vergelijking zijn uit het competentieprofiel van PiMedia twaalf competenties geselecteerd die de algemeen vormende beroepscompetenties uit het kwalificatieprofiel dekken (zie onderstaand kader voor een voorbeeld). De competenties van PiMedia zijn dus richtinggevend.

Voorbeeld algemeen vormende beroepscompetentie uit kwalificatieprofiel

De kandidaat kan nieuwe ontwikkelingen in het beroep volgen en toepassen en kan hoofd- en bijzaken onderscheiden.

Bijbehorende competenties uit het PiMedia-competentiemodel:

- Probleemanalyse
- Marktgerichtheid
- Overtuigingskracht

Bron: IT-Lycée

Om eenduidigheid van deze competenties te garanderen heeft de unit een 'woordenboek' voor deelnemers, docenten en praktijkopleiders opgesteld (zie onderstaand voorbeeld). Dit woordenboek geeft uitleg over de twaalf algemeen vormende beroepscompetenties, door per competentie een aantal gedragingen te noemen. Het woordenboek is nog in ontwikkeling.

Voorbeeld van een concretisering van een algemeen vormende beroepscompetentie

Competentie: *probleemanalyse*

Concretisering

- Stelt gericht vragen aan de gesprekspartner om een probleem helder te krijgen.
- Raadpleegt een of meerdere bronnen om de benodigde relevante informatie te verzamelen.
- Maakt in de verzamelde informatie een onderscheid tussen feiten en meningen.
- Leidt uit een veelheid van informatie de essentiële zaken af.
- Maakt in de verzamelde informatie een onderscheid tussen hoofd- en bijzaken.
- Ordent verzamelde informatie om tot inzicht in een probleem te komen.
- Herkent factoren die een versturende werking op het werk van anderen kunnen hebben.

Bron: 'Woordenboek' IT-Lycée

4.3 **Beoordelen van vakmatig-methodische beroepscompetenties**

Zoals in de inleiding reeds is vermeld, bestaat de opleiding uit projecten. In elk project komt een aantal vakmatig-methodische beroepscompetenties aan bod. De meeste projecten worden ontwikkeld door medewerkers van het IT-Lycée. Daarnaast dragen deelnemers projecten aan vanuit de leerbedrijven. Er is een grote variatie aan projecten, waarbij de projecten een opbouw kennen in complexiteit. De trajectbegeleider bepaalt steeds samen met de deelnemer welke projecten deze in het vervolgtraject gaat uitvoeren, aansluitend op de leervraag.

Alle projecten worden volgens eenzelfde stramien uitgewerkt. Het stramien bestaat uit de volgende onderdelen: uitgangspunten, context, probleem, product, specificaties, bronnen, benodigdheden, voorkennis, competenties, checklists per onderdeel en een beoordelingslijst voor het gehele project.

De meeste projecten worden in groepen uitgevoerd. Na afloop van het project heeft de beoordelaar een gesprek met de deelnemers. Afhankelijk van de aard van het project en het opgeleverde product, gebeurt dit groepsgewijs of per individu. Voor het gesprek wordt de STAR-methode gebruikt. Dit is een interviewtechniek waarbij wordt gevraagd naar de Situatie, de Taken van de deelnemer in die situatie, de Activiteiten die hij heeft uitgevoerd en de Resultaten die het heeft opgeleverd. Belangrijkste doel van het gesprek is om te achterhalen wat de bijdrage is geweest van de individuele deelnemer aan het project en in hoeverre hij de vakmatig-methodische competenties die in het project centraal staan, heeft gerealiseerd. De beoordelaar houdt ook tijdens het proces, dus terwijl de deelnemers aan het werk zijn, in de gaten wie welke bijdrage levert aan het project. Voor de projecten die binnenschools worden uitgevoerd, kunnen zij gemakkelijk toezicht houden. Hun werkplek is namelijk gesitueerd tussen de werkplekken van de deelnemers. Ze zijn nog van plan om een aanwezigheidsregistratie op te zetten. Ook dat biedt een indicatie over de bijdrage van de individuele deelnemer. In twijfelgevallen passen de beoordelaars soms de methode toe dat zij de groep een aantal punten geven, waarbij de groepsleden de punten zelf onderling moeten verdelen. Men geeft dan bijvoorbeeld aan een groep 22 punten, waarbij de groep gedwongen wordt om minimaal één deelnemer een onvoldoende te geven. Henny Verbeek ervaart het vertalen van groepsprestaties naar een individuele beoordeling over het algemeen niet als een probleem. Vooral ook doordat deelnemers het zelf niet accepteren als een mededeelnemer een voldoende krijgt voor een project, terwijl hij in hun ogen onvoldoende bijdrage heeft geleverd.

De uitslag wordt uitgedrukt in termen van onvoldoende/voldoende. Deelnemers die van begin af aan met deze beoordelingssystematiek te maken hebben, vinden dat geen probleem. Er is echter ook een groep deelnemers die in een overgangsfase zitten; dat wil zeggen dat ze voor een deel te maken hebben met traditioneel onderwijs en de bijbehorende beoordelingsvormen en voor een deel met projectonderwijs. Zij kunnen er niet aan wennen dat ze als uitslag alleen onvoldoende of voldoende krijgen.

Afhankelijk van het project kunnen bij de beoordeling meerdere beoordelaars betrokken zijn. Soms moeten deelnemers de resultaten van het project bijvoorbeeld presenteren aan mensen uit het werkveld. In dat geval wordt ook aan hen een oordeel gevraagd. Of deelnemers moeten het product opleveren aan een groep deelnemers die in het kader van het project een bepaalde doelgroep spelen. In dat geval wordt aan de betreffende groep deelnemers om een oordeel gevraagd. Uiteindelijk is het de trajectbegeleider die in een gesprek met de deelnemer op grond van deze verschillende beoordelingen tot een eindoordeel komt. Aansluitend op het beoordelingsgesprek vindt een POP-gesprek plaats. De deelnemer en zijn trajectbegeleider bespreken welke vakmatig-methodische beroepscompetenties in een volgende periode aan bod komen en aan de hand van welk(e) project(en).

Per deelnemer wordt vastgelegd welke projecten met een voldoende zijn afgesloten. Doordat per project is vastgelegd welke vakmatig-methodische beroepscompetenties aan bod komen, is inzichtelijk welke competenties de deelnemer beheerst. De unit hanteert hierbij het criterium dat de dekking van de vakmatig-methodische competenties 100 procent dient te zijn. Om te waarborgen dat de deelnemer voldoende aantoont dat hij in complexe beroepssituaties adequaat kan handelen, worden enkele projecten geselecteerd die hij verplicht in de praktijk moet uitvoeren. Ook wordt erop toegezien of hij meerdere projecten tegelijkertijd kan uitvoeren.

4.4 **Beoordelen van algemeen vormende beroepscompetenties**

De beoordeling van de algemeen vormende beroepscompetenties is niet gekoppeld aan specifieke projecten zoals de vakmatig-methodische beroepscompetenties. De beoordeling vindt een paar keer per jaar plaats; een paar keer in de onderwijsinstelling en enkele malen in het leerbedrijf. Hierbij wordt gebruik gemaakt van de 360-graden-feedback

7 360-graden-feedback is een instrument op het gebied van beoordeling en ontwikkeling van medewerkers. Bij dit instrument gaat het om het genereren van feedback, door een aantal personen met een verschillend perspectief op het gedrag van de beoordeelde persoon. Doel is om een zo breed mogelijk beeld te schetsen van het huidige gedrag in de werksituatie.

methode⁷. Binnen de onderwijsinstelling wordt 360-graden-feedback uitgevoerd door de deelnemer zelf, de trajectbegeleider, een van de mededeelnemers en een docent. De beoordeling in het leerbedrijf wordt uitgevoerd door de deelnemer zelf, een collega en de praktijkopleider. Per beoordeling zijn er dus drie à vier uitslagen, die uiteindelijk resulteren in één einduitslag. Hiertoe worden geen gewichten toegekend aan de afzonderlijke uitslagen. De trajectbegeleider bespreekt de uitslagen met de deelnemer. In samenspraak met de deelnemer bepaalt de trajectbegeleider op grond van de afzonderlijke uitslagen de einduitslag. De meetmomenten van de 360-graden-feedback methode worden digitaal vastgelegd en gelden als verantwoording naar externe instanties.

Voor de beoordeling wordt een digitaal beoordelingsinstrument gebruikt dat door de deelnemer op interne en externe locaties via een wachtwoord opvraagbaar is. Het IT-Lycée heeft het instrument samen met een reïntegratiebedrijf (SALUS) ontwikkeld. Het instrument is gebaseerd op de twaalf algemeen vormende beroepscompetenties. Per beoordeling kan de gebruiker van het instrument (deelnemer, mededeelnemer, medewerker) de te beoordelen competenties selecteren. Indien bepaalde algemeen vormende beroepscompetenties al met een voldoende zijn beoordeeld, kan de trajectbegeleider beslissen deze competenties niet meer in de verdere beoordeling mee te nemen. Per geselecteerde competentie krijgt de gebruiker vijf beweringen voorgelegd. Ze zijn gericht op zichtbaar gedrag bij de deelnemer. De antwoorden worden op een vijfpuntsschaal gescoord (zie schema 10).

Brengt informatie zodanig aan anderen over, dat onderscheid tussen hoofd- en bijzaken en oorzaken en gevolg voor hen duidelijk is

- bijna nooit
- af en toe
- even vaak wel als niet
- vaak
- bijna altijd

Brengt complexe informatie op verschillende manieren over, zodat de boodschap wordt begrepen

- bijna nooit
- af en toe
- even vaak wel als niet
- vaak
- bijna altijd

Wijkt niet zonder overleg af van gemaakte afspraken

- bijna nooit
- af en toe
- even vaak wel als niet
- vaak
- bijna altijd

Houdt zich aan afgesproken procedures en afspraken

- bijna nooit
- af en toe
- even vaak wel als niet
- vaak
- bijna altijd

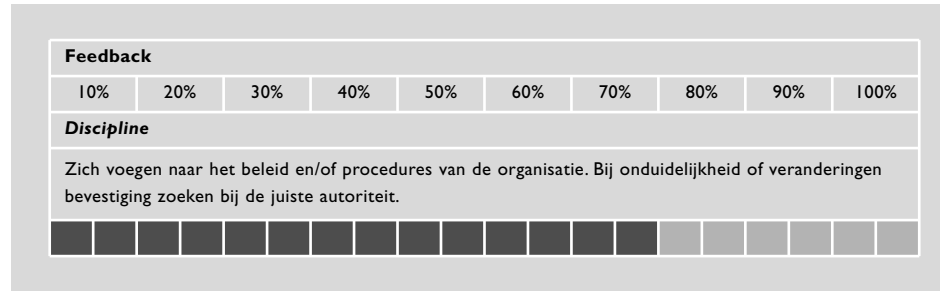
Zoekt bij twijfel of veranderingen bevestiging bij de juiste persoon

- bijna nooit
- af en toe
- even vaak wel als niet
- vaak
- bijna altijd

Schema 10: Beweringen voor het beoordelen van algemeen vormende beroepscompetenties

Bron: IT-Lycée

De scores resulteren in een uitslag die wordt uitgedrukt in percentages. Het percentage geeft aan hoeveel procent van het maximum aantal punten is behaald (zie schema 11). Bij een uitslag onder de 80 procent moet de deelnemer nog aan de betreffende competentie werken.



Schema 11: Scorebalk competentie

Bron: IT-Lycée

Het IT-Lycée weet nog niet of en hoe het de beoordelingen op de algemeen vormende beroepscompetenties wil omzetten in een eindoordeel (onvoldoende/voldoende). Een optie is om een eindoordeel achterwege te laten en de deelnemer naast het diploma een profiel mee te geven, dat laat zien hoe hij scoort op de algemeen vormende beroepscompetenties. Een andere optie is om te specificeren voor hoeveel en/of voor welke algemeen vormende beroepscompetentie deelnemers een voldoende moeten scoren. In maart 2004 is er een werkveldconferentie, waarop het IT-Lycée het werkveld deze vraag voorlegt.

Bij aanvang van de opleiding krijgen medewerkers een tweedaagse cursus. In deze cursus nemen ze kennis van de twaalf algemeen vormende beroepscompetenties, de daarbij horende gedragingen en leren ze werken met het beoordelingsinstrument. Ze worden ook getraind in gesprekstechnieken. De deelnemers krijgen een workshop aangeboden waarin zij leren het beoordelingsinstrument te gebruiken. Tijdens de werkveldconferentie in maart zal het nieuwe beoordelingsinstrument worden uitgelegd aan de leerbedrijven. Daarnaast kunnen geïnteresseerde praktijkopleiders een korte training volgen om ervaring op te doen met het instrument.

Het beoordelingsinstrument is nog niet in de praktijk uitgetoetst. Het bevindt zich nog in een experimenteerfase. Op grond van de trainingen zijn zowel de medewerkers als de deelnemers enthousiast. Aanvankelijk was het de bedoeling om de methode alleen in de niveau 2- en 3-opleidingen toe te passen. Medewerkers van niveau 4-opleidingen hebben echter gevraagd of het instrument ook voor die opleidingen kan worden ingezet. Zij vinden dat het goede handvatten biedt om met deelnemers in gesprek te gaan over hun competenties. Deelnemers ervaren het als een toepasbare methode, waarbij de beoordeling eerlijk verloopt. Zowel inspectie als de legitimerende instelling Celbe heeft het systeem als voldoende beoordeeld. Het beoordelingssysteem is nog niet aan KCE voorgelegd.

4.5 Tot slot

De beoordelingssystematiek binnen het IT-Lycée laat goed zien hoe een beoordeling deelnemergericht ingevuld kan worden. Deelnemers beoordelen zichzelf en elkaar en ook wat wanneer wordt beoordeeld is afhankelijk van het leertraject van de deelnemer. De uitslag van de beoordeling wordt met de deelnemers besproken en in samenspraak met hen vastgesteld. Vraag hierbij is nog wel hoe je ervoor zorgt dat deelnemers zichzelf en anderen betrouwbaar beoordelen. Ook veelbelovend is de operationalisering van de algemeen vormende beroepscompetenties.

5

Focus – Drie keer beter & drie keer minder

Helicon Opleidingen en Wellantcollege vernieuwen hun examenpraktijk

Door José Dams (CINOP) en Ineke van Gaalen (CINOP) met medewerking van Frank van den Dungen, coördinator innovatie & ontwikkeling bij het bestuursbureau van Helicon Opleidingen en William Peters, teamleider groene ruimte, Helicon Opleidingen mbo Boxtel

71

‘BETER’ DOOR EEN EENVOUDIGER AANPAK, MEER DUIDELIJKHEID EN MEER AFSTEMMING MET HET BEDRIJFSLEVEN. ‘MINDER’ DOOR HET TERUGDRINGEN VAN EXAMENS, TOETSMOMENTEN EN BEHEERSLAST. DIT BETEKENT EEN OPSCHONING VAN DE TOETSCULTUUR. DAARMEE HOUDEN DE ONDERWIJNSINSTELLINGEN DE KOSTEN VAN LEGITIMERING DOOR KCE IN DE HAND. ZO SNIJDT HET MES AAN TWEE KANTEN. HET FOCUS-PROJECT VALT ONDER DE SUBSIDIEREGELING ‘REGELING STIMULANS VERBETERING EN VERNIEUWING VAN DE EXAMENPRAKTIJK IN HET BEROEPSONDERWIJS’.

5.1 Aanleiding om examenpraktijken te vernieuwen

Met de slogan: ‘Focus: drie keer beter & drie keer minder, zetten Helicon Opleidingen en Wellantcollege de examenvernieuwing in. Helicon Opleidingen en Wellantcollege zijn onderwijsinstellingen die beroepsopleidingen op mbo-niveau verzorgen binnen de groene sector en als AOC’s ressorteren onder de minister van LNV. Anderhalf jaar geleden zijn ze gestart met een innovatieproject ter voorbereiding van competentiegericht leren. Het kenniscentrum Aequor heeft de onderwijsinstellingen hierbij ondersteund. Uiteindelijk

doel van het project is het aanbieden van maatwerktrajecten voor werkenden en initiële deelnemers. Om dit doel te bereiken werken de onderwijsinstellingen aan:

- een nieuwe duale didactiek, gericht op ervaringsleren in en vanuit de maatschappij en de beroepspraktijk;
- een nieuwe onderwijsorganisatie, met de kalender van bedrijfsactiviteiten en seizoensritme als rode draad voor onderwijs;
- een nieuwe systematiek van examineren om maatwerk in beoordelen in de praktijk mogelijk te maken.

Het Focus-project, onderdeel van de innovatie, moet leiden tot 'beter en minder'. Dat wil zeggen minder examens en examenmomenten en verbetering van de examenpraktijk. Transparantie, eenvoud en bruikbaarheid zijn de pijlers waarop de aanpak is gebaseerd. De nieuwe examenpraktijk wordt in het schooljaar 2003-2004 in alle mbo-opleidingen ingevoerd. Dat betekent dat er nog weinig ervaringsgegevens bekend zijn.

De vernieuwde aanpak binnen examinering is gebaseerd op de volgende zes uitgangspunten:



In deze casus wordt de drievoudige aanpak van het project Focus nader beschreven. Eerst wordt een korte schets gegeven van de slag die Helicon Opleidingen, Wellantcollege en Aequor hebben gemaakt om eindtermen te vertalen naar meer herkenbare standaarden uit de beroepspraktijk. 'Focus op de essentie' wordt dat binnen het project Focus genoemd. Vervolgens wordt een schets gegeven van de nieuwe examenpraktijk van Helicon Opleidingen en Wellantcollege. Dit gebeurt aan de hand van examenproducten en voorbeelden van de producten. Ook wordt ingegaan op de bevindingen van enkele betrokkenen: deelnemer, docent en begeleider. Ter afronding worden de ontwikkelingen

beschreven die de onderwijsinstellingen gepland hebben om de examenorganisatie zo optimaal mogelijk in te richten.

5.2 Focussen op de essentie

De kwalificatiestructuur van de agrarische bedrijfstak bestaat uit 450 deelkwalificaties, die ieder afzonderlijk zeer gespecificeerd zijn naar een onderdeel van het uiteindelijke beroep of verwijzen naar traditionele avo-vakken. Een deelkwalificatie bestaat uit eindtermen, maar bevat ook vaak tussentermen, omdat de kwalificatiestructuur van het agrarisch onderwijs in principe stapelend geconstrueerd is. Deelkwalificaties (en eindtermen) van niveau 2-opleidingen komen terug in niveau 3-opleidingen. En vrijwel alle niveau 4-opleidingen bevatten ook de deelkwalificaties en eindtermen van niveau 3 (en 2). Deze gelaagde opbouw en een exameninstelling (Lexin) die verantwoording van alle eindtermen eiste in een toetsmatrijs, resulteerden in een onderwijsprogramma dat is versnipperd over een grote hoeveelheid vakken en vakjes.

