

Toetsen van competenties

Judith Gulikers en Niek van Benthum

Inleiding

- Wat is competentietoetsing?
- Waarom zou ik het moeten toepassen?
- Waar komt het vandaan?
- Hoe moet ik het toepassen?
- Wat zijn de valkuilen?

- 19.1** **Wat is competentietoetsing? – 218**
- 19.2** **De meerwaarde van competentietoetsing – 219**
- 19.3** **Competentietoetsing vraagt ‘andersom denken’ – 219**
- 19.4** **Het wat en hoe van competentietoetsing – 221**
- 19.5** **Wat wordt getoetst? – 221**
- 19.6** **Hoe wordt getoetst? – 223**
 - 19.6.1 Integratie van kennis, houding en vaardigheden in professioneel gedrag – 223
 - 19.6.2 Authentiek toetsen: competentietoetsing voor professioneel gedrag? – 224
 - 19.6.3 Meer dan gedragstoetsing: toetsen van onderliggende processen – 226
 - 19.6.4 Toetsing van ontwikkelvermogen – 226
 - 19.6.5 Rubrics: handig hulpmiddel bij competentietoetsing – 227
- 19.7** **Ten slotte – 227**

» Het succes van competentiegericht onderwijs zal in het hoger beroepsonderwijs voor een belangrijk deel afhankelijk zijn van de mate waarin onderwijsinstellingen erin slagen de toetsing ook competentiegericht te maken. Competentiegerichte toetsing impliceert een integrale toetsing van kennis, vaardigheden en houdingen.' (Van Merriënboer, Van der Klink & Hendriks, 2002, p. 29) «

Competentietoetsing heeft naast fervente voorstanders, ook hartgrondige tegenstanders. Tot de laatste groep behoren studenten die 'reflectiemoe' zijn en docenten die na verschillende pogingen competentietoetsing toe te passen, pleiten voor een teruggang naar kennistoetsing in het hoger onderwijs (Van Berkel, 2012). Uit een analyse van negen hbo competentiegerichte toetsprogramma's blijkt dat alle opleidingen weliswaar competenties hebben benoemd, maar dat het voor alle partijen vaak onduidelijk is hoe die nu concreet terugkomen in de toetsing (Baartman, Gulikers & Dijkstra, 2013). In het wetenschappelijk onderwijs komt competentietoetsing nog steeds maar mondjesmaat van de grond, vooral vanwege de associatie dat competentietoetsing ten koste gaat van academische kennisopbouw wat het wetenschappelijk onderwijs toch als de kern van haar taak ziet (Mulder, Gulikers, Biemans & Wesselink, 2009). Hieruit blijkt dat het nog niet voldoende duidelijk is wat competentietoetsing is, hoe dit zich verhoudt tot kennistoetsing en hoe competentietoetsing het beste kan worden uitgevoerd.

19.1 Wat is competentietoetsing?

Het hoger onderwijs bereidt studenten voor op een dynamische en veranderlijke arbeidsmarkt en leidt hen op voor een meer of minder concreet beroep (Sluijsmans, 2013), waarin zij moeten beschikken over een adequate set van kennis, vaardigheden en houdingen. Competente beroepsbeoefenaren zijn in staat om deze losse stukjes kennis, vaardigheden en houdingen te integreren (tot competenties), resulterend in adequaat professioneel gedrag in een variatie aan beroepsrelevante situaties (Van Berkel, 2012). Competenties krijgen dus pas betekenis in een concrete professionele context (Mulder, in druk), wat meteen laat zien dat competentietoetsing altijd nauw verbonden moet zijn met een beroepsrelevante situatie.

Informatie over wat bekwame afstudeerders moeten kennen, kunnen en kunnen laten zien, is terug te vinden in competentieprofielen die meestal afgeleid zijn van kwalificatieprofielen, opleidingsprofielen en/of Dublin-descriptoren. Als aanvulling hierop wordt door steeds meer onderzoekers een extra noodzakelijke eigenschap van iedere competente afgestudeerde benoemd: *ontwikkelvermogen* (Kloppenborg, 2011). Hierbij gaat het om het vermogen van iedere beroepsbeoefenaar om de eigen competenties voortdurend en doelbewust te blijven ontwikkelen en aan te passen aan de veranderende praktijk. Een competentie is immers ontwikkelbaar en is nooit 'af' (Van Merriënboer e.a., 2002).

