

De vijven en zessen van René

Een competentiegerichte opleiding vereist competentiegerichte examinering. Daar weten docenten soms nog niet goed raad mee. In zijn didactische autobiografie worden door Van Kralingen (2006) vijf casussen gepresenteerd waarin een onthutsend beeld wordt geschetst van de desoriëntatie van docenten en studenten.¹ De casussen spelen in de leraarsopleiding binnen het HBO. De emeritus-hoogleraar Arnold Heertje meent dat deze HBO-sector niet meer geloofwaardig is en dat alle leraarsopleidingen geconcentreerd moeten worden in de universiteiten (KRO-TV Goedemorgen Nederland 3-5-2007).² Of hebben de leraarsopleidingen in het HBO gewoon wat meer tijd nodig om de kloof tussen de schone theorie en de weerbarstige praktijk van hun competentiegerichte onderwijs te dichten?

Ik zal de vijf casussen hier kort beschrijven en becommentariëren. Disclaimer: ik maak geen aanspraak op specialistische deskundigheid met betrekking tot competentiegerichte opleiding en examinering.

Casus 2.1: De surveillant

René moet surveilleren op een tentamen waarin getoetst wordt of studenten de geleerde stof beheersen. Maar in een competentiegerichte opleiding is kennis van de stof geen doel op zichzelf. Kennis is slechts van formatieve waarde voor het ontwikkelen van competenties. René concludeert dat 'voorzeggen' (door de surveillant) en 'spieken' (door studenten) functioneel is, want hopelijk leren ze daar nog wat van. Kennisgerichte toetsen hebben volgens hem slechts de status van formatieve toetsen. De echte, summatieve toetsing moet in praktijkachtige situaties plaatsvinden. Daar moet de student laten zien dat hij of zij de beoogde competenties verworven heeft.

Mijn commentaar:

2.1.1 Dit is een sofististische redenering. Men moet onderscheid maken tussen formatieve kennis (die een noodzakelijke voorwaarde is voor het verwerven van competenties) en formatieve toetsing (die een begunstigende voorwaarde is voor het leerproces). Er kunnen goede redenen zijn om niet alleen de uiteindelijke competenties maar ook de formatieve kennis (als noodzakelijke voorwaarde voor die competenties) summatief te toetsen. De tweedegraads leraarsopleidingen zijn inmiddels ver gevorderd met het opstellen van een 'canon' betreffende de kennisbasis waarover hun gediplomeerden moeten beschikken (Trouw 4-5-2007).³

2.1.2 Zolang de summatieve toetsing van competenties fragmentarisch en weinig valide is, levert de summatieve toetsing van kennis en vaardigheden een essentiële bijdrage aan de validiteit van de examinering in een competentiegerichte opleiding.

2.1.3 Ook al heeft een toets slechts een formatieve functie, dan nog is het primaire doel ervan dat de student (en de docent) de tussenstand meet en zodoende te weten komt in hoeverre de beoogde leerresultaten inderdaad bereikt zijn. Voorzeggen en spieken ondergraven deze basale functie van de tussentijdse (formatieve) toets. De formatieve toets kan wel als secundaire functie hebben dat het maken (en nabespreken) van de toets leerresultaten oplevert, maar dat mag de primaire functie niet ondergraven.

2.1.4 Als de prestaties op een tussentijdse toets beloond worden met een cijfer of met studiepunten, dan zal een rechtvaardige beoordelaar alles in het werk stellen om te voorkomen dat die prestaties vertekend worden door voorzegen of spieken.