Omdat er vanaf het eerste leerjaar tot en met het laatste leerjaar vrijwel continu geëxamineerd moest worden, kwam de nadruk op traditioneel toetsen van kennis te liggen.

Met de voorgestelde nieuwe aanpak moet het onderwijs beter aansluiten bij de belevingswereld van de deelnemers, zij moeten het onderwijs weer leuk gaan vinden. Daarnaast zijn de AOC's van mening dat het bedrijfsleven in de nieuwe situatie meer richting dient te geven aan de vormgeving van het curriculum. Ook moet de examenpraktijk voor deelnemers en leerbedrijven duidelijker zijn dan voorheen.

De beide onderwijsinstellingen kiezen ervoor om de vernieuwde examenpraktijk sturend te laten zijn voor de verdere vernieuwing van het onderwijs, dat wil zeggen meer op de praktijk afgestemd onderwijs. Daarvoor hebben de onderwijsinstellingen drie belangrijke wijzigingen doorgevoerd:

- De deelkwalificatie wordt niet meer beoordeeld in kleinere onderdelen, maar is zo veel mogelijk vertaald naar de essentie binnen die deelkwalificatie (als het ijkpunt verwoord in één onderwerp en één werkwoord). Op basis van deze essentie wordt de kwaliteitsstandaard ontwikkeld.
- Voor elke deelkwalificatie wordt één kwalificerend examen ontwikkeld: het Focus-examen.
- Ijkkpunten van meerdere samenhangende deelkwalificaties kunnen gecombineerd worden tot één examen (integrale proeve van bekwaamheid).

Met het doorvoeren van deze wijzigingen verwachten de onderwijsinstellingen dat ook de beheerslast en de kosten van legitimering door KCE in de hand gehouden worden.

Niet alle eindtermen die behoren tot een deelkwalificatie vallen onder een kwaliteitsstandaard. Omdat de beide onderwijsinstellingen tot augustus 2004 nog moeten voldoen aan de vigerende regelgeving dat alle eindtermen aantoonbaar dienen te worden afgetoetst met kwalificerende examens, worden er nog aanvullende schoolexamens ontwikkeld. In de nieuwe examenpraktijk mogen maximaal drie extra examens worden afgelegd per deelkwalificatie, die tezamen meewegen voor maximaal 30 procent van de eindbeoordeling van een deelkwalificatie. De onderwijsinstellingen hebben in hun OER vastgelegd op welke wijze deze omissie wordt afgehandeld, welke positie deze extra examens innemen ten opzichte van het Focus-examen en aan welke eisen deze school-examens dienen te voldoen. Er is hier echter sprake van een overgangssituatie.

De wijze waarop in de nieuwe situatie de deelkwalificaties geclusterd kunnen worden geëxamineerd, heeft consequenties voor het aanbieden van het onderwijs:

- De starre structuur van de kwalificatiestructuur is niet langer sturend voor de vormgeving van het onderwijsaanbod: overlap in eindtermen wordt weggewerkt; verbanden worden gelegd.
- De afzonderlijke theorie- en praktijkvakken kunnen geïntegreerd worden.
- Het nieuwe examen kan afgenomen worden voor afzonderlijke deelkwalificaties, maar ook voor geclusterde deelkwalificaties in proeven van bekwaamheid.

Om de deelnemers goed te kunnen voorbereiden op het examen en om tevens meer recht te kunnen doen aan de verwachtingen van het bedrijfsleven, zullen de onderwijsinstellingen steeds meer een geïntegreerd aanbod gaan verzorgen.

5.3 De kwaliteitsstandaard⁸ en borging van de kwaliteitsstandaard

ONTWIKKELEN VAN DE KWALITEITSSTANDAARD

De kwaliteitsstandaard geeft de kwaliteitseisen weer waaraan de examens dienen te voldoen. De kwaliteitsstandaard is een overzichtelijke matrix waarin (op A4-formaat) kort de volgende informatie wordt weergegeven:

- Het ijkpunt van de deelkwalificatie (lieft verwoord als combinatie van onderwerp en handeling).
- Een verantwoording welke eindtermen door dit ijkpunt worden gedekt.
- De inhoudelijke voorwaarden voor deelname aan het examen.
- Omschrijving en afbakening van de examenomstandigheden.
- Kwalificerende aspecten als objectieve criteria (maximaal vijf) voor de beoordeling.
- Normering: een uitwerking per criterium van een of meer harde kwantitatieve prestatienormen of duidelijke kwalitatieve aspecten, waarop gelet wordt bij de beoordeling.
- Weging van de criteria onderling.
- Kritische aandachtspunten die opgevoerd zijn als 'fatale fouten'.

De onderwijsinstellingen geven door het opstellen van deze standaarden richting aan het competentiegericht beoordelen. Tevens zijn beoordelingscriteria en normen inhoudelijk op elkaar afgestemd. De criteria en de normen zijn in het licht van de taxonomiecodes bij de eindtermen omschreven als handelingen; het examen sluit hiermee aan op de beroepspraktijk. De deelnemer moet aantonen deze vaardigheden te beheersen. De examenpraktijk is hiermee doorzichtig gemaakt en vereenvoudigd.

Van de kwaliteitsstandaard kunnen een of meer beoordelingsformulieren worden afgeleid (zie schema 12, pagina 76 en 77).

De kwaliteitsstandaard heeft twee functies:

- Verantwoording afleggen over de dekking van de eindtermen bij de kwalificerende examens naar belanghebbenden, zoals KCE.
- Een gemeenschappelijke basis bieden voor maatwerkontwikkeling van de daarvan af te leiden kwalificerende examens: de Focus-examens.

De extra schoolexamens zijn ook kwalificerend, maar niet opgebouwd volgens de kwaliteitsstandaard.

Deelkwalificatie	Aanleg Tuinen B	Code	3K010.2
Naam ijkpunt	Zelfstandig begeleiden/zelfstandig uitvoeren Tuinaanleg	Eindtermen	1-2-3-4-7-8-11-12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-23-24-25-29-30-31-32-33-34-35-36-37-38-39-41-42
Toetsduur	Projectafhankelijk	Toetsniveau	3
Voorwaarden voor deelname	Aanleg Tuinen A, voor zover dit niet gecombineerd geëxamineerd wordt.		
Kader & context bij examinering	De deelnemer moet in staat zijn om zelfstandig (al dan niet in groepsverband) de aanleg van een tuin te coördineren en/of uit te voeren en deze op te leveren aan de klant en een rapportage op te stellen over het verloop van het hele project. Op school en/of tijdens de BPV hebben de deelnemers meermalen (delen van) tuinen aangelegd. Ook hebben ze geoefend met het voorbereiden en plannen van de uitvoering alsook de coördinatie van de tuinaanleg als medewerkend voorman. Indicatie van de maat/moeilijkheidsgraad van de opdracht:		
Toegestane hulpmiddelen	Alle hulpmiddelen die nodig zijn voor de werkvoorbereiding, de uitvoering van de tuinaanleg en de rapportage daarover.		
 criterium	 Norm	 Gewicht	
1	Vorbereiding van de aanleg	De deelnemer geeft blijk van een deugdelijke voorbereiding door <ul style="list-style-type: none"> • het perceel te verkennen; • op basis van bestudering van tekening, bestek, begroting en offerte een inventarisatie te maken van wie, wat, waarvoor (financieel) verricht of levert en de afspraken hierover vast te leggen. 	10
2	Organiseren en plannen van de aanleg	De deelnemer toont aan dat hij effectief en efficiënt kan organiseren en plannen door <ul style="list-style-type: none"> • de inzet van diensten en de levering van materialen te koppelen aan een volgorde van werkzaamheden; • deze vast te leggen in een planning, waarin – waar nodig – samenwerking en afstemming is voorzien. 	10
3	Coördineren van de uitvoering	De deelnemer houdt bij de uitvoering, of bij de coördinatie van de uitvoering, aantoonbaar rekening met <ul style="list-style-type: none"> • arbo-verantwoorde werkwijze en houding; • veiligheidsrisico's voor medewerkers en hun omgeving; • bewaken van de tijdsplanning; en neemt – waar nodig – corrigerende maatregelen	10
4	Beoordelen van het product	De deelnemer demonstreert dat hij tussen- of eindresultaten <ul style="list-style-type: none"> • kritisch kan beoordelen ten opzichte van de omschrijving in het bestek; • – waar nodig – op eigen initiatief adequaat kan verbeteren en dat hij deze beoordeling bij een nabespreking met de examinerator adequaat kan toelichten. 	50
5	Opleveren en rapporteren	De deelnemer laat zien dat hij het werk kan opleveren aan de klant, waarbij hij <ul style="list-style-type: none"> • een toelichting geeft bij eventuele afwijkingen van het bestek; • blijk geeft correct om te kunnen gaan met eventuele kritiek van de klant en hierop adequaat te kunnen reageren op basis van het bestek en/of onvoorziene omstandigheden. De deelnemer levert (binnen de gestelde tijd) een eindrapportage op, waarin het verloop van het hele werk van het begin tot het eind beschreven en gedocumenteerd wordt en waarin ook informatie verstrekt wordt ten behoeve van een eventuele nacalculatie en facturering.	10 10

Fatale fouten		Omschrijving
A	Onvoltooid werk	Het werk kan niet opgeleverd worden.
B	Tijdoverschrijding	De beschikbare tijd wordt overschreden met meer dan 25%.
C	Veiligheid	Een ingreep van de examinerator om te voorkomen dat de deelnemer zichzelf of de omgeving ernstig in gevaar brengt of dreigt zware schade te berokkenen aan het werk of de gebruikte gereedschappen en materialen.
D	Rapportage	De rapportage ontbreekt of schiet zeer ernstig te kort.
Voorbeeld Focus-examen		Collectieve opdracht in schooltuin.
Alternatieven voor examinering		Proeve van bekwaamheid op andere praktijklocatie eventueel in het kader van de BPV.

Schema 12: Kwaliteitsstandaard

Bron: Focus-project

FUNCTIONALITEIT EN BORGING VAN DE KWALITEITSSTANDAARD

EXTERNE FUNCTIONALITEIT EN BORGING

Het hanteren van een kwaliteitsstandaard levert nog geen erkenning van de bedrijfstak op. De vraag is dan ook of de bedrijfstak voldoende vertrouwen heeft in de specifieke kwaliteiten van de gediplomeerde. De afnemers, het landelijk georganiseerd bedrijfsleven en het hbo, zullen de kwaliteitsstandaard dus moeten legitimeren.

Om de functionaliteit te bepalen en de borging van de kwaliteitsstandaarden te realiseren, is door de onderwijsinstellingen een draaiboek opgesteld. Daarin is een duidelijke rol weggelegd voor de regionale vertegenwoordigers van het bedrijfsleven (gerekruteerd uit de sectoradviesraden), kenniscentrum Aequor, de BPV-bedrijven en de vakexaminatoren/ gecommitteerden bij de uiteindelijke invulling van de kwalificerende aspecten, zoals de beoordelingscriteria en de normering.

DRAAIBOEK VOOR ONTWIKKELING VAN DE KWALITEITSSTANDAARD

- 1 Projectgroep docentontwikkelaars: deze groep concipieert de standaard en ontwikkelt tenminste één voorbeeldexamen.
- 2 Regionale vertegenwoordigers van het bedrijfsleven gerekruteerd uit de sectoradviesraden, de BPV-bedrijven en de vakexaminatoren/gecommitteerden: beoordelen en amenderen het concept en het voorbeeldexamen.
- 3 Prototype groep/pilotgroep: probeert het concept en het voorbeeldexamen uit.
- 4 Gebruikersgroep: evalueert het model (deelnemers, docenten, BPV-bedrijven).

- 5 Kenniscentrum Aequor (landelijk georganiseerd bedrijfsleven/vervolgopleidingen): beoordeelt de standaard en het voorbeeldexamen op inhoud en niveau.
- 6 Instelling CvB/Examencommissie: bekrachtigt de standaard in het OER.
- 7 Onderwijsinstellingen (eventueel met advies van Aequor): bieden het resultaat aan aan KCE.
- 8 KCE: valideert (door middel van toetsing van de standaard en/of het voorbeeldexamen).

LOGBOEK

Door het toepassen van een logboek per kwaliteitsstandaard wordt de borging gerealiseerd. Het logboek is een verslaglegging van de wijze waarop de invulling van de betreffende kwaliteitsstandaard totstandgekomen is. In het logboek zijn reacties, amendementen, beslispunten, uitkomsten, opmerkingen en dergelijke van de verschillende actoren per stap in het ontwikkelproces aangegeven. De eerste stap begint bij de ontwikkeling van een ontwerp kwaliteitsstandaard; de laatste stappen betreffen de landelijke bekrachtiging, interne en externe legitimering.

EXTERNE LEGITIMERING

De landelijke bekrachtiging van deze uitwerking naar kwaliteitsstandaard en Focus-examens wordt uitgevoerd door het kenniscentrum Aequor. Uiteindelijk stelt het College van Bestuur van Helicon Opleidingen en het CvB van het Wellantcollege de kwaliteitsstandaarden en het interne gebruikskader vast.

De externe legitimering vindt nu plaats via Lexin, in de toekomst zal de totale collectie kwaliteitsstandaarden met de daarvan afgeleide Focus-examens en de bijbehorende keuringsprocedure ter legitimering voorgelegd worden aan KCE.

INTERNE FUNCTIONALITEIT EN BORGING

De kwaliteitsstandaard moet niet alleen bruikbaar zijn, maar ook gebruiksklaar. De historie heeft uitgewezen dat ontwikkelproducten waar docenten nog een ontwikkelslag voor moeten maken, weinig levensvatbaar zijn. Het project Focus moet dan ook meer zijn dan een map met per deelkwalificatie het ijkpunt, de context, de criteria en de normen.

Van elke deelkwalificatie is bij elke kwaliteitsstandaard een voorbeeldexamen uitgewerkt. Dit voorbeeld is direct toepasbaar als beoordelingsinstrument. Het is een instrument dat ontwikkeld is in de meest geëigende vorm, die het best aansluit bij het doel van de deelkwalificatie, de inhoud van de eindtermen en de taxonomiecodes.

Per kwaliteitsstandaard kunnen meerdere examens worden ontwikkeld: per opleiding, per bedrijfstak, per vestiging, per groep deelnemers en per soort examen.

Onder de abstractie van een en dezelfde eindterm ligt soms een wereld van verschil in verwante bedrijfstakken. Voor een bosbouwer, een boomverzorger, een hovenier en bijvoorbeeld een kantonier geldt dezelfde set eindtermen als uitgangspunt, maar de daadwerkelijke inkleuring loopt nogal uiteen per bedrijfstak of per regio. Om hier aan tegemoet te komen zullen marges moeten worden ingebouwd. Uitgangspunt voor de projectgroep-ontwikkelaars is het streven naar universele bruikbaarheid, waarbij uniformiteit in de criteria een harde eis is, maar de norm – en met name de concrete inkleuring van de norm – speelruimte biedt voor nuancering.

Het gebruik van de kwaliteitsstandaarden en de voorbeeldFocus-examens worden door het College van Bestuur van beide instellingen bekrachtigd en in het OER en het handboek examinering vastgelegd.

5.4 Van kwaliteitsstandaard naar Focus-examen

79

ONTWIKKELEN FOCUS-EXAMEN

De kwaliteitsstandaard dient als basis voor de uitwerking van het Focus-examen en als basis voor de beoordeling. Dit betekent dat per deelkwalificatie de standaard wordt uitgewerkt naar een concrete examenopdracht waarbij de criteria, normen en weging van de standaard – ingekleurd naar de context van de toepassing – terugkomen op het score-formulier bij het Focus-examen (zie schema 13).

Deelkwalificatie	Aanleg Tuinen B	Code	3K010.2
Naam ijkpunt	Zelfstandig begeleiden/zelfstandig uitvoeren Tuinaanleg	Eindtermen	1-2-3-4-7-8-11-12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-23-24-25-29-30-31-32-33-34-35-36-37-38-39-41-42
Examen is opgesteld voor	Helicon Opleidingen BOL-opleidingen	Examen vast-gesteld door/op
Gewicht in eindbeoordeling deelkwalificatie	70%	Complementenderend(e) examen(s)	30% plantenkennis
Voorwaarden voor deelname	Aanleg tuinen A behaald, voor zover dit niet gecombineerd geëxamineerd wordt.		
Kader en context bij examinering	<p>De deelnemer moet in staat zijn om in groepsverband</p> <ul style="list-style-type: none"> • de aanleg van een tuin te kunnen coördineren en/of uit te voeren; • en deze op te leveren aan de klant en een rapportage op te stellen over het verloop van het hele project. <p>Op school en/of tijdens de BPV hebben de deelnemers meermalen (delen van) tuinen aangelegd. Ook hebben ze geoefend met het voorbereiden en plannen van de uitvoering alsook de coördinatie van de tuinaanleg als medewerkend voorman.</p> <p>Indicatie van de maat/moeilijkheidsgraad van de opdracht:</p>		
Examenopdracht	<p>Er wordt als collectief een complete tuin aangelegd. Jullie maken op basis van de geleverde tekening en bestek, binnen het kader van de begroting en offerte</p> <ul style="list-style-type: none"> • inventarisatie van wie, wat, waar nodig is, die vastgelegd wordt in afspraken • een planning met een draaiboek van werkzaamheden • jullie coördineren samen de uitvoering, waarbij taken en verantwoordelijkheden binnen de groep verdeeld worden • rekening houdend met criteria en normen waarop je als groep beoordeeld wordt • jullie leveren de tuin op aan de aangewezen virtuele klant • jullie leveren (binnen de gestelde tijd) een eindrapportage op, waarin het verloop van het hele werk van het begin tot het eind beschreven en gedocumenteerd wordt en waarin ook informatie verstrekt wordt ten behoeve van een eventuele nacalculatie en facturering. 		
Duur	Een schoolweek van 40 klokuren (all-in).		
Locatie	Door examinerator aan te wijzen perceel binnen de schooltuin van mbo-Nijmegen.		
Toegestane hulpmiddelen	Alle hulpmiddelen die nodig zijn voor de werkvoorbereiding, de uitvoering van de tuinaanleg en de rapportage daarover.		
Bijzonderheden	<ul style="list-style-type: none"> • een groep bestaat uit vier deelnemers • school-interne materialen en of diensten dienen formeel besteld te worden via... waarbij deze handelt als een virtuele commerciële externe leverancier • een medewerker van de school figureert als virtuele klant • door de examinerator wordt de groep als eenheid beoordeeld, waarbij alle deelnemers dezelfde beoordeling krijgen. 		