Competentietoetsing geeft zicht op het niveau en/of de ontwikkeling van de competenties van studenten, ofwel op de mate waarin een student:

- kennis, vaardigheden en houdingen kan integreren in adequaat professioneel handelen in een beroepsrelevante situatie;

- dit professioneel gedrag flexibel kan aanpassen in verschillende beroepssituaties, ofwel *bewuste* beheersing van de competenties vertoont;
- zicht heeft op de 'mate van ontwikkeling' van een competentie en in staat is deze doelgericht verder te ontwikkelen. Met andere woorden, of er sprake is van *duurzame* competentiebeheersing.

19.2 De meerwaarde van competentietoetsing

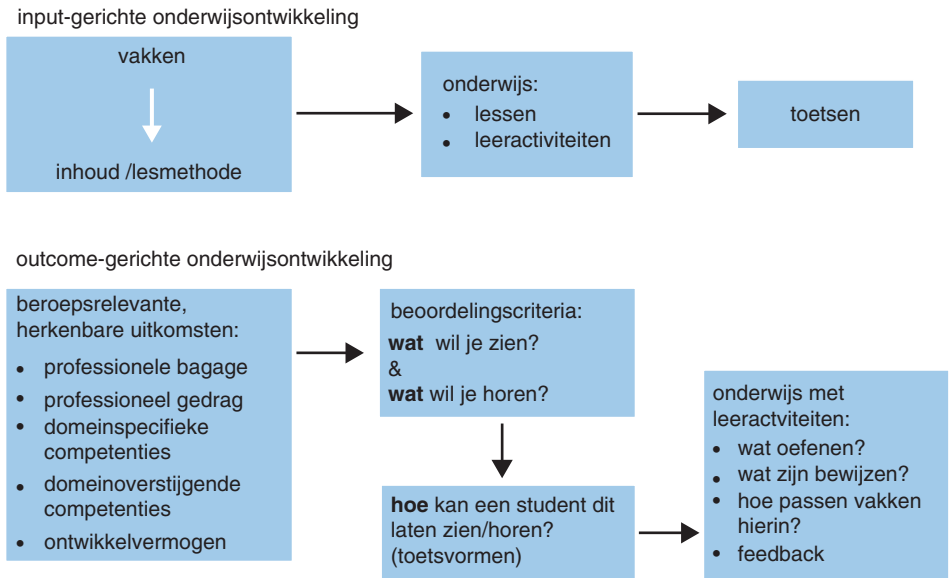
Competentietoetsing is ontstaan om het gat tussen onderwijs en arbeidsmarkt te verkleinen. Een competentietoets brengt studenten in situaties die representatief zijn voor hun latere beroep en beoordeelt of een student in die situaties in staat is effectief te handelen. Doordat de toetsituatie een afspiegeling is van een echte beroepssituatie, verhoogt competentietoetsing de inhouds- en voorspellende validiteit van de toetsing ten opzichte van de toekomstige beroepspraktijk (Messick, 1994). Dit houdt dus in dat competentietoetsing in iedere opleiding aan bod zou moeten komen om een gefundeerde uitspraak te kunnen doen over de mate waarin de student daadwerkelijk in staat is goed te functioneren in een beroep. Hiervoor kan een opleiding zich niet baseren op alleen kennis- en vaardigheidstoetsen.

Door studenten te confronteren met kritische beroepssituaties waarin ze professioneel moeten handelen, geven competentietoetsen studenten bovendien een duidelijk beeld van het soort taken waarmee zij in hun toekomst zullen worden geconfronteerd. Via deze weg kunnen competentietoetsen een belangrijke bijdrage leveren aan de studiemotivatie (waar doe ik het allemaal voor?) maar bieden ze studenten vooral ook mogelijkheden om een beroepsbeeld en een beroepsidentiteit te creëren, wat erg belangrijk is voor de inzetbaarheid van afgestudeerden op de arbeidsmarkt (Holmes, 2013). Vooral in het wetenschappelijk onderwijs is deze beroepsvoorbereiding en beroepsbeeldvorming vaak nog een probleem.

Een minstens zo belangrijke motivatie voor competentietoetsing komt voort uit het inmiddels breed gedragen principe dat toetsing de sterkst sturende factor is achter het leren van studenten. Competentietoetsing is sterk gericht op het positief stimuleren en waarderen van relevante leerprocessen die iedere beroepsbeoefenaar, in een maatschappij van levenlang leren, zich zou moeten hebben eigen gemaakt (Boud & Falchikov, 2007). Het doel van competentietoetsing is hiermee niet langer alleen maar het beoordelen van het eindresultaat en het geven van cijfers, maar vooral ook het stimuleren en waarderen van de gewenste leerprocessen en de ontwikkeling richting gewenste leeruitkomsten (Boud & Falchikov, 2007; Wiliam, 2011).