Casus 1.5: Stagebegeleiding

De opleiding mondt uit in een stagejaar. De stage wordt begeleid door een individuele coach op de werkplek en door een tutor vanuit de hogeschool. Het tutoraat heeft, als ik het goed begrijp, zowel een individuele als een groepsgewijze begeleidingscomponent. De tutorgroep is bedoeld als een soort intervisiegroep waarin de stagiairs hun ervaringen bespreken. Ook moeten ze praktijkopdrachten inleveren, die in de groep worden nabesproken. Maar de tutorgroep van René komt niet van de grond. Er is grote absentie en de praktijkopdrachten worden afgeraffeld of zelfs helemaal niet gemaakt. Presentie wordt met studiepunten beloond, ongeacht de kwaliteit van de ingeleverde opdrachten. Absentie moet worden gecompenseerd door vervangende opdrachten. René weet niet wat hij met zo'n ongemotiveerde groep aanmoet.

Mijn commentaar:

1.5.1 Het basisprobleem is de vrijblijvendheid van het studiecontract dat aan de stagiairs wordt aangeboden. Blijkbaar gaat de studieleiding van de redenering uit dat ongemotiveerde studenten vanzelf tegen de lamp lopen in de finale assessment van de opleiding. Als je er in de tutorgroep met de pet naar gooit: daar heb je jezelf mee. Uit de navolgende casussen blijkt echter dat die finale assessment niets voorstelt, tenzij de voorgaande beoordelingen en feedbackgegevens (zoals die uit de tutorgroep) getrouw in het portfolio zijn opgenomen.

Casus 2.2: Portfolio assessment

Docent René zit, als ik het goed begrijp, in een opleiding waar de finale assessment van de beoogde competenties twee instrumenten omvat: enerzijds de portfolio assessment en anderzijds de afsluitende assessment in een praktijksituatie. In het portfolio moeten studenten bewijsstukken opnemen waaruit overtuigend blijkt dat ze over de beoogde competenties beschikken. Als beoordelaar constateert René dat hij eigenlijk niet over de criteria beschikt om tot een rechtvaardig oordeel te komen. Hij kan de aangeboden informatie niet op waarde schatten, - of misschien: vele portfolio's bieden hem niet de informatie die hij nodig heeft om het bereikte competentieniveau op waarde te schatten. Maar René ziet een uitweg: misschien moet hij de blik veeleer richten op het *ontwikkelingsproces* dat de student blijkens zijn of haar portfolioverslag in de loop van de opleiding heeft doorgemaakt.

Mijn commentaar:

2.2.1 Die uitweg is te gemakkelijk! Zolang het portfolio bedoeld is voor finale assessment van alle beoogde competenties, mag de beoordelaar niet uitwijken naar een fundamenteel andere functie die door het bijhouden van portfolio's vervuld kan worden. Een ontwikkelingsportfolio is geen adequaat instrument om de uiteindelijk verworven competenties te beoordelen. Het doel van een ontwikkelingsportfolio is dat de student de eigen ontwikkeling plant, registreert en evalueert. Er is slechts één competentiegebied dat op basis daarvan summatief getoetst kan worden: het vermogen van de student om op doorgemaakte ervaringen (en op de eigen ontwikkeling) te reflecteren en om de eigen ontwikkeling te sturen.

2.2.2 Als het portfolio bedoeld is voor finale assessment van alle beoogde competenties, dan zal het opbouwen van het portfolio een onderneming moeten zijn die de student tijdens de opleiding in nauwe samenwerking met alle docenten en begeleiders volvoert. De kern van het portfolio is dan een verzameling feedbackgegevens en beoordelingen die door de docenten en begeleiders (en eventueel ook door medestudenten) zijn aangeleverd. Het opbouwen van zo'n portfolio moet intensief gecoacht worden door een persoonlijke tutor of mentor (vergelijkbaar met een promotor).

2.2.3 Een bijgehouden ontwikkelingsportfolio kan nuttig zijn voor het opbouwen van een eindportfolio, maar de beoordelaar van het eindportfolio mag zich in principe niet laten afleiden door 'ontwikkelingsinformatie', want die hoort in het eindportfolio niet thuis.