Schema 13: Focus-examen afgeleid van de kwaliteitsstandaard

Bron: Focus-project

ONTWIKKELAARS FOCUS-EXAMENS

De definitieve Focus-examens worden opgesteld door interne commissies. Deze commissies bestaan momenteel uit docenten. De bedoeling is dat deze commissie in de toekomst wordt aangevuld met vertegenwoordigers van de branche en de bedrijfstak in de regio. De docentensamenstelling van de interne commissie wisselt per jaar. De wisseling gebeurt in het kader van deskundigheidsbevordering, zodat docenten meer zicht krijgen op andere vakken en op de diverse opleidingsniveaus.

Momenteel worden de Focus-examens na constructie voorgelegd aan een aantal praktijk-opleiders van leerbedrijven.

KWALITEITSEISEN VAN DE FOCUS-EXAMENS

De algemene kwaliteitseisen rondom betrouwbaarheid en validiteit zijn niet op voorhand voor 100 procent vastgelegd. Volgens de ontwikkelaars van de Focus-examens is 100 procent nagenoeg alleen mogelijk bij totaal geformaliseerde schriftelijke examens. Het bevoegd gezag heeft ervoor gekozen praktische bruikbaarheid, duidelijkheid en het feit dat er competentiegericht geëxamineerd wordt, zwaarder te laten wegen dan de theoretische objectiviteit en validiteit.

Om de marges in kwaliteit van deze nieuwe examens zo klein mogelijk te houden, is nadruk gelegd op de keuring vooraf van alle examens die afgeleid worden van de kwaliteitsstandaard. Hier ligt de verantwoordelijkheid van de keurmeesters. Het accent van de Focus-examens ligt primair op het in de beroepswerkelijkheid (of daar zo dicht mogelijk bij) examineren. Hierdoor is al minder sprake van objectiviteit en vergelijkbaarheid, omdat de beroepswerkelijkheid niet eenduidig is en daarbij iedere beoordelaar andere nuances hanteert.

Bij de ontwikkeling van de kwaliteitsstandaarden heeft men daarom ingezet op scherpe formulering van de criteria en normen zonder overigens weer in detaillering te vervallen, waardoor het product weer in zou boeten op zijn communicatieve waarde.

De hanteerbaarheid van de Focus-examens zal proefondervindelijk worden bekeken door zowel de beide onderwijsinstellingen als de examinatoren en beoordelaars in het veld. Naar de deelnemers en de beoordelaars moet het examen en de beoordelingssystematiek communiceerbaar zijn.

VORM VAN EEN FOCUS-EXAMEN

Het Focus-examen kan volgens de volgende toetsvormen zijn opgebouwd:

- praktijkopdrachten op een praktijkbedrijf/BPV-bedrijf;
- practicumopdrachten (in de schooltuin, het dierenverblijf, een praktijkhal enzovoort);
- gesimuleerde praktijkopdrachten in een ICT-omgeving;
- een proeve van bekwaamheid;
- een werkstuk, een collectie;
- een ICT- of multimediaopdracht;
- een portfolio met geautoriseerde bewijsstukken/blijken van bekwaamheid;
- gewaarmerkte beoordelingen volgens een genormeerde handelingenlijst;
- mondelinge examinering (geven van een toelichting, verzorgen van een presentatie, dialoog, interview enzovoort);
- schriftelijke examinering (examenopgaven met open en/of meerkeuzevragen, schrijfpopdracht, scriptie, rapport, verslag, samenvatting, onderzoek enzovoort);
- of combinaties van de hierboven genoemde vormen van examinering.

DE FOCUS-EXAMENS

Gewicht van het examen, randvoorwaarden voor deelname, tijdsduur van het examen, kader en context bij examinering en het aantal completerende examens kunnen – binnen het kader van de standaard – op maat worden gemaakt. De vestigingen zijn vrij hierin wijzigingen aan te brengen. De keurmeesters bewaken enkel de wijzigingen in de examens afgeleid van de standaards.

ORGANISATIE VAN HET FOCUS-EXAMEN

VERANTWOORDELIJKHEID EXAMENORGANISATIE

Het Platform Examinering MBO is door het bevoegd gezag als examencommissie belast met de zorg voor de goede en ordelijke organisatie en uitvoering van de examinering. Op iedere school is een sub-Platform Examinering MBO, de VCTA (de Vestigingscommissie van Toetsing en Afsluiting), belast met de organisatie en uitvoering van de examinering op die locatie.

KEURMEESTERS

Het bevoegd gezag heeft per sector keurmeesters aangesteld om de Focus-examens en herexamens te keuren op niveau en kwaliteit. De keurmeesters keuren vooraf en zien er op toe dat de criteria, normen en weging corresponderen met de door onderwijs en bedrijfsleven in de kwaliteitsstandaard vastgelegde eisen. Deze keurmeesters zijn

vakinhoudelijk deskundig om dergelijke examens te beoordelen. Zij zijn ook de eerste aanspreekpersonen in de communicatie met het bedrijfsleven over inhoudelijke examenzaken.

Voor de aanvullende kwalificerende schoolexamens gelden procedures voor het opstellen en vaststellen van examens en herexamens, waarbij examinatoren in onderling overleg het niveau en de kwaliteit bewaken.

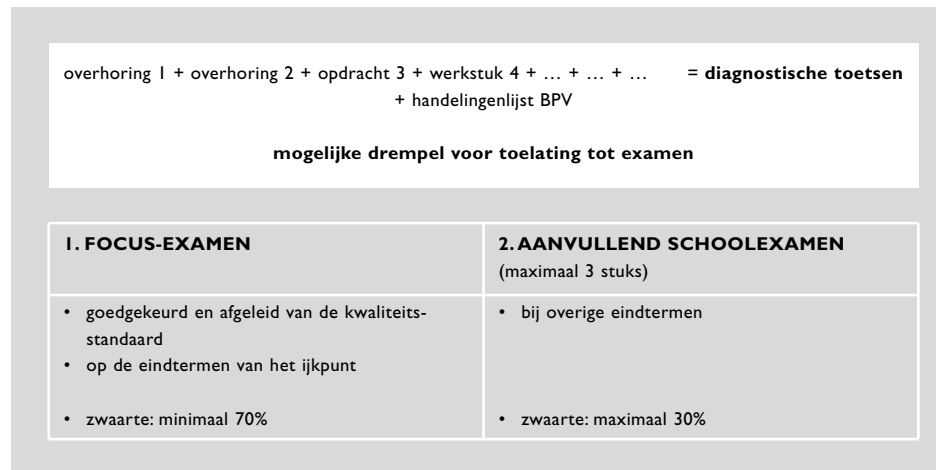
Voor landelijke examens worden de kwaliteitseisen geformuleerd door landelijke examencommissies. Focus richt zich vooralsnog niet op het ontwikkelen van alternatieven voor deze examens.

Zoals in de kwaliteitsstandaard al is vastgelegd, is de normering op hoofdlijnen vastgelegd door de keuze van kwantitatieve maatstaven en kwalitatieve beoordelingsaspecten. Deze keuzes en daaraan gekoppelde zwaartefactoren maken duidelijk waar het om draait bij het examen. Opvallend is hierbij, dat aspecten zoals reflecteren op eigen werk, samenwerken in een team en beoordeling van mededeelnemers in een aantal Focus-examens opgenomen zijn en ten opzichte van andere aspecten zwaar meewegen. Voor de branche blijken deze vaardigheden van belang.

De deelnemers worden van tevoren op de hoogte gesteld van de beoordelingscriteria. Zij kunnen kennismaken van de kwaliteitsstandaard. Tijdens de praktijkopdrachten en de BPV leren zij volgens vaste stappen de opdracht uit te voeren en rekening te houden met de 'fatale fouten'. Ze weten waarop ze afgerekend worden bij het examen. De kwaliteitsstandaard met de criteria, normen en wegingsfactoren is openbaar.

FOCUS-EXAMENS EN SCHOOLEXAMENS

In schema 14 is de opbouw van de nieuwe examensystematiek weergegeven.



Schema 14: Focus-examen en schoolexamen

Bron: Focus-project

In dit schema is duidelijk zichtbaar dat Helicon Opleidingen en Wellantcollege een fundamentele scheiding aangebracht hebben tussen het opleidingstraject en de examinering. In het opleidingstraject kunnen tal van diagnostische toetsen afgenomen worden, maar deze worden strikt gescheiden van de kwalificerende examens. De docenten zijn vrij in het formatief toetsen van de deelnemers. De summatieve toetsing bevat maximaal vier examens per deelkwalificatie. Het Focus-examen dient met een voldoende afgesloten te worden om het predikaat 'behaald' te krijgen voor de betreffende deelkwalificatie.

SCHOOLEXAMENS

De schoolexamens worden geconstrueerd door de docenten; de keurmeesters stellen deze schoolexamens vast. Aan deze examens zijn eisen gesteld. Geen enkel examen mag bijvoorbeeld bestaan uit een verzameling van eerdere (diagnostische) toetsen. Per deelkwalificatie mogen er maximaal drie schoolexamens worden afgenomen. Het is de keuze van de vestiging of de afzonderlijke afdeling of zij schoolexamens afneemt en wat de inhoud is van deze schoolexamens.

Deze examens kunnen twee functies hebben. In paragraaf 5.2 hebben we de eerste functie al toegelicht: de volledige dekking van de eindtermen. In de schoolexamens is ook ruimte gelaten voor de beleidskeuze van de vestiging of de afdeling. Hierin kan tegemoet gekomen worden aan specifieke wensen van een bedrijfstak of kan beter ingespeeld worden op de eisen van de regionale arbeidsmarkt.

BPV

Voor de BPV wordt een handelingenlijst gehanteerd waarmee de deelnemer kan aantonen de gevraagde handelingen ook zelfstandig te hebben uitgevoerd. De praktijkopleider tekent deze lijst af. De BPV wordt ook beoordeeld. Het is vereist, dat de laatste BPV-periode met een voldoende wordt afgesloten.

5.5 Bevindingen van deelnemers, docenten en bedrijven

Betrokkenen ervaren het werken met de Focus-examens als positief.

- De deelnemers vinden het prettig dat er minder examens worden afgenomen. Zij geven aan dat er nu een groter beroep wordt gedaan op hun zelfstandigheid en op het samenwerken met andere deelnemers. Zij vinden het een vooruitgang dat zij in de praktijk kunnen laten zien, wat ze zich aan vaardigheden eigen hebben gemaakt.

Examen: leg een tuin aan op het schoolterrein

Ik vond het een zeer leuke opdracht omdat theorie en praktijk samen in een opdracht werden gecombineerd. Alles wat je moest kennen/kunnen zat in de opdracht.

Wat ik ook goed vond was dat iedereen hetzelfde moest doen en daarop werd beoordeeld.

Ook was dit een opdracht waarbij je leert communiceren en omgaan met anderen, want je moest uiteindelijk samen iets neerzetten. Maar natuurlijk zijn er ook wat dingen tegengevallen. Bijvoorbeeld: we moesten alle materialen zelf regelen binnen een week. Dat bleek echter wel eens een probleem.

Ook werden er datums afgesproken wanneer je bepaalde zaken af moest hebben, maar als je het niet af had was dat niet zo'n probleem. Daar moet wel wat strenger op worden toegezien. Wat ik ook erg leuk vond, is dat het project aandacht kreeg van de media. Dus over het algemeen was het een leuke opdracht waar ik ook leuke ervaringen aan heb overgehouden.

Riny, deelnemer

- Voor de docenten is het wenselijk, om de vaardigheden van de deelnemers integraal te beoordelen aan de hand van het Focus-examen en niet via een serie theorie-examens die elk voor zich telkens een aspect beoordelen. De docenten moeten ook wennen aan hun nieuwe rol als begeleider en coach van leerlingen die leren in en vanuit de praktijk. Nieuw is ook het samenwerken met leerbedrijven in het kader van het ontwikkelen van Focus-examens. De eerste ronde in deze onderwijsvernieuwing is uitgevoerd met docenten die zich vrijwillig hebben aangemeld. Zij hebben met name het samenwerken met de leerbedrijven (ontwikkelen en afnemen van Focus-examens) als zeer verrijkend ervaren. Het zelfstandig leren van de deelnemers vraagt extra aandacht. In het voorbereidend onderwijs zijn deze vaardigheden nauwelijks ontwikkeld en op dat vlak valt er nog heel wat te verbeteren.

Examen: leg een tuin aan op het schoolterrein

Gedurende de voorbereiding naar het examen worden de leerlingen in een aantal leersituaties gebracht, waarin een beroep wordt gedaan op reeds aanwezig kennis en vaardigheden. Er wordt een beroep gedaan op individuele competenties met als doel ze eigenaar te maken van hun eigen leerproces. Het examen is zodanig vormgegeven dat ze in situaties verzeild raken die ze ook in de beroepspraktijk tegenkomen. Hier speelt ook de houding van de leerling een belangrijke rol om het examen tot een positief einde te brengen. Door de realistische benadering en daaruit voortkomende logistieke problemen is het soms moeilijk om objectief de gestelde criteria te beoordelen. Het beoordelingsformulier biedt echter voldoende houvast en de samenwerking met een vertegenwoordiger uit het bedrijfsleven maakt het mogelijk om een gedetailleerde beoordeling met de nodige feedback te geven. Tijdens de uitvoering van het examen in onze schooltuin wordt door de leerlingen met enthousiasme gewerkt aan de realisatie van 'de tuin'. Voor ons een stimulans om op deze, realistische wijze, te examineren en leerlingen vanuit de beroepspraktijk te benaderen.

W. Peters, docent

Erg goed vind ik dat de leerlingen zélf voor de benodigde materialen moeten zorgen. Dit doet een beroep op het plannend vermogen en op de onderhandelingsvaardigheden binnen de groep, die aangesproken zullen moeten worden om de benodigde materialen zo snel en zo goedkoop mogelijk bij elkaar te slepen. Tevens vraagt de hele organisatie van zoiets (transport regelen, collega's activeren en dergelijke) best wel wat creativiteit. Het samen werken aan een project is een prima leerdoel volgens mij. Daarnaast zaten er veel technische aspecten in de opdrachten, waaraan de opgedane kennis en vaardigheden afgelezen kunnen worden. Voeg daarbij hun toelichting tijdens de examinering, die de examinerer kans geeft wat dieper op de materie in te gaan en zodoende wat meer zicht geeft op hun ontwikkelde vakmanschap. Al met al vind ik het een uitstekende wijze van examinering.

C. van Hoorn, begeleider onderwijs en trainingen

- De leerbedrijven zijn blij met deze ontwikkeling. Volgens hen wordt het niveau waarop de lat ligt duidelijker, de deelnemers hebben aantoonbaar beroepsvaardigheden aangeleerd. Hierdoor zijn de deelnemers goed inpasbaar in het leerbedrijf en na afloop van hun opleiding beter inzetbaar in de concrete context van een bedrijf.

5.6 Enkele volgende stappen in de toekomst

BOL EN BBL

Momenteel kennen de beide opleidingsvarianten BOL en BBL nog een scheiding in de verhouding school-BPV. De BBL-opleidingen zijn grotendeels gelijkwaardig aan de collectieve bedrijfsopleidingen van Helicon Opleidingen. De kwaliteitsstandaard, de Focus-examens en het competentiegericht opleiden worden hier al doorgevoerd. Voor de BOL-opleidingen zijn er nog wat obstakels. De twee belangrijkste zijn de inrichting van de school en de onderwijsorganisatie.

Om ook voor de deelnemers van de BOL de opleiding competentiegericht aan te bieden en te anticiperen op de kwaliteitsstandaard, moet het onderwijs een hoger praktijkgehalte krijgen. Men is nu nog gebonden aan de lokalen en de beperkte praktijkruimte. De oplossing wordt logischerwijs gezocht in de aanpassing van de verhouding school-BPV.

In de richting Groen – BOL en BBL – worden dezelfde Focus-examens afgenomen. Er is nagenoeg geen verschil meer tussen de beide varianten. Voor de richting Levensmiddelen is de BOL-variant wat algemener van inhoud. Dit is met name bij de praktijkopdrachten

die gericht zijn op het oefenen van beroepsvaardigheden bij installaties en machines. Helicon Opleidingen heeft de specialistische machines van de diverse leerbedrijven in huis. Het Focus-examen van deze richting kan daardoor in de BOL deels op school worden afgenomen.

In de toekomst wordt de BOL evenals de BBL dual aangeboden, dit betekent een ontschooling van de opleiding en aanpassen van de inrichting van het onderwijs en het lesmateriaal.

BPV

De prestaties op vakinhoud in de praktijk of in de BPV worden beoordeeld op basis van kwaliteitsstandaarden. Voor de autonome beoordeling van het functioneren van de deelnemer als werknemer-in-opleiding tijdens de BPV wordt echter ook een afzonderlijke kwaliteitsstandaard ontwikkeld. De BPV-beoordeling wordt tot nu toe uitgevoerd aan de hand van een handelingenlijst en een gesprek met de praktijkopleider en de docent. Het is de wens van Helicon Opleidingen, dat de BPV niet alleen ondersteuning biedt en een beoordeling bevat van de inhoudelijke vakmatige handelingen. De BPV heeft ook de functie als leeromgeving voor het ontwikkelen van de persoonlijkheid, karakter en houding: hoe gedraag ik me, hoe heb ik mijn werk uitgevoerd en hoe ga ik met klanten om? Helicon Opleidingen heeft een BPV-beoordeling opgesteld met dergelijke aandachtsgebieden waarop de beoordeling plaatsvindt. Afhankelijk van het opleidingsniveau is een opsomming gemaakt. Achterliggend motief voor deze wijze van beoordelen is, dat niet alleen de vorderingen van vaardigheden gevolgd dienen te worden, maar ook de persoonlijke ontwikkeling van de deelnemer. In sommige bedrijfstakken hecht men aan de persoonlijke kenmerken grotere waarde dan de vakmatige vaardigheden. Middels deze BPV-beoordeling wil men deze ontwikkelingen zichtbaar maken. De deelnemer is bekend met deze lijst van aandachtsgebieden.

EVC

Helicon Opleidingen heeft al veel ervaring opgedaan binnen de collectieve bedrijfsopleidingen met EVC. Het is een vast onderdeel van de intake. Voorafgaand aan de opleiding wordt bekeken welke competenties deelnemers al bezitten in relatie tot de te volgen opleiding. Bij al aanwezige competenties wordt vrijstelling gegeven. In de toekomst zal Helicon Opleidingen duidelijker werken aan eerder en elders verworven competenties. Niet alleen competenties die voor aanvang van de opleiding verworven zijn, maar ook competenties die tijdens de opleiding elders worden verworven, geven de mogelijkheid om vervroegd een EVC-procedure op te starten. Deze procedure kan een combinatie zijn

van een Focus-examen, een criteriumgericht interview of het overhandigen van bewijsmateriaal.