19.3 Competentietoetsing vraagt 'andersom denken'

Uiteindelijk wil iedere opleiding competente beroepsbeoefenaren afleveren die klaar zijn voor de huidige en toekomstige arbeidsmarkt. Dat betekent dat het noodzakelijk is om te onderzoeken wat de arbeidsmarkt vraagt van afgestudeerden. Sluijsmans (2013) benoemt niet voor niets de 'analyse van de inhoud van de professie' als eerste belangrijke bouwsteen



■ **Figuur 19.1** Andersom denken: van input naar uitkomstgerichte onderwijs- en toetsontwikkeling.

voor professioneel toetsen. Dit veronderstelt een uitkomstgerichte manier van onderwijsontwikkeling (outcome-based education, Young, 2009):

» De inrichting van het onderwijs begint bij de (beroepsrelevante) uitkomsten die je uiteindelijk wilt bereiken. «

Dat wil zeggen bij de *wat*-vraag. Deze uitkomsten bepalen vervolgens als eerste de inhoud van het toetsprogramma om van daaruit terug te redeneren naar het onderwijs en gepaste lesmethoden, bronnen en activiteiten. Dit staat haaks op inputgerichte onderwijsontwikkeling waarbij vakken, bijbehorend studiemateriaal en methoden de basis vormen van waaruit lesinhouden en onderwijsactiviteiten worden benoemd en waarbij de toets pas aan het einde wordt ontwikkeld (Barreveld, 2012). Toetsing is in dit geval meestal een afspiegeling van de informatie die in een boek staat of op college is verteld. Deze toetsing is dan misschien wel valide ten opzichte van het onderwijs, maar niet ten opzichte van de beroepspraktijk wanneer dit onderwijs geen goede afspiegeling is van de beroepspraktijk (Messick, 1994). Voor competentietoetsing die professioneel handelen in kaart wil brengen, is een outputgerichte aanpak nodig. ■ **Figuur 19.1** brengt dit ‘andersom denken’ in beeld: niet input-gerichte maar uitkomstgerichte onderwijsontwikkeling die start bij de *wat*-vraag: ‘Wat zijn de beroepsrelevante uitkomsten van onze opleiding?’

19.4 Het wat en hoe van competentietoetsing

Nadat de beroepsrelevante uitkomsten benoemd zijn, is de eerste stap richting de ontwikkeling van competentietoetsing het concreet en toetsbaar maken van deze uitkomsten binnen een bepaalde opleiding (zie ► hoofdstuk 5 en Van Berkel, 2012). De vaak generieke beroepsrelevante uitkomsten, zoals ‘probleemoplossend vermogen hebben’ moeten concreet worden vertaald in de context van een bepaalde opleiding. Hierbij vormen twee vragen de kern:

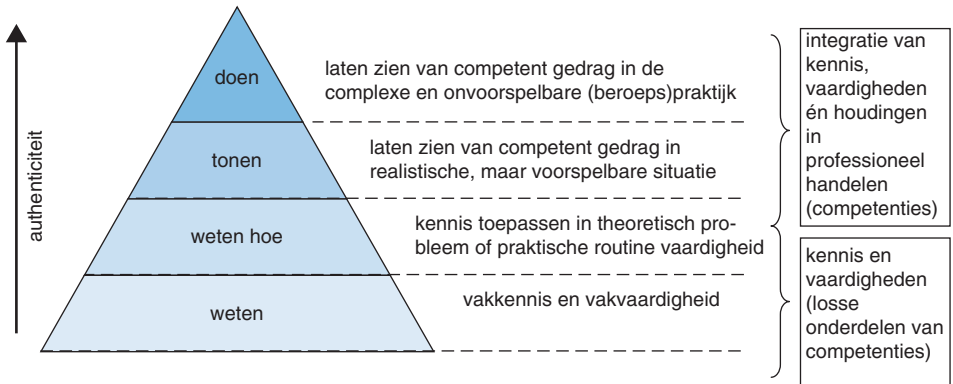
- *Wat* willen we toetsen? Of meer concreet:
 - Wat willen docenten van studenten *zien*?
 - Wat willen docenten van studenten *horen/lezen* om de benoemde beroepsrelevante uitkomsten te kunnen beoordelen?
- *Hoe* zouden wij onze studenten dan moeten beoordelen om met vertrouwen te kunnen zeggen dat ze competent kunnen handelen?