Casus 2.3: Self-assessment

In de vierde casus doet René verslag van het eindgesprek waarin hij als beoordelaar van het portfolio een finaal oordeel moet geven over het competentieniveau dat de betrokken studente bereikt heeft. Zoals reeds in casus 2.2 bleek, heeft hij moeite om zich een oordeel te vormen. In die casus trachtte hij dat op te lossen door een procesgerichte blikrichting: geeft het ontwikkelingsproces, zoals gerapporteerd door de betrokken student, de beoordelaar enig vertrouwen dat de beoogde competenties (misschien, min of meer) bereikt zijn? In deze nieuwe casus zoekt hij een andere uitweg: die van self-assessment. Hij verzoekt de betrokken studente zelf een oordeel uit te spreken over haar eigen competentieniveau. Dat werd een stroef gesprek, want zij trapte daar niet in! Ze eiste van René dat hij zelf met zijn oordeel over de brug kwam. Zij verlangde dat René als vertegenwoordiger van de studieleiding de gewekte verwachtingen inlost: zij zou door hem op haar competenties beoordeeld worden. René daarentegen meende dat hij zich kon beperken tot marginale toetsing van de kwaliteit van de zelfbeoordeling (of eventueel van de kwaliteit van het oordeel van haar medestudenten). Er valt volgens hem zelfs te praten over een constructie waarbij de kandidaat zelf de beoordelingscriteria aandraagt.

Mijn commentaar:

2.3.1 In principe zou je drie competentieniveaus kunnen onderscheiden:

- *Mager: de kandidaat voldoet volgens de beoordelaar aan vele noodzakelijke voorwaarden voor competent handelen, maar de beoordelaar kan niet garanderen dat de kandidaat ook tot competent handelen in staat is;*
- *Voldoende: de beoordelaar kan garanderen dat de kandidaat tot competent handelen in standaard-situaties in staat is;*
- *Excellent: de beoordelaar kan garanderen dat de kandidaat niet alleen tot competent handelen in standaardsituaties in staat is, maar dat de kandidaat tevens in staat is het eigen competentieniveau te beoordelen en in allerlei situaties te taxeren of hij/zij competent handelt.*

2.3.2 René gaat er ten onrechte van uit dat hij de competentie op het tweede niveau niet hoeft te toetsen en dat hij alleen maar marginaal hoeft te toetsen of de kandidaat in staat is zinnige (doch ontoetsbare!) uitspraken over zichzelf ten beste te geven. Hij negeert de gerechtvaardigde verwachting van de betrokken studente dat zij minimaal op het tweede competentieniveau beoordeeld wordt.

Casus 2.4: Assessment in praktijksituaties

De kroon op de competentiegerichte opleiding wordt gevormd door de finale praktijkassessment. In deze laatste casus wordt de coach uit de werkplek ten tonele gevoerd, samen met René als beoordelaar vanuit het opleidingsinstituut. Op papier is het piekfijn geregeld: er zijn beoordelingscriteria en observatieformulieren en er is een training voor de assessors. Maar in de praktijk werkt het niet. Geen van beiden hebben ze tot nu toe aan die training deelgenomen en met de observatieformulieren kunnen ze niet voldoende overweg. Bij gebrek aan beter belonen ze de kandidaat met een voldoende, na haar eerst naar beste kunnen feedback op haar prestatie te hebben gegeven.

Mijn commentaar:

2.4.1 *De eindassessment heeft, als ik het goed begrijp, een uurtje geduurd. Dat is wel heel mager, als men wil toetsen of de kandidaat het competentieniveau behaald heeft dat van een gediplomeerde verwacht wordt. De beoordelaars onderkennen dat blijkbaar en doen nauwelijks moeite om tot een valide eindoordeel te komen; ze degraderen de beoordelingssituatie tot een finale leersituatie of tot een afsluitingsritueel vergelijkbaar met de academische promotieplechtigheid.*