Maatwerktrajecten zoals hierboven beschreven, zijn in de collectieve bedrijfsopleidingen mogelijk. Helicon Opleidingen wenst deze aanpak ook te gaan hanteren in de BOL-opleidingen. Het maatwerk geldt zowel voor de wens van de deelnemer zelf als de matching met de regionale arbeidsmarkt. Aan de hand van een POP zal de deelnemer de opleiding individueel kunnen doorlopen. Deze POP geeft de deelnemer tevens de mogelijkheid zijn eigen curriculum op te bouwen en de specifieke wensen van het leerbedrijf mee te nemen. Zeker in het derde en vierde jaar zal dit tot de mogelijkheden gaan behoren.

ASSESSMENTPROCEDURE VOOR DE COLLECTIEVE BEDRIJFSOPLEIDINGEN

Binnen Helicon Opleidingen is een assessmentprocedure ontwikkeld waarin vijf stappen zijn te onderscheiden: inventarisatie, beoordeling, toekenning, registratie en regeling. Eerder verworven competenties worden in deze vijf stappen gewaardeerd. Bij aanvang van de opleiding kon men hierdoor rekening houden met eerder verworven competenties, leerambitie en leervermogen en aangrijpingspunten kiezen voor een passende leerwerk omgeving. Bij elke fase is vastgelegd wat betrokkenen moeten doen en welk onderliggend document aangeleverd moet worden. Het is de wens van Helicon Opleidingen om deze systematiek in aangepaste vorm met de daarbij horende instrumenten (portfolio en POP) ook te gaan toepassen in de BBL en BOL.

5.7 Tot slot

Het Focus-project laat zien welke rol voor het bedrijfsleven is weggelegd bij het beoordelen.

Het wordt mogelijk dat een leerbedrijf de volle verantwoordelijkheid gaat dragen voor het beoordelen van het Focus-examen. Er bestaat echter wel enige zorg over de kwaliteit van het leerbedrijf.

Ook het transparant maken van het examen en het bekend maken van de eisen die gesteld worden aan de deelnemer, zijn vernieuwende aspecten. Daarnaast staat de deelnemer duidelijk centraal bij het examen, hetgeen blijkt uit de zwaarte die het onderdeel reflectie inneemt.

Er is echter nog geen sprake van flexibele toetsmomenten; wel wordt geëxperimenteerd met verschillende vormen van beoordeling (onder andere groepsbeoordeling). Sterk in deze casus is de kwaliteitsborging en de procedures die ze daarvoor doorlopen.

De vernieuwde aanpak van beoordeling verkeert echter nog in de ontwikkelfase; de ervaring die ermee is opgedaan is dus nog beperkt.

6

Tussen wens en werkelijkheid: competentiegericht beoordelen bij Fontys Hogeschool Personeel en Arbeid

Door Doreen Admiraal, Inge Burger en Vilma Lenselink (alledrie werkzaam bij Fontys Hogeschool Personeel en Arbeid) met medewerking van Marja van den Dungen (CINOP). Doreen Admiraal is onder meer teamleider van het docententeam PenA, locaties Eindhoven en Sittard. Inge Burger en Vilma Lenselink zijn docent/coach aan de hogeschool.

91

HET COMPETENTIEDENKEN VINDT ALOM WEERKLANK, OOK IN HET HBO. IN DEZE BIJDRAGE GEEFT FONTYS HOGESCHOOL EEN BEELD VAN DE ONTWIKKELING NAAR EEN NIEUW COMPETENTIEGERICHT CURRICULUM EN COMPETENTIEGERICHT BEOORDELEN BINNEN DE OPLEIDING PERSONEEL EN ARBEID. DE AUTEURS GEVEN EEN BEELD VAN DE CONTEXT VAN DE VERANDERING, VAN DE TRANSFORMATIE NAAR EEN NIEUWE AANPAK VAN HET ONDERWIJS EN VAN DE GEVOLGEN DIE DAT HEEFT VOOR BEOORDELEN EN BEGELEIDEN. AAN DE HAND VAN VOORBEELDEN WORDT DUIDELIJK GEMAAKT HOE DE COMPETENTIEGERICHTE TOETSING EN BEOORDELING BINNEN PERSONEEL EN ARBEID CONCREET IN ZIJN WERK GAAT.

6.1 De context: waarom een andere vorm van onderwijs voor Personeel en Arbeid?

Vershillende ontwikkelingen zijn aanleiding voor een geheel nieuwe inrichting van het onderwijs binnen het hbo Personeel en Arbeid van Fontys Hogeschool. Ontwikkelingen in de omgeving spelen een rol: nieuwe visies op leren, geluiden uit het bedrijfsleven (Eversdijk en Schlusmans, 1999) en nieuwe inzichten over de betekenis van arbeid en loopbaan (Meijers en Wijers, 1997). "Mensen worden zelf geacht hun weg te vinden in de complexe wereld van werk en opleiding, zonder dat ze nog kunnen rekenen op een 'baan voor het leven'. Beroeps- en functienamen bieden lang niet altijd houvast. Een beroep dat vandaag nog heel gewoon is, bestaat morgen misschien niet meer, wordt anders genoemd, krijgt een andere inhoud of stelt nieuwe eisen. Het arbeidsbestel verandert voortdurend. De stabiliteit is zoek. Wie mensen verantwoordelijk wil stellen voor de eigen loopbaan, moet ze ook het instrumentarium aanreiken om die verantwoordelijkheid te kunnen dragen." (Meijers en Wijers, 1997).

Daarnaast zijn er ontwikkelingen van binnenuit die noodzaken tot vernieuwing:

- 1 de landelijke visitatie van PenA-opleidingen in 1998;
- 2 het *Profiel PenA 2000+* van het Landelijk Overleg Personeel en Arbeid.

De visitatie viel voor het onderwijs Personeel en Arbeid van Fontys niet bijster positief uit. Geprezen werd het onderwijs rondom vaardigheden (gespreksvoering) en vakkennis aangaande beroepen en opleidingen (de ambachtelijkheid van het 'oude' leren). Er was echter kritiek op het adequaat ingaan op ontwikkelingen in het werkveld en het opleiden van creatief lerende mensen. Niet veel later werd ook vanuit het *Profiel PenA 2000+* aangedrongen op een betere aansluiting op ontwikkelingen in het werkveld, door een brede opleiding met aandacht voor het ontwikkelen van competenties zoals probleemoplossend vermogen en leren omgaan met veranderingsprocessen.

Uiteindelijk hebben deze ontwikkelingen geresulteerd in een geheel nieuwe aanpak van het onderwijs PenA. Dit nieuwe leren heeft twee belangrijke speerpunten:

- een sterke verbinding tussen praktijk en theorie (in de vorm van een duale opleiding) om te komen tot een vruchtbare wisselwerking (co-design);
- het 'aanleren' van een creatieve vorm van leren (competentiegericht onderwijs), die studenten in staat stelt om hun competenties in een veranderende omgeving adequaat verder te ontwikkelen (brede inzetbaarheid).

Studenten moeten zich zo ontwikkelen, dat zij in een dynamisch-complexe omgeving goed kunnen functioneren. Anders gezegd: leer ze te denken op een hbo-werk- en denkniveau

binnen het beroepsdomein. De feitenkennis komt dan wel in de praktijk. Dat deze manier van leren werkt, is tijdens het congres van WACE in Rotterdam, augustus 2003, bevestigd in een uitgebreid praktijkonderzoek van D. Hodges uit Nieuw Zeeland.

6.2 **Duaal en competentiegericht onderwijs binnen Fontys Personeel en Arbeid**

“Wie competentiegericht onderwijs serieus opvat, stuit vanzelf op vragen die betrekking hebben op de voorwaarden om dit te realiseren, namelijk aanpassingen die nodig zijn voor het curriculum, het leren en het onderwijzen. Dat heeft op zijn beurt weer gevolgen voor de werkvormen en de wijze van beoordeling” (Jansen en De Jongh, 1993).

De inrichting van het onderwijs binnen de Hogeschool voor Personeel en Arbeid van Fontys is sinds september 1999 volledig getransformeerd in competentiegericht leren. De verandering daagde docenten uit om hun visie op onderwijs te herformuleren, een nieuwe betekenis te geven aan onderwijs en de eigen arbeidsidentiteit te herzien. De transformatie is gesteund door het management van de Hogeschool voor Personeel en Arbeid. Deze heeft bijscholing in de veranderende docentrollen tot een van de speerpunten van beleid gemaakt.

Het opleidingscurriculum is in competenties beschreven. Bij het beschrijven van deze competenties is uitgegaan van de landelijke afspraken rondom beroepshandelingen binnen het vakgebied van Personeel en Arbeid zoals geformuleerd in *Profiel PenA 2000+*. Deze notitie is totstandgekomen in nauwe samenwerking tussen beroepsverenigingen van Personeel en Arbeid en de opleidingen op dit gebied.

Bij het in kaart brengen van competenties is het belangrijk om de kennis, vaardigheden en attitudes te benaderen vanuit complexe beroepshandelingen. Aanhakend op de visie uit de notitie *De toekomst is al begonnen, op weg naar flexibel leren* (Hogeschool Rotterdam, 2002) kan gesteld worden, dat de lerende mens iemand is die competenties verwerft binnen een krachtige en uitdagende leeromgeving. Processturing biedt de garantie dat de student, in samenspel met het opleidingsinstituut en de beroepsgerichte leeromgeving, in een dusdanig leerproces komt, dat de beroeps- en hbo-competenties in samenspel ontwikkeld worden in deze leeromgeving.

Competenties worden binnen de context van de leeromgeving van Personeel en Arbeid als volgt geformuleerd: het gaat om algemene beroepshandelingen (op hbo-werk- en

denkniveau) binnen een specifieke beroepssituatie. De definitie van competentie is “het laten zien van succesvol effectief gedrag binnen een specifieke beroepssituatie. In wezen gaat het erom dat de student een competente PenA-professional wordt en leert blijven.” Een verdere uitwerking van de competenties is terug te vinden in de competentie-monitor (zie bijlage, pagina 108 e.v.).

Kernbegrip in het nieuwe onderwijs PenA is ‘reflective practitioner’. Daarmee wordt bedoeld het vermogen om als actor in de praktijk te reflecteren in samenhang met deze praktijk. Verder is het sturen van de eigen loopbaan een belangrijk aandachtspunt binnen de opleiding vanuit het perspectief van ‘een leven lang leren’. Door het accent op het ontwikkelen van competenties te leggen, worden studenten in een vroeg stadium getraind om kennis en informatie zelfstandig te zoeken. Dit geeft studenten de gelegenheid om stapsgewijs te groeien en om creatief en innovatief te leren. Ze worden hierdoor geoefend in het oplossen van problemen binnen het beroepsdomein van PenA. Met de keuze voor deze vorm van onderwijs geeft de opleiding PenA een antwoord op behoeften vanuit een veranderende context.

Een belangrijke leidraad voor de vormgeving van het onderwijs is vanuit de nieuwste didactische inzichten voornamelijk het sociaal-constructivistisch leren. Deze visie stelt “(...) dat het leren plaatsvindt in een authentieke context.” Mensen ontleen betekenis aan ervaringen, als de omgeving deel is van die ervaring. Als de student optimaal moet leren binnen onderwijs, dan is het dus van essentieel belang dat het leren niet wordt gedecontextualiseerd.

Een authentieke context kan een krachtige leeromgeving vormen (Witteman, 2001).

Kenmerken van krachtige leeromgevingen zijn:

- Functionaliteit: de leeromgevingen komen overeen met de situaties waarin het geleerde moet worden gebruikt of toegepast.
- Levensrecht: de student moet ervaren wat er met de geleerde kennis wel of niet gedaan kan worden en in welke situaties men het geleerde kan gebruiken.
- Activiteit: een krachtige leeromgeving nodigt uit tot activiteit, interactie en op geïntegreerde wijze met de leerinhoud omgaan.
- Zelfsturing: navigatie van het leren wordt langzamerhand overgelaten aan de student; stimuleren van zelfsturing, dus van aanbodgestuurd onderwijs naar vraaggestuurd onderwijs.
- Leren leren: leerhouding en leervaardigheden worden zo ontwikkeld dat de student steeds beter in staat is zelf allerlei vormen van zelfgestuurd leren te genereren en het ervaringsleren te combineren met reflectie en zelfgestuurd leren.

- Reflectie: besef van eigen bekwaamheid bij studenten stimuleren, de student ziet wat hij kan en leert zien wat hij nog moet leren en wat daarbij nodig is.

Binnen PenA is, in aansluiting op deze nieuwe visies, gekozen voor het aanbieden van onderwijs in leertaken. Een leertaak is geen afzonderlijke taak, maar gaat uit van een 'interdisciplinaire' benadering. Het onderwijs bestaat uit het zich eigen maken van 'whole tasks' vanuit de beroepspraktijk. Daarbij gaat het niet alleen om het leren uitvoeren van de beroepshandeling maar ook om het hoe, het waarom, de context en de achterliggende theorie. Reflectie op eigen ervaringen in de praktijk en betekenisvolle leermomenten zijn essentieel.

Door te kiezen voor een duale opleidingsvorm zijn er kansen om de praktijk een belangrijke rol te laten spelen als krachtige leeromgeving. Een kans bij uitstek om in wisselwerking met de praktijk trends en ontwikkelingen nauwgezet te volgen en daar als opleiding adequaat op in te spelen (co-design). Het geeft de praktijk de inspiratie uit nieuwe theoretische concepten. Bovendien geeft het de opleiding de gelegenheid om haar concepten te testen op realiteitszin en daar waar nodig eventueel bij te stellen.

Het nieuwe onderwijs van PenA moet duidelijk verwoorden wat zij van studenten verwacht. In hedendaagse termen moet het aangeven over welke competenties een student moet beschikken. Bovendien moet ze ervoor zorgen, dat beoordeling van de reeds aanwezige en nog verder te ontwikkelen competenties adequaat gebeurt. Het gaat erom de student voldoende gelegenheid te bieden om de verschillende aspecten van een complexe vaardigheid in een praktijkgelijkende situatie te kunnen oefenen. Het geleerde moet geïntegreerd worden met het oog op mogelijke transfer naar andere situaties.

De student moet eraan wennen, dat hij zelf verantwoordelijk is voor het bewust stilstaan bij de eigen (studie)loopbaanwensen, bij de eigen leer- en ontwikkelvragen. Wat wil ik eigenlijk leren (persoonlijk ontwikkelingsplan) en hoe wil ik het leren (opleidingskeuze, studieroute, begeleiding, training-on-the-job)? Wat heb ik daarbij nodig aan leermiddelen, begeleiding en expertise? Wanneer is het leerproces goed genoeg en wie beoordeelt dat dan?

Dit betekent, dat er expliciet aandacht moet zijn voor loopbaan- en competentie- of talentontwikkeling. Dit betekent ook dat in competentiegericht leren en beoordelen aandacht moet zijn voor dit ontwikkelings(leer)proces.

6.3 Beoordeling binnen competentiegericht onderwijs

In de nieuwe visie op competentiegericht onderwijs vindt de beoordeling als logisch vervolg niet langer uitsluitend plaats door tests of vragenlijsten, noch door multiple-choice tentamens of tentamens met open inzichtvragen of simulaties. De beoordeling wordt gaandeweg vooral een zelfbeoordelingsproces ten aanzien van de eigen kwaliteiten of competenties. De student leert zijn studieloopbaan te verwoorden ten overstaan van docenten die hem goed kennen en van echte 'ervaringsdeskundigen uit die praktijk', waarbij het 'bewijsmateriaal' te vinden is in portfolioverslagen van alle leerprojecten die hij heeft gedaan. Gedurende dit leer-/opleidingstraject wordt de student door de docent geholpen om aan de hand van de voorgehouden spiegel en feedback rond de te verwerven competenties, het eigen leertraject steeds meer zelf vorm te geven. Mensen uit het werkveld kunnen helpen om met de docenten en studenten te verwoorden, hoe die gewenste competenties er voor de specifieke werkplek voor die specifieke student uit kunnen zien.

Bij competentiegerichte toetsing wordt gekeken hoe kennis en vaardigheden met succes worden toegepast in een concrete beroepssituatie. De student kan laten zien wat hij beheerst als beginnend professional. In feite gaat het in de beroepspraktijk op een vergelijkbare manier: niemand zal vragen naar een opsomming van de voorwaarden, waaraan bijvoorbeeld gespreksvoering moet voldoen. Men zal van de professional verwachten dat deze in staat is om effectieve gesprekken te voeren en hij wordt beoordeeld op het vertonen van dat effectieve beroepsgerichte gedrag. Bij het beoordelen van het gedrag van een professional gaat het uiteraard niet om alle gedrag. Er wordt gekeken welke soorten van gedragingen onmisbaar zijn voor de specifieke beroepsgroep/het handelen binnen de gegeven specifieke organisaties. Bij de Hogeschool Personeel en Arbeid gaat het dan om het beroepsmatige handelen van de beginnende PenA-professional. De handelingen en beroepsdomeinen/competenties staan uitgewerkt in de bijlage bij dit artikel.

Er is gewerkt aan ontwikkeling van nieuwe vormen van beoordelen: reflectie en feedback op leertaken, proeve van bekwaamheid en meesterproef. Formatief toetsen vindt plaats bij de afsluiting van de leertaken; summatief toetsen is van toepassing op de proeven van bekwaamheid en de meesterproef. Proeven dienen als kwaliteitstoets voor de praktijk, voor certificering van de student en accreditering van de opleiding.