Het is cruciaal om eerst de *wat*-vraag te beantwoorden, voordat de *hoe*-vraag wordt gesteld. De *hoe*-vraag gaat namelijk over welke toetsvorm, of welke combinatie van toetsvormen (zie ook ► hoofdstuk 5) geschikt is om de doelen te beoordelen. Het kiezen van de juiste toetsvorm (*hoe*) op basis van aansluiting bij het doel (*wat*) wordt ook wel ‘fitness-for-purpose’ genoemd en is de kern van toetskwaliteit (Van der Vleuten, Schuwirth, Scheele, Driessen & Hodges, 2010). Het eerst stellen van de *hoe*-vraag zonder de *wat*-vraag te hebben beantwoord, leidt tot een instrumentele en weinig bewuste toetspraktijk. Dit komt echter wel veel voor in het onderwijs.

19.5 Wat wordt getoetst?

De piramide van Miller helpt bij het beantwoorden van de *wat*-vragen en het concreet maken van generieke beroepsrelevante uitkomsten voor studenten in een bepaalde opleiding (bijvoorbeeld: wat betekent ‘probleemoplossend vermogen’ voor studenten van onze opleiding diergeneeskunde?). Miller (1990) beschrijft beroepsbekwaamheid in vier lagen: 1) weten, 2) weten hoe, 3) tonen en 4) doen (► figuur 19.2; zie ook Baartman & Gulikers, in druk). De onderste twee lagen richten zich op losse kennis en/of vaardigheden en cognitieve/denkprocessen, terwijl de bovenste twee lagen daadwerkelijk professioneel gedrag aanspreken.

Voor het beoordelen van de bovenste twee lagen zijn competentietoetsen noodzakelijk en zullen toetsen een directe relatie met de beroepspraktijk moeten hebben, dat wil zeggen meer authentiek moeten zijn. De onderste twee lagen kunnen daarentegen met meer traditionele, schriftelijke toetsen worden getoetst. In een toetsprogramma van een opleiding én het daarop voorbereidende onderwijsprogramma moeten al deze lagen een plek hebben (zie ook ► hoofdstuk 5). Dit betekent aan de ene kant dat een opleiding niet kan volstaan met alleen toetsen die de ‘weten’- en ‘weten hoe’-lagen aanspreken, maar aan de andere kant ook dat *niet alle* toetsen in het hoger onderwijs competentietoetsen hoeven te zijn. Alleen *die* onderdelen die in de bovenste lagen van de piramide van Miller zijn gesitueerd



■ **Figuur 19.2** Gebaseerd op piramide van Miller (1990).

en die te maken hebben met bewust gedrag en de integratie van kennis, vaardigheden en houdingen, *die* onderdelen vragen om competentietoetsing. Bijvoorbeeld, een opleiding diergeneeskunde wil ten behoeve van de competentie ‘probleemoplossend vermogen’ van iedere student horen (of lezen) dat deze een relatie weet te leggen tussen ziektesymptomen en mogelijke onderliggende ziekten. Dit is natuurlijk cruciaal voor een competente dierenarts maar valt onder de bekwaamheidslaag ‘weten hoe’ van de piramide van Miller, waarvoor bijvoorbeeld een casustoets (en dus geen competentietoets) een geschikte toetsing is.

Dit bovenstaande suggereert wellicht dat een competentietoets gelijk is aan een dragstoets, een toets waarin de student professioneel gedrag laat zien. De twee wat-vragen in ■ figuur 19.1 geven echter al aan dat competentietoetsing niet volstaat met de vraag: ‘Wat wil ik van studenten *zien*?’ Om te beoordelen of een student *bewust* en *duurzaam* competent is, vraagt competentietoetsing ook om het beoordelen van onderliggende processen die leidend zijn tot bepaald gedrag. Deze zijn lastig te observeren. Om expliciet te krijgen wat er van onderliggende processen moet worden beoordeeld, beantwoorden docenten de tweede vraag: ‘Wat willen we van studenten *horen/lezen*?’ Processen waar een competentietoets inzicht in wil geven zijn: integratie (Baartman & De Bruijn, 2011), transfer (Salomon & Perkins, 1989) en zelfregulatie. Voor al deze processen is reflectie noodzakelijk (Baartman & De Bruijn, 2011; Schön, 1987; Van Berkel, 2012). Deze reflectie is te structureren aan de hand van drie concrete vragen:

1. Hoe heb ik een bepaalde taak uitgevoerd (knowing how)?
2. Waarom heb ik een bepaalde taak op een bepaalde manier uitgevoerd (knowing why)?
3. Waartoe heb ik een bepaalde taak op een bepaalde manier uitgevoerd (knowing who I am as professional/person)?