2.4.2 *De academische promotieplechtigheid wordt echter voorafgegaan door een zware assessment, uitgevoerd door de promotor en door de leescommissie. Op basis daarvan wordt de promovendus 'tot de promotie toegelaten'. De eindassessment in de beschreven casus is nauwelijks die naam waardig. Dit manco zou kunnen worden opgeheven als men de eerder geleverde prestaties in de beoordeling zou betrekken. Het eindportfolio is dan essentieel voor het beoordelen van het bereikte competentieniveau. Maar uit de voorgaande casussen blijkt dat men er evenmin in is geslaagd om het eindportfolio tot een valide beoordelingsinstrument te maken.*

Ik heb hierboven geput uit het boek *Eerste hulp bij didactische ongelukken* (Van Kralingen, 2006). De titel is goed gekozen. De auteur tracht door het bespreken van zijn casussen eerste hulp te bieden om de gevolgen van een castastrofaal ongeluk op te vangen: de ondoordachte invoering van competentiegerichte onderwijs in (één van de sectoren van) het HBO. Zowel docenten als studenten zijn gedesorienteerd door de nieuwe onderwijsopzet. Er is acute EHBO nodig. Hij ziet dat er van alles mis is met de patiënt. Zijn boodschap is dat docenten op dit moment niet meer kunnen doen dan de ergste bloedingen te stelpen, voorbijgaand aan de hygiënische voorschriften van de onderwijsethiek. A la guerre comme à la guerre. En vervolgens moeten ze proberen het nieuwe systeem in de komende jaren stap voor stap op de rails te krijgen. Van Kralingen gelooft daar wel in, zo lijkt het.

Competentiegerichte examinering ziet er op papier netjes en haalbaar uit.^{4,5,6,7} Maar papier is geduldig. De uitdaging is een onderwijs- en examensysteem op te bouwen waarin de papieren idealen gerealiseerd worden. Heeft men daarvoor de nodige bekwaamheid in huis, en de nodige personele en financiële middelen? Naar René's ervaring gaapt er vooralsnog een enorme kloof tussen de schone theorie en de weerbarstige praktijk van competentiegerichte opleiding en examinering.

Wes Holleman

weblog onderwijs 4-5-2007

www.onderwijsethiek.nl

¹ R. van Kralingen (2006). *Eerste hulp bij didactische ongelukken voor professionals in onderwijsorganisaties*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum. Zie ook de bijbehorende webpagina:

http://home.bsl.nl/boek/9789031347520/Eerste_hulp_bij_didactische_ongelukken.

² <http://player.omroep.nl/?afID=4480267&md5=5b7ceb90f22ea539e66360c885cd12c2>

³ http://www.trouw.nl/deverdieping/opvoeding_onderwijs/article706904.ece/Canon_voor_lerarenopleidingen; <http://www.leroweb.nl/projecten/kennisbasis/>; <http://portal.rdmc.ou.nl/kennisbasis/index.jsp>

⁴ Kenniscentrum Examinering (2007). *MBO Nederland: competent in examinering? Examenverslag MBO 2005-2006*. URL: <http://www.kce.nl/data/uploads/Bibliotheek/Examenverslag.pdf>; ook: <http://www.minocw.nl/documenten/992a.pdf>. Zie met name deel 2 van deze publicatie.

⁵ http://www.mboraad.nl/upload/285685_7093_1171364934372-competentiegerbeoordinhembo12022007.pdf

⁶ G. van der Kroft e.a. (2002). *Competenties toetsen concreet: voorbeelden van (proef)competentietoetsen niveau 1 en 2 VMBO/MBO*. Arnhem: Cito. URL: <http://www.cito.nl/bve/share/publicaties/brochure2.pdf>.

⁷ R. Wesselink et al. (2005). Matrix voor competentiegericht beroepsonderwijs: instrument voor het ontwikkelen van beroepsonderwijs op basis van competenties. Wageningen: Wageningen Universiteit. URL: <http://www.ecs.wur.nl/NR/rdonlyres/B6983C6F-92EC-4549-9005-6DF43F003EF1/31566/Matrixvoorcompetentiegerichtberoepsonderwijs.pdf>.