Toetsvorm	Functies
Formatieve toetsen	<p>1 Diagnosticeren</p> <p>Als begeleidingsinstrument wordt bij Personeel en Arbeid gewerkt met de competentie-monitor, zie bijlage.</p>
Summatieve toetsen	<p>2 Selecteren</p> <p>Bijvoorbeeld de proeve als overgang van het tweede naar het derde jaar: advies geven bij een te reorganiseren bedrijf, het maken van een functieanalyse en competentieprofiel in een gesprek met een beroepsbeoefenaar en reflectie op dit handelen.</p> <p>3 Certificeren met diploma als ijkpunt</p> <p>Bijvoorbeeld de meesterproef met onder andere een groepsassessment waarbij in een vergadering met andere beroepsbeoefenaars een dilemma binnen het PenA vakgebied tot een oplossing wordt gebracht.</p>

Schema 15: Toetsvorm en functies

Bron: Hogeschool van Amsterdam, afdeling onderwijs

Het formatieve, ontwikkelingsgerichte toetsen vindt plaats aan het eind van iedere onderwijseenheid, die wordt aangeboden in de vorm van een leertaak. Elke leertaak wordt afgesloten met een tastbaar resultaat van het uitvoeren van een beroepshandeling. Bijvoorbeeld door een bandopname van een sollicitatiegesprek, een PowerPoint-presentatie van een organisatiestructuur, of een adviesnotitie aan het management van een organisatie over leeftijdsbewust personeelsbeleid. De toets is erop gericht inzicht te verkrijgen in de mate, waarin de materie van de leertaak beheerst wordt. Het brengt de student als het ware een stap dichterbij de proeve van bekwaamheid. Niet alleen bij de afsluiting van de leertaak, maar ook gedurende het leerproces spelen reflectie en feedback een belangrijke rol. Het gaat erom dat de student zich ontwikkelt op de competenties, die nodig zijn om de gewenste beroepshandelingen succesvol uit te voeren.

Bij de evaluatie van het leerproces spelen de volgende vragen een rol:

- Welke leerweg is gekozen voor het realiseren van de taak?
- Wat is het resultaat van die leerweg?
- Voldoet het resultaat aan de ontwikkelingseisen vanuit de praktijk en de opleiding?
- Welke aspecten verdienen nog aandacht?

- Wat zijn leerpunten en hoe zal daaraan worden gewerkt?

Naar aanleiding van de uitgangspunten voor toetsing van de Stuurgroep Varduaal (1999) en vanuit de onderwijskundige visie van de opleiding Personeel en Arbeid voldoen de formatieve toetsen aan de volgende kwaliteitseisen:

- Er is een voor de student herkenbare verbinding tussen de toets en het door de opleiding gewenste eindniveau.
- Er is een voor de student herkenbare verbinding tussen de toets en de leeractiviteiten.
- De toets wordt aansluitend aan de leeractiviteiten aangeboden.
- Leertaaktoetsen worden in gevarieerde vorm aangeboden.
- Leertaaktoetsen leiden tot zelfinzicht en geven informatie voor het sturen van het eigen leerproces.
- De betrokkenheid van de student bij het bepalen van de kwaliteit van de uitgevoerde leertaak is groot. Leertaaktoetsen hebben het karakter van zelfevaluatie.

Summatieve toetsen worden ingezet voor selectie en certificering. Er zijn verschillende wegingsmomenten vastgesteld voor summatieve toetsing, zoals:

- einde propedeutische fase;
- overgang van 2e naar 3e jaar;
- instroom derde jaar van studenten met een mbo-diploma binnen het PenA-beroepsdomein, die als nieuwelingen de opleiding binnenkomen;
- afronding opleiding in de vorm van 'meesterproef'.

De summatieve toetsing heeft de vorm van een assessment, de proeve van bekwaamheid. Het sluitstuk van summatieve toetsing is de meesterproef. Deze is erop gericht het professioneel handelen van de student (gedrag) zoveel als mogelijk zichtbaar te maken en te toetsen. Dat professionele gedrag maakt zichtbaar hoe competent de student is. In het traditionele onderwijs lag het accent vooral op de toetsing van inhoudelijke kennis en de voor het werkdomein kenmerkende bijkomende vaardigheden.

Bij de constructie van de meesterproef is het format van de landelijke werkveld- en opleidingscommissie gevolgd. In dit format wordt de segmentering van het beroep van de PenA'er omschreven als:

“Elk beroep kent als het ware drie segmenten, die elk een gebied van beroepsgericht handelen voorstellen, te weten:

- I de uitvoerende taken van de beginnende beroepsbeoefenaar als werker en dienstverlener; centraal staat het (leren) leveren van een beroepsspecifieke meerwaarde of werken voor klant(systemen).

- 2 de taken van de beginnende beroepsbeoefenaar als medewerker; centraal staat het (leren) werken in en vanuit een arbeidsorganisatie.
- 3 de taken van de beginnende beroepsbeoefenaar als lid van de beroepsgroep; centraal staat het (leren) werken aan professionaliteit en professionalisering.”

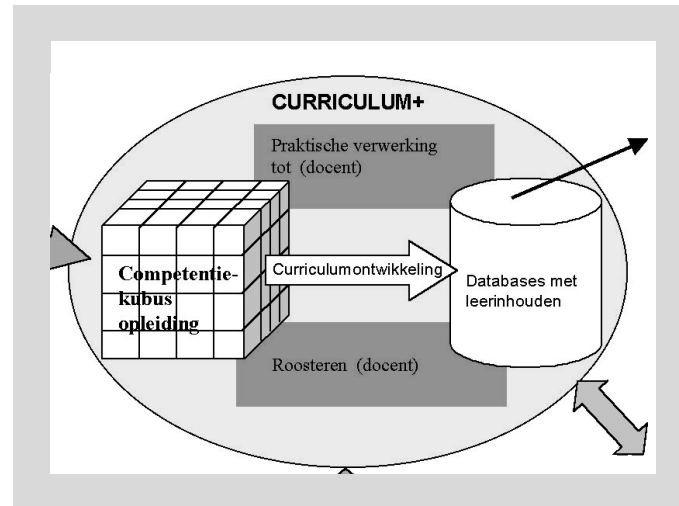
In de meesterproef zijn deze drie segmenten van de PenA'er uitgewerkt in de volgende rollen:

- De PenA'er als expert: van een afgestudeerde PenA'er wordt verwacht dat hij een inhoudelijk deskundige is op de diverse terreinen van het werkgebied van Personeel en Arbeid en als zodanig een beroepsspecifieke meerwaarde heeft. Dit segment wordt getoetst in de leertaak 'vakmanschap is meesterschap' en het individueel assessment.
- De PenA'er als team-player: van een afgestudeerde PenA'er wordt verwacht dat hij in staat is multidisciplinair samen te werken aan producten en kwaliteit. Dit segment wordt voorbereid in de zelfsturende studententaakgroep en getoetst in het groepsassessment.
- De PenA'er als reflectieve practitioner: van een afgestudeerde PenA'er wordt verwacht dat hij handelt in een concrete praktijksituatie en daarnaast reflecteert op zijn praktisch handelen en op deze wijze werkt aan zijn professionalisering. Dit segment wordt getoetst in de leertaak 'reflective practitioner' en het exitgesprek.

6.4 Begeleiding en eigen verantwoordelijkheid

Competentiegericht onderwijs legt veel verantwoordelijkheid bij de student zelf. De student gaat steeds meer het eigen leerproces managen, bewaken en sturen. Hij wordt ondernemer van zijn eigen loopbaan; de docent/opleider wordt coach in het loopbaanontwikkelingsproces, waarbij de dialoog over te bereiken resultaten en daarvoor benodigde competenties en randvoorwaarden centraal staat (Spijkerman en Admiraal, 2000). Om het leerproces en de ontwikkeling van de student te kunnen volgen, is een opleidingscompetentiemonitor (OCM) ontwikkeld. De OCM wordt gebruikt als ontwikkelingsgericht en certificerend instrument voor het leerarrangement van de student. Bij het ontwerpen van de OCM is gebruik gemaakt van de reeds door LOPA omschreven essentiële beroepshandelingen voor de beginnend beroepsbeoefenaar op het gebied van Personeel en Arbeid. Deze beroepshandelingen worden gekoppeld aan een specifieke beroepssituatie, de praktijk van de student binnen de duale opleiding. Dit leidt tot voor de student relevante competentiebeschrijvingen (zie voor concretisering de monitor in de bijlage). De OCM vervult een spilfunctie in het leerproces voor docent en

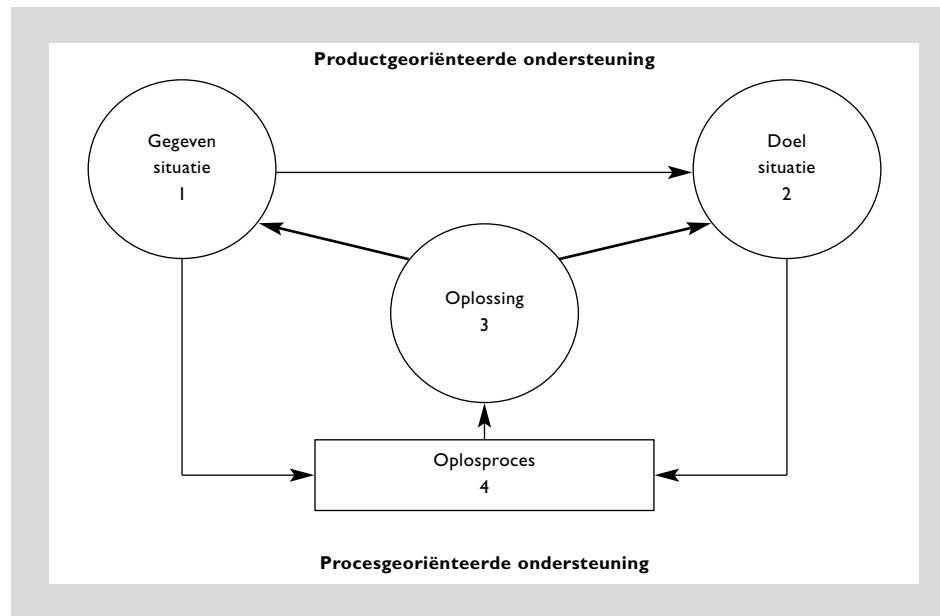
student: voor het maken van afspraken over leertaken, voor monitoring van de voortgang van het leerproces en voor de beoordeling. Dat betekent dat studenten en docenten moeten leren omgaan met dit instrument.



Schema 16: Wat is nodig vanuit de opleiding? kader en elektronische leeromgeving

De rol van de docent verandert in meerdere opzichten. Het gaat niet langer om overdracht, maar om het bieden van een goede werksfeer en -omgeving, om kritische feedback. Docenten moeten studenten helpen hun eigen zoektocht, hun eigen leertraject te expliciteren. Dit kan bijvoorbeeld door het leerproces als project te zien, waarbij je je van tevoren bewust moet zijn van het doel dat je wenst te bereiken. Tijdens de uitvoeringsstappen is reflectie en het expliciet onder woorden brengen hiervan in de onderscheiden fasen essentieel om het eigen leerproces te kunnen sturen. De reflectie draagt bij aan leren van het eigen gedrag, leren van de eigen pogingen tot het oplossen van de praktijkproblemen of werkdilemma's. Dankzij deze uitgesproken reflectie kunnen studenten ook hun leerervaringen overzetten naar nieuwe leersituaties, kunnen ze ook leren flexibel in te spelen op telkens weer net iets andere problemen, waarvoor ze in de praktijk gesteld worden. Verhalen van heel veel verschillende mensen in vele verschillende situaties, met een zeer uiteenlopend scala van manieren om te komen tot een effectieve en efficiënte oplossing

voor praktijkproblemen, kunnen eveneens een bijdrage leveren aan het reflectie- en leerproces.



Schema 17: De docentrol verandert naar procesgeoriënteerde ondersteuning

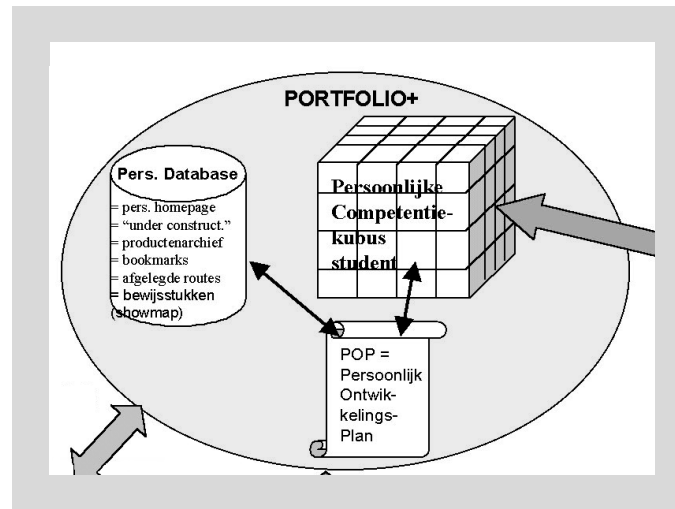
Voor docenten is het uitermate belangrijk dat zij niet vervallen in een traditionele rol. Niet vragen van studenten zo snel en effectief mogelijk proberen te beantwoorden, noch de doelen voor studenten gaan formuleren. Zij moeten de eigen verantwoordelijkheid en het zelfsturend vermogen van de student stimuleren. Zij moeten de student uitdagen hun eigen plan te trekken, hun eigen leertraject te ontwerpen, door de vraag te herformuleren of nog weer andere, verdiepende vragen te stellen. Feedback geven betekent: aangeven wat goed en adequaat is en waarom, maar ook aangeven wat niet of minder goed en adequaat is en waarom. Wat is de specifieke bijdrage van de student, wat komt door anderen of de omgeving of situatie? Juiste deze gedifferentieerde feedback helpt studenten zicht te krijgen op hun eigen aandeel, op wat goed ging, maar ook op datgene wat wel te veranderen en te verbeteren valt en datgene wat er aan belemmerende (of stimulerende) factoren vanuit de omgeving als (voorlopig) vaststaand gegeven gehanteerd zal moeten worden.

Waar het bij vroegere opleidingstrajecten ging om het afmeten van het succes van de leertrajecten aan het zo objectief mogelijk vast te stellen behaalde resultaat in termen van feitenkennis, inzicht en/of vaardigheid, gaat het er in de bovenstaande opleidingsvisie om dat studenten zicht krijgen op de concrete praktijksituaties uit de buitenwereld. Zicht op het voortdurend veranderend beeld en wat dit voor eisen stelt aan henzelf. Dit betekent dat studenten zichzelf goed moeten leren kennen, weten wat ze willen, wat ze kunnen, hoe hun werkwijze is, hun eigen stijl van reageren op informatie, hun eigen stijl van omgaan met telkens weer andere problemen, dilemma's en vragen. Studenten moeten leren dit verhaal van zichzelf te vertellen, ze moeten leren ervaringen op te doen, uitproberen welk gedrag (met welke kennis, inzicht, vaardigheid) het beste bij hen past en kunnen uitleggen waarom dit zo is.

Wanneer ze dit stadium bereikt hebben, laten ze zien in staat te zijn tot integratie van al datgene wat ze in eerdere leerfasen gedaan en geleerd hebben. Dan zijn ze authentiek zichzelf en kunnen ze zichzelf naar waarde inschatten en keuzes maken voor de werkplekken, waar ze zich het meeste op hun gemak voelen, het beste tot hun recht komen en mede daardoor de meeste kans op plezierig werk kunnen genereren.

Het nieuwe leren en de eigen verantwoordelijkheid vragen om nieuwe afspraken tussen docenten en studenten:

- Er is tijd nodig voor het uitleggen van het nieuwe onderwijsconcept: wat houdt vraagsturing in, het denkkader en achterliggende visie. Er moet een goede toelichting komen op hoe het nieuwe onderwijs volgens leertaken eruit ziet, welke competenties van belang zijn en hoe beoordeeld wordt.
- Er moet uitgelegd worden wat de noodzaak is van de elektronische leeromgeving (N@tschool, de monitor) als ondersteuning en wat de gebruikersmogelijkheden zijn (digitaal portfolio).
- Er moeten afspraken gemaakt worden in kleine supervisiegroepjes per student: over de leerarrangementen, de onderwijskundige inhoud en de wijze van sturing. Hiervoor dient met de tijdsplanning en inzet van docenten rekening te worden gehouden.



Schema 18: Wat betekent competentiegericht leren voor de student?

- Leerwensen moeten geïnventariseerd worden. Gezamenlijke leerwensen kunnen leiden tot gecombineerd onderwijsaanbod (bijvoorbeeld workshops over loopbaandilemma's en motiveringstechnieken).
- Er moet voortdurend aandacht zijn voor het checken van uitkomsten van gemaakte afspraken en op grond daarvan naar behoefte bijstellen van vraag/aanbod, individueel of in groepjes.
- Er moet gezamenlijk bepaald worden wanneer en hoe competenties 'bewezen' zijn.
- Er moet gezamenlijk bepaald worden welke toetsvorm en beroepshandeling het meest relevant zijn.
- De beroepshandeling dient concreet getoond/gepresenteerd te worden.
- Alle toetsen moeten nabesproken worden, waarbij leerpunten geformuleerd worden en het persoonlijk ontwikkelingsplan geëvalueerd en – waar mogelijk – geactualiseerd wordt.

Docenten staan voor nieuwe werkzaamheden en taken zoals:

- Beschrijven van het beroepsdomein Personeel en Arbeid in het algemeen met hierin loopbaanontwikkeling en -coaching in het bijzonder. Met werkveldvertegenwoordigers bespreken van mogelijke leerthema's.
- Met alle betrokken docenten doorspreken van de oorspronkelijke leertaken binnen de specialisatie loopbaanontwikkeling en -coaching, de competenties en de toetsen.

- Beschrijven van de beroepshandelingen en bespreken van mogelijke ‘bewijzen’ van verworven competenties met zoveel mogelijk docenten.
- Onderling bespreken docentrol (coachend; strakke, gedeelde en losse sturing) en mogelijk aanbod op verzoek. (Hoe doe je dat dan met het aanbieden van theorie, het geven van trainingen en dergelijke?)
- Goed doorspreken met docenten van de benodigde ondersteuning door middel van een elektronische leeromgeving (de monitor) en wat de consequenties hiervan zijn voor de benodigde vaardigheden van docenten.

6.5 Aandachtspunten en aanbevelingen

Enkele leerervaringen van het eerste uur vragen om aandacht:

Competentiebeschrijvingen

De neiging bestaat om de competenties in de OCM – omwille van de toetsing – te beschrijven in nauw objectief meetbare kenmerken voor kennis, vaardigheden en attitude. Daarmee wordt het creatieve leerproces dichtgetimmerd.

Gedragcompetenties moeten met het oog op het duale karakter van de opleiding nadrukkelijk binnen een realistische beroepspraktijk in samenspraak met de praktijk worden geformuleerd.

Sturing en verantwoordelijkheid

Een valkuil voor docenten is, dat deze de neiging hebben verantwoordelijkheid voor de studievoortgang over te nemen. Via de elektronische leeromgeving moet de student middels een portfolio zelf het eigen leerproces bewaken.

PenA is begonnen met weinig aansturing vanuit de docent. Dit heeft bij structuurgevoelige studenten tot frustratie geleid, omdat hun niet duidelijk was wanneer ze voldoende inspanning hadden verricht bij een leeractiviteit. Structuurgevoelige studenten lopen het risico tot niets te komen. Er moet aandacht zijn voor het van tevoren in kaart brengen van de leerstijl van de student en formuleren welke vorm van begeleiding hen brengt tot zelfsturing.

Beoordeling

Tijdens de pilot is gebleken, dat de toetsing het makkelijkst te formuleren en uit te voeren is, als er vanuit de beroepspraktijk van de student een ‘groot project’ of een ‘complexe casus’ gegenereerd kan worden.

Zowel docent als student zijn geneigd de competenties uitgeschreven op kennis, vaardigheden en attitude als een soort boodschappenlijst af te vinken. Dit is in strijd met de doelstellingen van competentiegericht onderwijs en het uitgangspunt dat elke student ondernemer van zijn eigen loopbaan moet zijn. De student moet leren zich te blijven ontwikkelen op de gevraagde PenA-competenties in de specifieke PenA-arbeidssituaties.

Nieuwe vormen van assessment

Het is belangrijk om criteria en standaarden primair aan de hand van relevante praktijkproblemen samen met de praktijk te beschrijven en benoemen. Nieuwe vormen van assessment zijn wenselijk, bijvoorbeeld performance assessment: systematische metingen om de toepassingsvaardigheid van de student te meten. Concreet kan gedacht worden aan een toetsing in de vorm van een individueel assessment, zoals nu plaatsvindt naar aanleiding van 'vakmanschap is meesterschap' met vergelijkbare toetsingsankers en gesprekscriteria. Verder kunnen tussentijdse peer-assessments ter oefening een rol spelen in het zichtbaar maken van de vorderingen in het leerproces.

Nieuwe benaderingswijzen

Uiteindelijk zal bij het toetsen van competenties nagedacht moeten worden over de vraag, in hoeverre het mogelijk is om het menselijk handelen en de producten van dat handelen binnen beroepsdomeinen volledig objectief empirisch meetbaar te maken. De vraag is of niet naar een andersoortige benadering gezocht moet worden in deze tijd van veranderingen. Gedacht kan worden aan een benaderingswijze waarbij niet het causaliteitsdenken als uitgangspunt wordt genomen, maar uitgegaan wordt van bijvoorbeeld de narratieve/communicatieve methode zoals bijvoorbeeld beschreven in *De kunst van de ongelijke behandeling* (Kuipers, 2003).

6.6 Tot slot

In het voorbeeld van de opleiding PenA van Fontys Hogeschool is goed te zien, dat de transformatie naar competentiegericht onderwijs en beoordelen niet zonder slag of stoot verloopt. De randvoorwaarden voor de vernieuwing waren aanwezig. Er was een externe noodzaak: de visitatie en het nieuwe profiel PenA. Er was draagvlak van de kant van het management; dit gaf ook alle ruimte om de omslag te maken. De uitgangspunten van de vernieuwing komen goed overeen met nieuwe kenmerken van beoordelen, die in deze bundel zijn onderscheiden:

- deelnemer centraal: “de student gaat steeds meer het eigen leerproces managen, bewaken en sturen.”
- ontwikkelingsgericht beoordelen: “de opleidingscompetentiemonitor wordt gebruikt als ontwikkelingsgericht en certificerend instrument voor het leerarrangement van de student.”
- externe validering: “door aan te sluiten op het nieuwe beroepsprofiel PenA (...) door gebruik te maken van de omschreven essentiële beroepshandelingen die worden gekoppeld aan een specifieke beroepssituatie (...) door samenwerking met het werkveld (dual opleiden en co-design).”
- beroepstaken centraal: “door uit te gaan van ‘whole tasks’ uit de beroepspraktijk (...) en competentiegerichte toetsing. Dat wil zeggen beoordelen van toepassing van kennis en vaardigheden in concrete beroepssituaties.”

De leerervaringen van het eerste uur leggen echter ook enkele valkuilen bloot: het te veel willen dichttimmeren van competenties en de neiging competenties af te vinken. Het is toch niet zo gemakkelijk om complexe authentieke praktijkcasussen te vinden en best tijdrovend om ze goed te beschrijven. Ook hebben docenten de neiging om verantwoordelijkheid voor studievoortgang over te nemen in plaats van zelfsturing te stimuleren. Verder zien we nog een zoeken naar een goed evenwicht tussen aan de ene kant het ideaal van ‘de deelnemer en loopbaan centraal’ en aan de andere kant het confronteren met ‘eisen vanuit de opleiding en het werkveld’. De student ontkomt niet aan selectie op verschillende momenten in de opleiding: bij de overgang van leerjaren en bij het al dan niet diplomeren.

Dat is ook logisch vanuit de vraag van de overheid en het werkveld naar externe borging van de kwaliteit van de opleiding.

Al met al is deze casus een mooi voorbeeld van noodzaak en overtuiging dat het anders moet, van een zoektocht naar vormgeving en van ervaringen waar men van wil leren.

6.7 Bronnen

De toekomst is al begonnen, een artikel over flexibel leren, september 2002, pagina 4 (interne publicatie). Rotterdam: Hogeschool Rotterdam.

Diggele, J. van en Straetmans, G. (november 2002). *Competentiegericht Beoordelen*, Citogroep, toetswijzer. Arnhem: Citogroep.

Dungen, M. van den, Burgt, H. van de & Pijls, T. (2003). *EVC: brug tussen competenties en kwalificaties*. 's-Hertogenbosch: CINOP.

Eversdijk & Schlusmans, K. (red.) (1999). *Competentiegerichte leeromgevingen*. Utrecht: Lemma.

Hodges, D. op WACE congres, Rotterdam (Augustus 2003). New Zealand: Unitec, Institute of Technology, Auckland.

Jansen, P.G.W. & Jongh, F. de (1993). *Assessment Centers: een open boek*. Utrecht: Het Spectrum/Marka. pp. 18 e.v.

Kuipers, H. (2003). *De kunst van de ongelijke behandeling, ontwerphulp voor de docent in vraaggestuurd duaal leren*. Enschede: Lev'l.

Meijers, F. & Wijers, G. (1997). *Een zaak van betekenis*. Leeuwarden: LDC.

Nieweg, M. (maart 2002). Leren van toetsen. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*. Utrecht: Lemma.

Notitie leertaaktoetsing (april 1999). Stuurgroep Varduaal.

Onderwijs Beleids Groep (augustus 2003). *Beleidsnotitie aangaande toetsing binnen Varduaal*.

Profiel PenA 2000+ (1999). 's-Hertogenbosch: Landelijk Overleg Personeel en Arbeid.

Spijkerman, R. & Admiraal, D. (2000). *Loopbaancompetentie: management van mogelijkheden*. Alphen a/d Rijn: Samsom.

Witteman, H. dr.(2001) in *Tijdschrift voor het Hoger Onderwijs en Management, 1*.

Zicht op arbeid. (1997). Leeuwarden: LDC.

6.8 Bijlage

COMPETENTIEMONITOR FONTYS PERSONEEL EN ARBEID

© INGE BURGER-VAN DER PUTTEN/VILMA LENSELINK

	<i>Eisen eindexamenniveau</i>	<i>Operationalisering naar kennis-vaardigheden-attitude op praktijkplaats?</i>
Beroepshandelen/werkdefinities		Specificatie praktijkplaats, beroepscontext
I Signaleren en informatie verzamelen		
Opmerken: signalen vanuit personen, organisatie en samenleving opmerken en gebruiken.	<p>Kan signalen vanuit personen, organisatie en samenleving benoemen. Is zich in dit benoemen bewust van het verschil tussen observeren en interpreteren. Heeft oog voor duidelijke en subtiele signalen. Observeert gebeurtenissen terwijl men deel uitmaakt van de betreffende situatie, is zich bewust van het effect dat men op de ander heeft en kan eigen gedrag daarin observeren en analyseren. Kan eigen gedrag en dat van anderen vergelijken met beschreven criteria. Kan diverse (complexer wordende) aspecten van het waargenomen gedrag en de situatie in hun onderlinge samenhang en volgorde observeren. Selectiviteit en subjectiviteit zijn hierbij onder controle.</p> <p>Heeft een helder besef van wat zich in de organisatie en in de samenleving afspeelt.</p>	
Initiëren: uit zichzelf handelen, beginnen.	<p>Herkent passief en pro-actief gedrag bij zichzelf en anderen. Kan eigen gedrag daarin benoemen. Heeft pro-actieve houding binnen de beroepssituaties van PenA. Ziet uit eigen beweging kansen en bedreigingen in de betreffende beroepssituatie.</p> <p>Kan kansen en wat zich voordoet oppakken uit eigen beweging en zelfstandig sturend vormgeven. Neemt hierin het voortouw, begint uit zichzelf. Heeft geen stimulans van anderen nodig.</p>	

<p>Luisteren: anderen door houding en stimulerende vragen aanmoedigen zich te uiten. De aandacht gericht houden op wat zij zeggen. Hen (proberen) te begrijpen onder andere door doorvragen.</p>	<p>Toont belangstelling voor wat de ander zegt door adequaat verbaal en non-verbaal gedrag (is op de hoogte van basisluistervaardigheden en kan deze toepassen in verschillende soorten gesprekken). Kan middels het stellen van goede vragen en het beheersen van regulerende vaardigheden het gesprek sturen. Kan adequaat luisterend zelfstandig werken in complexere gesprekken en situaties.</p>	
<p>Informatie verzamelen: bronnen vinden en aanboren. Hierbij oog houden voor de relevantie van de informatie.</p>	<p>Kan binnen de veelheid van informatiebronnen benoemen welke bronnen er zijn en wat deze bronnen te bieden hebben. Kan snel en adequaat gebruik maken van informatiebronnen bij PenA-vraagstukken passend binnen complexere werksituaties/leertaken/opdrachten, dringt door tot de essentie van de informatie die men gegeven de situatie nodig heeft. Kan dit zelfstandig hanteren en toepassen.</p>	
<p>Analyseren: overzicht ontwikkelen over informatie: lijnen ontdekken, verbanden leggen, samenvatten, conclusies trekken.</p>	<p>Kan bij complexere problemen middels een adequate vraagarticulatie zelfstandig de rode draad van het probleem te pakken krijgen. Genereert belangrijke en relevante informatie en legt binnen de verkregen informatie zinvolle verbanden. Kan op grond van de verworven informatie oorzaak en gevolg op het niveau van complexere problemen benoemen. Rafelt complexe informatie uiteen in afgebakende delen. Ontwikkelt snel een volledig overzicht over gecompliceerde informatie. Legt zinvolle verbanden. Vat kernachtig samen, trekt juiste conclusies en komt snel tot de essentie.</p>	

II Informatie verwerken, doelen stellen en plannen

<p>Oordeel vormen: op basis van informatie een onafhankelijk oordeel vellen.</p>	<p>Kan benoemen welke factoren van invloed op en van belang zijn voor besluitvorming en te komen tot oordeelvorming en een eindafweging. Kan op grond hiervan in overzichtelijke beroepssituaties komen tot een onderbouwd en doordacht besluit. Kan zelfstandig komen tot een eigen afweging wanneer alle informatie beschikbaar is. Kan een onafhankelijk oordeel vellen en gedeeltelijk de verantwoordelijkheid nemen voor het eigen oordeel.</p>	
---	--	--

...

<p>Bedenken: met nieuwe interpretaties, benaderingen of oplossingen komen.</p>	<p>Past handelswijze en opvattingen of standpunten aan om de gestelde doelstelling te bereiken als daarom gevraagd wordt. Kan vanuit observatie met een alternatief of oplossing komen voor een probleem. Doet voorstellen voor gedragsverandering of verandering van oplossingsstrategieën op grond van gedane observaties. Kan op eigen initiatief komen tot nieuwe benaderingswijzen, alternatieven, oplossingen.</p>	
<p>Plannen en organiseren: doelen stellen en de inzet van middelen in de tijd projecteren.</p>	<p>Kan op basis van observaties richtlijnen formuleren om doelgericht te werken. Heeft een helder beeld van wat gedaan moet worden en kan de stappen benoemen die gezet moeten worden om het doel te bereiken. Kan verder aangeven wat de meetpunten zijn voor de effectiviteit van het plan. Kan zelfstandig een concreet en efficiënt stappenplan maken en dit uitvoeren. Kiest juiste middelen, plaatst activiteiten in een logische volgorde in de tijd. Hanteert realistische inschattingen van de benodigde tijd.</p>	
<p>Schriftelijk presenteren: ideeën op overtuigende wijze schriftelijk presenteren.</p>	<p>Maakt rapporten of documenten volgens de juiste structuur in grammaticaal correct Nederlands en legt feitelijke informatie correct vast en geeft ideeën en meningen correct weer en formuleert in de voor de lezer juiste taal en terminologie. Schrijft helder, deelt de stof goed in, leidt in en sluit af.</p>	
<p>Mondeling presenteren: ideeën op overtuigende wijze mondeling presenteren.</p>	<p>Presenteren van complexe informatie op het vakgebied van Personeel en Arbeid, hanteert in de presentatie diverse interactieve technieken. Spreekt helder, deelt verhaal goed in. Leidt in en sluit af. Er zit een heldere lijn in het verhaal. Spreekt duidelijk, foutloos en in levendige, aantrekkelijke stijl. Boeit. Hanteert goed tempo. Gebruikt goede argumenten in een logische volgorde.</p>	
<p>III Uitvoeren en evalueren</p>		
<p>Coachen: als evenwaardige gesprekspartner stimulans bieden aan anderen bij het beantwoorden van vragen en het overwinnen van obstakels die zich voordoen bij het nastreven van een doel.</p>	<p>Stemt het begeleidende handelen af op de vraag van de klant en de gegeven situatie. Is in staat een contingente adviessituatie te creëren en te sturen in niet contingente adviessituaties. Stelt zich op als evenwaardige gesprekspartner. Stimuleert de ander met een bij de situatie passende begeleidingsrol. Kan van rol wisselen, kan zichzelf hierop sturen en kan de ander aansturen.</p>	

<p>Aanpassen: wisselen van rol of perspectief, open staan voor andere waarden en normen. Iets anders doen dan gewend of van plan, als de situatie dat vraagt.</p>	<p>Is zich bewust van verschillende perspectieven, kan verschillende perspectieven herkennen. Kent zijn eigen invalshoek en weet dat er andere invalshoeken, meningen, ideeën en voorkeuren zijn.</p> <p>Is in staat de eigen invalshoek te relativiseren. Kan argumenten aangaande de eigen mening loslaten, is in staat zich in te leven in standpunten en perspectieven van anderen.</p> <p>Kan argumenten en standpunten aanpassen als het moment dat vraagt.</p> <p>Verandert soepel van rol. Schakelt zo nodig gemakkelijk over naar ander gedrag, verandert regelmatig van perspectief. Laat indien nodig de ingeslagen weg los, past zich gemakkelijk aan aan nieuwe omstandigheden en kan improviseren.</p>	
<p>Samenwerken: een eigen inzet leveren, afgestemd op die van anderen, bij een gezamenlijke inspanning.</p>	<p>Levert de gevraagde bijdrage aan de groep. Toont zich betrokken en actief. Geeft aan welke persoonlijke bijdrage op grond van de eigen competenties gegeven zou kunnen worden.</p> <p>Houdt het gezamenlijke doel voor ogen, kan vanuit observaties verbeterpunten binnen het groepsfunctioneren aangeven. Houdt steeds het gezamenlijke doel voor ogen, laat ruimte aan anderen.</p> <p>Draagt positief bij aan de sfeer in de groep. Gaat samenwerkingsrelaties aan met andere professionals ter bereiking van het doel.</p>	
<p>Methodisch werken: problemen en vragen gestructureerd aanpakken.</p>	<p>Is zich bewust van wat methodisch werken is. Laat zien doordacht te kunnen werken op basis van specifieke richtlijnen doelgericht volgens een zelf vastgesteld stappenplan. Kan PenA-methoden herkennen en benoemen. Kan uit verschillende methoden een handelswijze kiezen uitmondend in een plan van aanpak.</p> <p>Demonstreert dat hij/zij in staat is om te komen tot een keuze van gangbare PenA-methoden en -instrumenten en deze toe te passen op een herkenbare eigen wijze, legt desgewenst verantwoording af over de keuzes.</p>	
<p>Reflecteren: signalen ten aanzien van voortgang en eigen functioneren interpreteren en van consequenties voorzien.</p>	<p>Toetst eigen handelen gebruik makend van theoretische oriëntatie op wat reflecteren is (externe en interne locus of control), ervaring en intuïtie. Leert kijken naar en benoemen van gedrag.</p> <p>Verklaart eigen handelen en kan sterkten en zwakten benoemen. Geeft aan hoe aan de leerpunten gewerkt kan worden (SMART).</p> <p>Kan reflectie toepassen in een samenhangend geheel en kan bovengenoemde verworvenheden toepassen in een persoonlijk ontwikkelingsplan.</p> <p>Handelt als reflective practitioner (reflection on action). Stuurt tijdens het professioneel handelen het eigen gedrag zonedig bij, geeft aan waarom op welke wijze gehandeld is, is actief gericht op zelfontwikkeling.</p>	

7

The student as a junior employee

Competentiegericht beoordelen bij Technische Universiteit Eindhoven, faculteit Industrial Design

Door Astrid van de Weijer (CINOP) met medewerking van Diana Vinke (educational manager) en Irene van Peer (unitmanager health)

DE REGELGEVING VAN EXAMINEREN BINNEN DE CONTEXT VAN EEN UNIVERSITEIT IS ANDERS DAN DIE VAN HET BVE-VELD. DEZE BIJDRAGE VAN DE TECHNISCHE UNIVERSITEIT EINDHOVEN LAAT ZIEN DAT ER INTERESSANTE PARALLELEN TE ONTDEKKEN ZIJN. GESCHETST WORDT HOE OP BASIS VAN PROJECTEN EN OPDRACHTEN COMPETENTIES BEOORDEELD WORDEN EN WAT DAARBIJ DE ROL VAN EEN PORTFOLIO KAN ZIJN.

113

7.1 Inleiding

De Technische Universiteit Eindhoven heeft drie jaar geleden de faculteit Industrial Design (ID) opgericht. Van begin af aan was duidelijk dat het onderwijsconcept gericht moest zijn op competentiegericht leren en opleiden. Met dit onderwijsconcept hoopt de faculteit beter te kunnen aansluiten op de behoefte van bedrijven. Bedrijven willen namelijk werknemers die in staat zijn om kennis, vaardigheden en houding te integreren, zoals uit marktonderzoek is gebleken.

Wat maakt de faculteit Industrial Design in Eindhoven nu zo bijzonder? Waar 'normale' studenten colleges volgen en tentamens maken om studiepunten te verwerven, werken ID'ers zelfstandig aan opdrachten of in teamverband aan projecten. De initiators van ID vergelijken hun faculteit het liefst met een bedrijf. Er werken junior medewerkers

(studenten), unitmanagers, experts (docenten), afdelingen en klanten. De projecten die de studenten krijgen, zijn projecten die door samenwerkingspartners als Océ, Philips, Ericsson en dergelijke worden aangedragen of door de unit worden ontwikkeld en dan door externe opdrachtgevers worden 'geadopteerd'.

De manier van opleiden – zoals bij ID wordt vormgegeven – heeft consequenties voor de manier waarop de studenten beoordeeld worden. Traditioneel beoordelen met cijfers voor tentamens, opdrachten, presentaties en scripties maakt plaats voor beoordelen aan de hand van een door de student gemaakt portfolio. Hoe dat in zijn werk gaat, leest u in dit artikel.

De tweede, derde en vierde paragraaf van dit artikel gaan in op de organisatie en het onderwijsmodel dat achter de opleiding zit. Vandaaruit wordt in paragraaf 7.5 de beoordeling van de student onder de loep genomen.

7.2 **Organisatie van de faculteit**

De faculteit ID kent zes units. Dit zijn afdelingen die de naam van hun applicatiegebied dragen: Health, Home, Work, Entertainment, Communication, Mobility. Deze indeling in units geeft de studenten de context, waarbinnen zij werken aan hun competentieontwikkeling. De units staan los van de geformuleerde competenties; in elke unit kan in principe aan alle competenties gewerkt worden. Elke unit heeft een team dat bestaat uit een unitmanager, studenten, experts vanuit de universiteit (binnen en buiten de faculteit) en experts vanuit de ontwerppraktijk (extern). Studenten kunnen werken aan projecten (groepsopdrachten) of assignments (individuele opdrachten). De leden van het unitteam vervullen meerdere rollen: competentiecoach, projectcoach, ontwikkelaar, competentie-expert en beoordelaar.

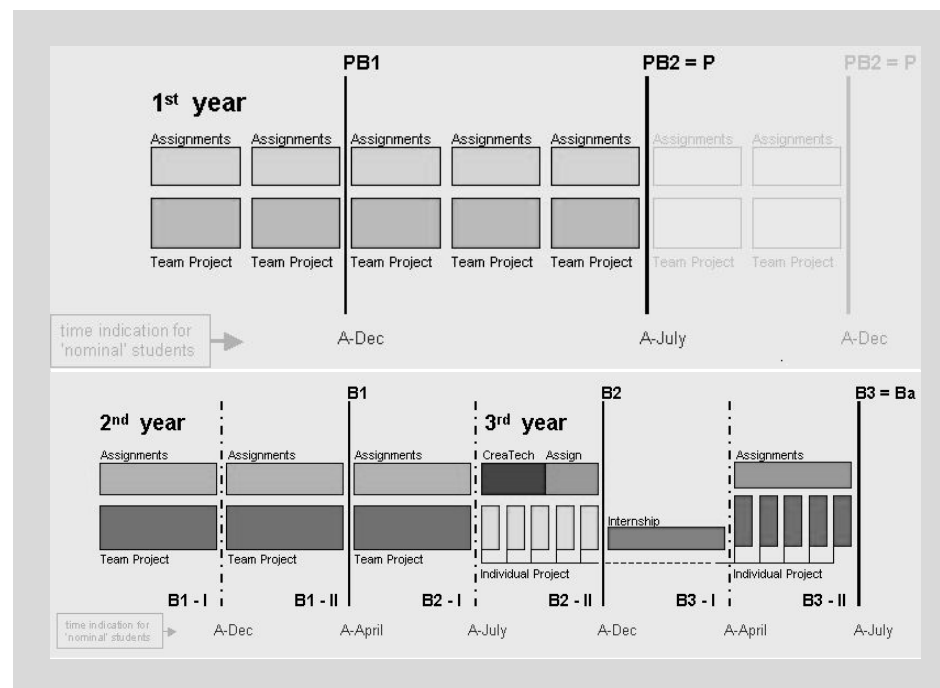
In schema 19 worden de rollen met bijbehorende taken weergegeven.

Rol	Taken
Ontwikkelaar	
De ontwikkelaar is lid van één van de zes units.	<ul style="list-style-type: none"> • ideeën voor projecten generen • projectvoorstellen schrijven • bronnen verschaffen (literatuur, workshops, tentoonstellingen enzovoort) • namen van experts aandragen die voor en tijdens het project door leden van het team of door studenten geconsulteerd kunnen worden • het toegankelijk maken van eigen kennis voor de eigen unit, voor andere units en voor studenten
Competentie-expert	
De expert is een specialist in een van de competenties en op een of meer specifieke terreinen binnen Industrial Design.	Zijn belangrijkste taak is het geven van advies en verschaffen van brondocumenten. De expertise van de competentie-expert moet toegankelijk zijn voor studenten, unitmanagers, ontwikkelaars en opdrachtgevers. Studenten in een projectteam kunnen een beroep doen op de experts door ze 'in te huren'.
Assignor	
De assignor is verantwoordelijk voor het gehele traject rondom een assignment. Deze rol combineert de rol van ontwikkelaar en opdrachtgever: ontwikkelen van een assignment en de beschrijving ervan.	<ul style="list-style-type: none"> • verzamelen en voorbereiden van informatiebronnen die belangrijk zijn voor het assignment • presenteren van de assignment voor de student(en) • voortgangsbewaking • feedback geven op de resultaten en het leerproces gerelateerd aan de competentieontwikkeling van de student
Externe beoordelaars	
Ter afsluiting van elke academische fase worden de portfolio's van de studenten beoordeeld door externe beoordelaars. Extern wil zeggen dat de beoordelaar niet de competentie- of projectcoach van de student is.	Het beoordelen van studenten aan het eind van elke academische fase.
Competentiecoach (individu)	
Competentiecoach is medeverantwoordelijk voor de competentieontwikkeling van de individuele student.	Het coachen van studenten bij hun competentieontwikkeling.
Projectcoach (team)	
Projectcoach is medeverantwoordelijk voor het leerproces van studenten binnen een projectteam.	Het coachen van een studententeam bij het werken aan een project.

Schema 19: Rollen en taken

7.3 Opbouw van de opleiding

De opleiding kent twee fasen: bachelorfase (eerste drie jaar) en de masterfase (vierde en vijfde jaar). In dit artikel beperken we ons tot de opzet van de bachelorfase. De masterfase is nog volop in ontwikkeling. De eerste studenten starten deze masterfase in september 2004.



Schema 20: Bachelorfase

In schema 20 staat aangegeven wanneer de studenten werken aan projecten en assignments, wanneer de beoordelingsmomenten zijn (hiermee wordt een academische fase afgesloten) en wanneer de student op stage is. De bachelorfase heeft één stageperiode. In het laatste jaar van de bachelorfase gaat de student twaalf weken op stage. De meeste studenten gaan naar het buitenland. Het voornaamste doel van de stageperiode is het opdoen van ervaringen in een echte werkomgeving. Tevens zijn deze perioden een gelegenheid om te werken aan die competenties die tijdens de projecten of assignments

nog minder aan bod zijn gekomen. De stageperiode wordt beoordeeld als onderdeel van de academische fase waarin de stage heeft plaatsgevonden. De zelfevaluatie van de student, de concrete resultaten van de stageopdracht en feedback van het stagebedrijf vormen de basis voor de beoordeling. Maar uiteindelijk wordt steeds gekeken naar de voortgang in de competentieontwikkeling van de student.

7.4 Het onderwijsmodel

Studenten werken aan projecten en assignments. Deze projecten en assignments geven de student de mogelijkheid om alle kennis, vaardigheden en houdingen (competenties) die een beginnend ontwerper nodig heeft te ontwikkelen. Er zijn negen competenties geformuleerd; zes competenties hebben betrekking op het ontwerpen en drie competenties zijn geformuleerd op metaniveau als bijvoorbeeld zelfgestuurd leren en teamwork. (In bijlage 1, pagina 124, zijn de competenties opgenomen). De resultaten van het project en de assignments zijn geen doel op zich. Het gaat bij beide om het leerproces dat bij de studenten op gang komt.

De projecten die de studenten bij ID kunnen doen, zijn heel verschillend. Dat varieert van het ontwerpen van een bewegwijzeringssysteem voor Schiphol of van een fitnessapparaat tot het nadenken over een nieuwe, gebruiksvriendelijke bediening van een freesmachine. Ook hielden studenten zich bezig met onderzoek naar het nieuwe vervoerssysteem dat men over enige jaren mogelijk wil aanleggen op de campus van de universiteit. Enkele voorbeelden van projecten zijn opgenomen in bijlage 2, pagina 126.

Student Bosman: "Onze opdracht bij museum Boijmans van Beuningen bestond uit niet meer dan twee A4'tjes. We moesten een manier bedenken om 700.000 museumstukken te archiveren. Daar moesten de bezoekers op een of andere manier bij betrokken worden. Maar ja, waar begin je met zo'n klus? We zijn gaan bellen, hebben een excursie geregeld en informatie opgevraagd."

Bron: Harberink, G. *Pioniers in een nieuwe onderwijsvorm*

Naast de projecten werken de studenten aan assignments. Ook voor deze assignments moeten studenten concrete resultaten opleveren. Onderwerpen van de assignments

kunnen zijn: materialen en structuren, netwerken, lap-top vaardigheden, sociaal en cultureel bewustzijn. Enkele voorbeelden van assignments zijn:

Assignments Industrial Design	
Code	Naam
DA101	Scenario Building
DA102	Bar
DA103	Idea-generation
DA201	Timing circuits
DA202	MSDS (Modelling and Simulation of Dynamic Systems)
DA203	Implementing interactive selection tool
DA204	Modelling and optimisation in design
DA205	Introduction Phantom
DA206	Modelling complex systems
DA207	Rapid Prototyping
DA208	Transistor Amplifiers
DA209	Opamps

Schema 21: Voorbeelden assignments

In schema 22 zijn de verschillen tussen projecten en assignments weergegeven.

Unit projects	Assignments
Gerelateerd aan de unit	Unitoverstijgend, unitonafhankelijk
Werken in team (vijf) studenten	Individuele opdrachten
Teamverantwoordelijkheid voor het resultaat en individuele verantwoordelijkheid voor het eigen leerproces	Individuele verantwoordelijkheid voor resultaat en leerproces
160 uur per project per student. NB dit is voor eerstejaarsproject, tweedejaars is ± het dubbele	40 uur per assignment
De focus ligt op meerdere competenties	De focus ligt meestal op één competentie
Multidisciplinair	Eén discipline
Meer realistisch en authentiek	Meer 'geconstrueerd'
Het resultaat is niet altijd vooraf bekend	Het resultaat is vooraf bepaald
Minder flexibel als het gaat om de planning van de student	Meer flexibel als het gaat om de planning van de student

Schema 22: Projecten en assignments

7.5 Beoordeling

De faculteit heeft gekozen voor een strikte scheiding tussen formatieve beoordeling (feedback) en summatieve beoordeling (assessment). Met op dit moment als voornaamste reden om duidelijkheid te krijgen over de verschillende rollen van de betrokkenen. De mensen moeten eerst bekend raken met de rollen. De rolverdeling willen ze in eerste instantie zuiver houden en hiermee ervaring opdoen.

FEEDBACK

Ter ondersteuning van de competentieontwikkeling van studenten wordt de methode van 360-graden-feedback gebruikt. Deze feedback wordt mondeling gegeven door: medestudenten, opdrachtgever, experts, competentiecoach, projectcoach en assignor, tijdens de gehele academische fase. De feedback van de medestudenten betreft met name aspecten als samenwerking en de bijdrage van de student aan het gehele project. Daarnaast wordt schriftelijke feedback gegeven. De assignor geeft schriftelijke feedback na

afsluiting van een assignment. De projectcoach, de opdrachtgever en een of meer experts geven feedback na afsluiting van een project. De competentiecoach geeft feedback op de competentieontwikkeling als geheel.

Ter afsluiting van elke academische fase reflecteert de student op zijn competentieontwikkeling en onderbouwt dit met leerbewijzen. Hiervoor is een zelfevaluatieformulier ontworpen (zie bijlage 3, pagina 129 e.v.).

Het zelfevaluatieformulier bevat de volgende informatie:

- Een samenvatting van de academische fase waarop de zelfevaluatie betrekking heeft. Hierin komt te staan welke projecten en assignments zijn uitgevoerd. Via het digitale zelfevaluatieformulier kan gelinkt worden naar de beschrijvingen van de projecten en assignments en naar de verschillende vormen van feedback die de student op de projecten en assignments heeft gekregen.
- Beschrijving van de leerdoelen voor competentieontwikkeling.
- De ontwikkeling van de student per competentie. Per competentie geeft de student zijn analyse van de ontwikkeling die hij doorgemaakt heeft in deze fase, aangevuld met leerbewijzen.

De leerbewijzen omvatten de concrete resultaten van het assignment- en projectwerk en alle schriftelijke feedback. De zelfevaluatie en de leerbewijzen vormen samen het beoordelingsdeel van het digitale portfolio (zie onder portfolio). De competentiecoach geeft schriftelijk feedback op de competentieontwikkeling en op de zelfevaluatie en bespreekt dit met de student in een eindgesprek. Ook deze feedback is input voor het portfolio.

PORTFOLIO

De studenten werken aan een digitaal portfolio. Voor de faculteit een voor de hand liggend instrument als het gaat om de integratie van kennis, vaardigheden en houding. Het portfolio wordt gebruikt als een 'learning tool' (formatieve beoordeling) en als een beoordelingsinstrument (summatieve beoordeling). De 'learning tool' bestaat uit twee folders in het digitale portfolio. De 'learning evidence' en het Portfolio Work Document (PWD). In de 'learning evidence' zetten de studenten concrete resultaten en planning van projecten en assignments (leerbewijzen). In het PWD (zie bijlage 4, pagina 131 en 132) reflecteert de student op deze leerbewijzen en stelt zichzelf de vraag: "Wat is de betekenis van dit leerbewijs voor mijn competentieontwikkeling?". Met andere woorden:

“Wat draagt dit leerbewijs bij aan mijn competentieontwikkeling?” De zelfreflectie in het PWD gebeurt op een concreet niveau en per assignment en project.

Het Portfolio Work Document bevat de volgende informatie:

- Een samenvatting van de gesprekken die de student heeft gevoerd over zijn competentieontwikkeling.
- Per assignment: de planning, welke doelen voor competentieontwikkeling met het uitvoeren van dit assignment bereikt zijn en op welke manier, een link naar de betreffende leerbewijzen.
- Per project: de planning, welke doelen voor competentieontwikkeling met het uitvoeren van dit project bereikt zijn en op welke manier, een link naar de betreffende leerbewijzen.

Binnen dit formatieve deel van het portfolio komt ook de schriftelijke feedback van de verschillende personen (competentiecoach, projectcoach, opdrachtgever). Deze feedback-formulieren zijn ‘alleen-lezenbestanden’. De studenten kunnen hierin dus niet schrijven.

Het beoordelingsdeel van het portfolio bevat de zelfevaluatie van de student met daarbij een link naar een selectie van de meest relevante leerbewijzen (concrete resultaten uit projecten en assignments en schriftelijke feedback). Aan het eind van elke academische fase schrijft de student op basis van de reflecties in het PWD een zelfevaluatie. Bij de zelfevaluatie kijkt de student terug op de hele academische fase. Het uitgangspunt hierbij is zijn eigen competentieontwikkeling. De zelfevaluatie geeft inzicht in de mate waarin de student in staat is om zijn eigen leerproces en competentieontwikkeling te analyseren, vorm te geven en te monitoren.

ASSESSMENT

Na elke academische fase wordt de competentieontwikkeling van de student beoordeeld door een externe beoordelaar. Deze beoordelaar is nog geen competentie- of project-coach van de student geweest. De beoordelaar baseert zijn oordeel op de informatie in het portfolio. Het resultaat van de beoordeling wordt met een letter aangegeven:

R = de student gaat door naar de volgende academische fase.

Q = de student gaat door naar de volgende academische fase, maar er worden eisen gesteld aan zijn prestaties in de volgende fase.

N = de student is niet geschikt voor de opleiding en krijgt een negatief studieadvies.

KWALITEIT VAN DE BEOORDELING

De kwaliteit van de beoordeling wordt op verschillende manieren gewaarborgd. De beoordelaars hebben ervaring met het onderwijsmodel van de faculteit. Verder krijgen de beoordelaars en coaches instructie en training ter bevordering van hun deskundigheid. Momenteel wordt gewerkt aan een nieuwe versie van richtlijnen voor beoordelaars. In bijlage 5 (pagina 133 en 134) is de inhoudsopgave van deze richtlijnen (in concept) opgenomen. Na elke beoordelingsronde vindt er plenair overleg plaats met de beoordelaars. Tijdens dit overleg worden de argumenten die doorslaggevend zijn voor het oordeel dat aan de student gegeven wordt (R, Q, N), besproken. Het doel hiervan is om de consistentie tussen de beoordelingen van verschillende beoordelaars te waarborgen en te verbeteren. De coaches van de studenten zitten ook bij dit overleg. De conclusie van de beoordelaar is bijna altijd herkenbaar voor de coach. De unitmanagers hebben veelvuldig overleg in het team waarbij ook het beoordelen aan de orde komt.

SUCCESSFACTOREN

Na drie jaar Industrial Design is zeker een aantal succesfactoren te benoemen. Als eerste de verankering van de opleiding in het bedrijfsleven. Deze verankering wordt bewerkstelligd door de experts die aan de faculteit verbonden zijn, door de opdrachtgevers en door de externe experts die vanuit de samenwerkingspartners bij de faculteit betrokken zijn.

Een andere succesfactor is de zelfstandigheid die studenten zich eigen maken. “Het zijn een ander soort studenten als ze van deze opleiding afkomen”, aldus een van de unitmanagers.

De faculteit loopt ook tegen een aantal problemen aan. De betrokkenheid van het werkveld maakt het soms ook lastig. Organisatorisch is het moeilijk om iedereen bij elkaar te krijgen op bepaalde momenten. Er wordt een grote mate van flexibiliteit van de medewerkers gevraagd. “We zijn nog steeds op zoek naar mogelijkheden voor flexibilisering”.

Een ander lastig punt dat nu na een aantal jaren duidelijk wordt, is de diepgang van de competenties. De competenties zijn globaal beschreven. Binnen de units wordt nu nagedacht over de diepgang van de competenties. Er is behoefte aan operationalisering van de competenties bij zowel de studenten als de coaches, opdrachtgevers en ontwikkelaars van assignments en projecten. Momenteel wordt gewerkt aan een ‘hitchhikers-guide’ waarin per competentie beschreven wordt welk gedrag van de student erbij hoort en welke assignments bij welke competenties horen.

Ten slotte speelt binnen de faculteit nog de discussie over het verschil tussen de rol van de competentiecoach en de beoordelaar. Enerzijds wordt geconstateerd dat de twee rollen vergelijkbaar zijn. De inhoud die zij beiden beoordelen, lijkt erg op elkaar. Anderzijds is er wel behoefte aan deze twee onderscheidende rollen, omdat de competentiecoach een begeleider, coach van de student is. Een persoon waarmee een student een vertrouwensrelatie moet kunnen opbouwen. Dit betekent dat de competentiecoach geen beoordelaar kan zijn. De beoordelaar heeft een afstandelijke rol en stelt aan het eind van een academische fase een balans op, waarmee de student wordt afgerekend. De inhoudelijke invulling van deze twee rollen moet nader bekeken worden.

Twee studenten kijken met plezier terug op hun project bij Boijmans van Beuningen. "Wat je leert bij ID is vragen stellen. Heel veel vragen."

"Als je voor het eerst zo'n project gaat doen, komt het allemaal nogal vaag over. Het tweede project dat je doet, is even vaag, maar je kunt er dan al veel beter mee omgaan. Je leert snel."

"Waar blijven de boeken? Dat gevoel hadden veel studenten in de eerste maand", zegt de ontwerpdocent bij de Eindhovense Design Academy met een lach. Hij is als 'expert' betrokken bij de opleiding. De Eindhovense aanpak bevalt hem wel. "De faculteit is goed opgezet. Hoewel ik de onderwijsmethode soms wel ver vind gaan, zie ik dat het toch goed werkt. Studenten leren meer dan dat ze zelf doorhebben."

Bron: Harberink, G. *Pioniers in een nieuwe onderwijsvorm*

7.6 Tot slot

In de beoordelingssystematiek van TUE Industrial Design staan negen competenties centraal. De competenties kunnen opgevat worden als negen kernopdrachten van een industrial designer.

Het verwerven van competenties gebeurt aan de hand van realistische authentieke groepsopdrachten (bedrijfsopdrachten in de vorm van projecten), aangevuld met individuele assignments. De resultaten worden vastgelegd in een portfolio, dat zowel voor formatieve als summatieve doeleinden gebruikt wordt. In het mbo wordt het portfolio veelal formatief toegepast. Deze casus laat zien dat het portfolio ook goed voor summatieve doelen gebruikt kan worden.

De summatieve beoordeling wordt uitgevoerd door onafhankelijke beoordelaars. De beoordeling verloopt zonder uitgebreid protocol of vooraf omschreven beoordelings-

criteria. Het resultaat van de beoordeling wordt plenair besproken om de consistentie tussen de beoordelingen te vergroten. Dit is een mooi voorbeeld van communicatie waarbij de beoordelaars gedwongen worden hun oordeel op basis van argumenten toe te lichten.

De studentbetrokkenheid komt goed tot uiting in het formuleren van eigen leerdoelen op basis van de omschreven competenties en het zelf aandragen van leerbewijzen. Dit concept vraagt een verdere doordenking om het overdraagbaar te maken naar het BVE-veld. De ingrediënten zijn aanwezig.

Het verbinden van experts aan de opleiding biedt perspectief in het verkrijgen van voldoende authentieke opdrachten. Leerstof is geen uitgangspunt meer, de opleiding wordt ingericht op de essentie van het beroep, theorie en praktijk worden geïntegreerd beoordeeld. Dit vergroot de kans op een valide beoordeling.

7.7 Bijlagen

BIJLAGE I

APPENDIX A: THE ID BACHELOR COMPETENCIES

THE SIX CORE COMPETENCIES (90 PROCENT)

- 1 Ideas and Concepts (10 procent)
Develop visions and innovative concepts through creativity techniques, experimentation and the translation of research.
- 2 Integrating Technology (35 procent)
Proceeding from a sound technological and scientific background, can select and integrate concepts and technologies from different fields during all phases of the design process, up to and including the realization of a prototype.
- 3 User Focus and Perspective (20 procent)
Observe, analyse, empathize and interpret potential end user needs to create a successful product, system or service.

- 4 Social and Cultural Awareness (5 procent)
Observe and analyse social behaviours and their cultural context in developing design applications for specific communities.
- 5 Market Orientation (5 procent)
Construct a strategic viewpoint, which weighs the commercial opportunities of design concepts against existing and changing market sectors. This viewpoint enables a consumer orientated positioning of products and services.
- 6 Visual Language (15 procent)
Observe, develop and express a visual language, which connects thought and form, in order to communicate specific properties of the design concept.

THE THREE META-COMPETENCIES (10 PERCENT)

- 7 Multidisciplinary Teamwork
Adjust his or her role in the dynamics of an international multidisciplinary team to the demands of the different phases of the design process.
- 8 Design and Research Processes
Master the design process and the research process on an academic level and a pragmatic level and adjust this level to demands of the task that is to be fulfilled.
- 9 Self-directed and Continuous Learning
Give direction to his or her personal development by defining new learning goals, using a continuous process of self-reflection and through curiosity for future developments in technology and society.

BIJLAGE 2

UNIT PROJECTS

Title: Electric Tattoo	Unit: Communication
Period: September-October	Client: Ericsson

Situation/Scenario

The brand experience has been born from a long history of creating a mark as a means of identification and ownership. Historically, the heraldic insignia and regalia of ancient families and tribes were represented as badges and shields, recording their land, their belongings and their skills. Today's brand experience has developed into a sophisticated and much more complex pastiche of these early beginnings and, in a similar way, has been developed as a mark of ownership. It represents the values and cultural aspirations of the people that identify themselves by it. Whether it's on an aeroplane, a training shoe, a laundry bottle or a chocolate wrapper, the brand image is the product signature. It's intelligence is locked into the meaning of the shapes and symbols of the badge, how it can be repeated across many products and environments. How can we define elements of a personal brand as a part of the communication process?

Small communication devices carried on your clothes are now interpreted as 'wearables'. Objects that are carried on the body can be the size of a token, a badge, or pendant. They send and receive data to other wireless network nodes that are positioned locally (within a certain range). They are part of our dress, like body armour or jewellery; they are like visible insignia and a personal brand.

They can change their resemblance and function with software upgrades. They can be used to establish and record the source and ownership of communication exchanges.

This project looks at how these new wearable communicators can become your own personal brand or badge, both physically and electronically. How can it work and operate, how can it be upgraded to change functions and attitude. How is it transferable to different products and media.

Deliverables

- Students should choose a large organization with a worldwide consumer brand presence for fmcg goods (such as Coca-cola, Nike, Ford, Aerial,), and research all of the different situations where their brand is represented.
- Create a new badge, which works as a 'wearable' communication device and as an electronic personal brand. At the simplest level this badge be used to identify communication sources and links, but can also be programmed for many other functions which become unique to the owner.
- Illustrate communications scenarios where the personal brand features as an active part of the media exchange.

What

Their final presentation should include the new brand and the physical badge, with computer demonstrations of typical communications scenarios.

Title: Social arm	Unit: Health
Period: September-October	Client: Zorg en Zekerheid

Situation/Scenario

“There was an old lady standing in front of my house, she held herself by the garden fence. She could not go any further, the garden gate was open so the step to the next fence was too big. I asked her whether she needed any help, she answered: can you give me an arm?”

The increasing number of elderly asks for a different approach towards healthcare. More and more the care system makes an appeal to family and friends for the daily care, first aid questions, help with shopping or other support. It also implies that elderly are more committed to their own age group. One of the latest answers of the Dutch government is the individual budget people get to select and pay their own help (PGB persoonsgebonden budget).

Healthcare insurance companies are interested in developing new services and products for elderly enabling them to create their own network for help.

At the same time they want to focus on a more stimulating and preventive approach, motivating the elderly to stay active, giving feeling of safety, preventing fear or loneliness.

For the elderly stroller walking on his own can give a feeling of insecurity. Being able to support themselves, keeping their freedom of movement is essential. Realising the risks of their health, a helping 'arm' nearby could give enough confidence to stay active.

How would elderly express their need for help and to whom? What kind of response do they wish? What could the health insurance offer to them?

Deliverables

- A visual presentation identifying the wishes and needs of the elderly in different scenario's.
- Conceptual answers to the help request defined.
- A visual presentation of the concepts, explaining the essential working principals.
- A 3D model of the final design.

Information on client

Contact person: Dhr. W. Küling

Zorg en Zekerheid is a leading health insurance company on ICT development, improving the communication between medical specialists, chemist, family doctor and patient.

Z & Z developed hardware and software for a new chip card-based project.

Title: Treasure Hunt	Unit: Home
Period: September-October	Client: UCE Research Group

Situation/Scenario

Johnny 6 has just learned to read at school. He is good at reading sentences word by word, but has trouble getting to the meaning of the sentence. His parents play a treasure hunt with him. They put clues, parts of a story and little gifts in various places in the house and in the garden. Johnny reads directions on his palmtop, e.g., "go to the garden, under the swings and bring back a blade of grass". The parents hope that John will be more motivated to look for the meaning of what he reads.

Deliverables**What**

- Specification of user requirements focusing on the essence of the activity rather than the exact form of the solution: what makes this activity exciting for children? what age of children can be targeted? what makes it work educationally? what do the parents need to do to make it work?
- At least two possible design concepts for supporting this activity or slight variants of it using the KidCom platform: how could such a device support the parents and the children in this activity, to make it more rewarding in the entertainment and in the educative sense.
- A single simulation prototype using the KidCom platform should be developed.

How communicated

- User Requirements should be described in a short document up to 3 A4 pages.
- Design concepts should be visualised, e.g., as sketches or slide shows, animations, or video clips.
- Simulation prototype should be able to convey how the game will be played in the designed situation.

Available background materials

- KidCom platform capabilities and constraints.
- KidCom devices and Software Development Kit.

Client information

BIJLAGE 3
SELF EVALUATION

Student Number: <input style="width: 60%;" type="text"/>	Student E-mail: Academic Phase: <input style="width: 40%;" type="text"/>	Retry: <input style="width: 40%;" type="text"/>
<input type="checkbox"/> Click to save document to IDPortal	<input type="checkbox"/> Click to refresh student data above	
Competencies Developed		
<input type="checkbox"/> Idea <input type="checkbox"/> Techno <input type="checkbox"/> User	<input type="checkbox"/> Socio <input type="checkbox"/> Market <input type="checkbox"/> Visual	<input type="checkbox"/> Team <input type="checkbox"/> Des Res <input type="checkbox"/> Self
Academic Phase Summary		
Tasks	Hyperlink to task description	Hyperlink to matching feedback forms
Projects		
Assignments		
Competency Coach	Not applicable	
Surplus projects/ assignments for transfer to next assessment		
Introduction and Learning Goals for Competency Development		
<div style="border: 1px solid #ccc; min-height: 80px;"></div>		

Extra-curricular/Overall Issues this Academic Phase

(includes 'Growth as a Designer')

Development per Competency

Competency 1: Ideas and Concepts

Individual Analysis and Learning Evidence

Summary for this Academic Phase

Competency 2: Integrating Technology

Individual Analysis and Learning Evidence

Summary for this Academic Phase

BIJLAGE 4
PORTFOLIO WORK DOCUMENT

Student Number: <input style="width: 60%;" type="text"/>	Student E-mail: Academic Phase: <input style="width: 40%;" type="text"/> Retry: <input type="button" value=""/>
---	---

Summary of Competency Meetings

Meeting 1	Date: <input style="width: 80%;" type="text"/>
	Topics discussed: <input style="width: 80%;" type="text"/>
	Agreements: <input style="width: 80%;" type="text"/>
Meeting ...	Date: <input style="width: 80%;" type="text"/>
	Topics discussed: <input style="width: 80%;" type="text"/>
	Agreements: <input style="width: 80%;" type="text"/>

Assignment: ...

Overall Planning	Start date: <input style="width: 80%;" type="text"/>
	End date: <input style="width: 80%;" type="text"/>
	Goals Competency Development: <input style="width: 80%;" type="text"/>
	How to achieve these goals: <input style="width: 80%;" type="text"/>
Date + Hyperlink to Learning Evidence	(For each LE: reflection on What + Why and Conclusion + Next)

...

Project: ...

Overall Planning	Start date:
	End date:
	Goals Competency Development:
	How to achieve these goals:
Date + Hyperlink to Learning Evidence	<i>(For each LE: reflection on What + Why and Conclusion + Next)</i>

BIJLAGE 5

INHOUDSOPGAVE: RICHTLIJNEN VOOR BEOORDELAARS

CONTENTS ASSESSMENT GUIDELINES

Assessment Introduction	2
Assessment Focus: Competency Development	2
Assessment as a Three-Step Process	2
Overall Assessment Procedure	2
The Academic Phase System	3
Overview of the Academic Phases in the ID Bachelor Course 2003-2004	3
Code for Academic Phase and Retry on IDPortal Forms	4
Assessment Verdicts	5
The PBI and PB2 Academic Phases	5
Assessment Goals PB Phase: Awareness and Selection	6
Input for Assessment	6
Assessment Criteria PB Phase	6
Determining the Verdict and Consequences	7
'Paths' for Students' Progression in the Propedeuse	9
The B1 and B2 Academic Phases	9
Completing the Assessment Form	10
Introduction and Overview	10
Overview Form Completion Procedure	10
Input for Assessment	10
1. Prepare Assessment Form	10
2. Task Completion Check	11
3. Read Self Evaluation + Linked Learning Evidence	11
4. Establish and Assess Student's Development per Competency	12
5. Read Conclusions Previous Assessments (if applicable)	13
6. Draw Assessment Conclusions and Determine Verdict	14
Conclusion Development Core Competencies	14
Conclusion Development Meta-Competencies	15
Conclusion Task Completion	15
Overall: Growth as a Designer	15

Fulfilment of Promotion Conditions Previous Assessment (if applicable)	16
Determining the Verdict	16
Other Assessment/Justification Issues	16
Promotion Conditions for Next Assessment (if applicable)	16
Surplus Tasks for Transfer to Next Assessment (if applicable)	17
Appendix A: The ID Bachelor Competencies	18

Publicaties CINOP Expertisecentrum

Het Expertisecentrum is onderdeel van de denktankfunctie voor de BVE-sector die door het ministerie van OCW aan CINOP is toegewezen. De belangrijkste taak ervan is om een bijdrage te leveren aan de theoretische en praktische ontwikkeling van het beroeps- onderwijs en de volwasseneneducatie door middel van (beleids)onderzoek, ontwikkeling, implementatie en monitoring.

Binnen het programma van het Expertisecentrum worden jaarlijks projecten uitgevoerd. De resultaten van deze projecten worden onder meer gepubliceerd in twee reeksen: een reeks 'theorie' en een reeks 'praktijk'. In de theoriereeks worden titels opgenomen met een conceptueler, beleidsmatiger of theoretisch karakter, zoals onderzoeksresultaten en studies. In de praktijkreeks worden titels opgenomen die concreter bruikbaar zijn voor het onderwijs, zoals modellen voor invoering van vernieuwingen en de resultaten van pilots die vaak samen met de praktijk zijn uitgevoerd.

135

EERDER VERSCHENEN



THEORIEREEKS

- 1 De pedagogisch-didactische benadering in de beroepskolom : bouwstenen voor een herontwerp (bestelnummer A00237)
- 2 Functioneel geletterd? : een studie naar analfabetisme en alfabetisering (bestelnummer A00093)
- 3 Alles moet tegenwoordig op papier : een verkennend onderzoek naar functioneel analfabetisme, werk en opleiding (bestelnummer A00098)
- 4 EVC: brug tussen competenties en kwalificaties (bestelnummer A00100)
- 5 Tussen landelijke en regionale krachten : Scenario- en strategievorming in de regio's Amsterdam en Nijmegen (bestelnummer A00130)
- 6 Reflectie op de Axis-vmbo-projecten 2001-2003 (bestelnummer A00132)
- 7 Unravelling Policy, Power, Process and Performance : The Formative Evaluation of the Dutch Adult and Vocational Education Act (bestelnummer A00137)
- 8 Experimenteren met individuele leerrekeningen : de balans opgemaakt (bestelnummer A00144)
- 9 BVEnet 1995-2002 : reconstructie van een innovatie strategie (bestelnummer A00145)



- 10 Experimenting with individual learning accounts : making up the balance (bestelnummer A00146)
- 11 Jaarboek een leven lang leren 2003-2004 : de leervraag centraal? (bestelnummer A00200)
- 12 Een leven lang leren in de praktijk: kansen voor ROC's (bestelnummer A00203)
- 13 Sociale uitsluiting in de kennissamenleving : het nieuwe leren; kansen of bedreigingen voor risicogroepen? (bestelnummer A00204)
- 14 Responsiviteit en transparantie in de bve-sector (bestelnummer A00206)
- 15 Nederlands in het middelbaar beroepsonderwijs : Een verkennend onderzoek naar het onderwijsaanbod Nederlands en de taalvaardigheid van de leerlingen (bestelnummer A00229)
- 16 Een integraal concept van competentiegericht leren en opleiden : Achtergronden en theoretische verantwoording (bestelnummer A00230)
- 17 De wending naar competentiegericht leren en opleiden : De kracht van de verbinding (bestelnummer A00231)
- 18 Docenten en deelnemers geven vorm aan competentiegericht leren en opleiden (bestelnummer A00235)
- 19 A life long learning: learners in focus? : Year Book 2004 (bestelnummer A00238)

PRAKTIJKREEKS

- 1 Werkend leren in het vmbo : een instrument voor de implementatie van werkend leren in uw organisatie (bestelnummer A00092)
- 2 Beroepstaakgestuurd leren : een nieuw ontwerp voor techniekopleidingen niveau 1 en 2 BOL en BBL (bestelnummer A00097)
- 3 Werken aan de kwaliteit van de BPV-beoordeling (bestelnummer A00099)
- 4 Werken met een portfolio : handreikingen (bestelnummer A00102)
- 5 Portfolio sociale competenties : primair onderwijs, vmbo, mbo (bestelnummer A00107)
- 6 Beoordelen: geen sluitstuk : onderweg naar het beoordelen van competenties (bestelnummer A00142)
- 7 Onderwijsontwikkelingsmotor : instrument voor verbetering van het primair proces door teams van onderwijsgevendenden in het beroepsonderwijs (bestelnummer A00205)
- 8 Speerpunten: een beweging naar competentiegericht leren (bestelnummer A00232)
- 9 Competentiegericht leren vormgeven, zo kun je dat doen... (bestelnummer A00234)
- 10 De organisatie van CLOP (bestelnummer A00233)