Bewuste beheersing van competentie waarbij studenten adequaat professioneel gedrag in een variatie aan beroepssituaties kunnen laten zien (transfer), vraagt in ieder geval een reflectie op vraag 1 en 2. Echter, duurzame beheersing van de competentie, ofwel *ontwikkelvermogen*, noodzaakt reflectie via vraag 3: dit laat zien dat studenten in staat zijn om een competentie in bepaalde richting te ontwikkelen omdat daar hun eigen leerbehoeften of

talenten liggen of omdat zij hiermee een bijdrage kunnen leveren aan de ontwikkeling van het beroep. Het kunnen reflecteren via vraag 3 is wat van een afgestudeerde in het hoger onderwijs wordt verwacht (Van Berkel, 2012).

Dus: *wat* wil een docent in competentietoetsen beoordelen? *Wat* wil een docent *zien* en *horen*?

- adequate uitvoering van professionele taken waarin een student kennis, vaardigheden en houdingen integreert (tonen/doen niveau van Miller);
- onderliggende processen die leiden tot dit vertoonde gedrag (bewust competent);
- of de student zicht heeft op eigen ontwikkeling van een competentie en in staat is deze doelgericht verder te ontwikkelen (ontwikkelvermogen, duurzaam competent).

19.6 Hoe wordt getoetst?

In principe kan competentietoetsing met allerlei toetsvormen plaatsvinden. Voorwaarde is echter dat ze passen bij de beoordelingsdoelen en beoordelingscriteria (zie ► hoofdstuk 5). Performance assessments, self-assessments, peer-assessment, reflectieverslagen, portfolio's kunnen allemaal passen binnen competentietoetsing, maar mogen geen doel op zich zijn. Ze moeten worden ingezet om zicht te geven op een of meer van de drie onderdelen van competentietoetsing: integratie in professioneel gedrag, onderliggende processen en/of ontwikkelvermogen. Hieronder wordt per aspect van competentietoetsing (het *wat*) concrete tips gegeven over de vormgeving van competentietoetsen (het *hoe*).

19.6.1 Integratie van kennis, houding en vaardigheden in professioneel gedrag

Een competentietoets dient dus in ieder geval een directe beoordeling van gedrag te bevatten, zoals een directe observatie of observatie via video. Bij competentietoetsing moeten studenten in dit gedrag *integratie* (van kennis, vaardigheden en houdingen) laten zien. Dit maakt competentietoetsing méér dan een vaardigheidstoets (zie ook ► hoofdstuk 16). Noodzakelijk hiervoor is ten eerste dat de criteria zodanig zijn geformuleerd dat ze daadwerkelijk deze integratie beoordelen, en niet als afzonderlijke kennis, vaardigheden en houdingsaspecten op een checklist worden afgevinkt. Ten tweede zijn complexe toetstaken belangrijk. Dit zijn toetstaken zonder vaststaande oplossing waarin zich onverwachte situaties kunnen voordoen. Integratie wordt het meest gestimuleerd wanneer studenten actief op zoek moeten naar oplossingen en de daarvoor benodigde kennis en vaardigheden (Baartman & De Bruijn, 2011). De toetsing is dus een nieuwe uitdagende situatie passend bij de beoordelingscriteria. Een belangrijke voorwaarde hiervoor is wel dat studenten in het onderwijs voldoende hebben geoefend in het omgaan met complexe taken waarin ook integratie van kennis, vaardigheden en houdingen wordt aangesproken en waar bij voorkeur ook feedback op wordt gegeven. Dat wil zeggen, er moet 'constructive alignment' zijn (Biggs, 1996) tussen onderwijstaken en toetstaken.

19.6.2 Authentiek toetsen: competentietoetsing voor professioneel gedrag?

Competentietoetsing beoordeelt professioneel handelen in een beroepsrelevante situatie. Het is noodzakelijk dat de toetsing zo veel mogelijk overeenkomt met situaties uit de beroepspraktijk: authentiek toetsen (Gulikers, Bastiaens & Kirschner, 2004; Gulikers, 2005). Voor het vormgeven van een authentieke toets is een kritische beroepssituatie het startpunt. De relevante vraag is:

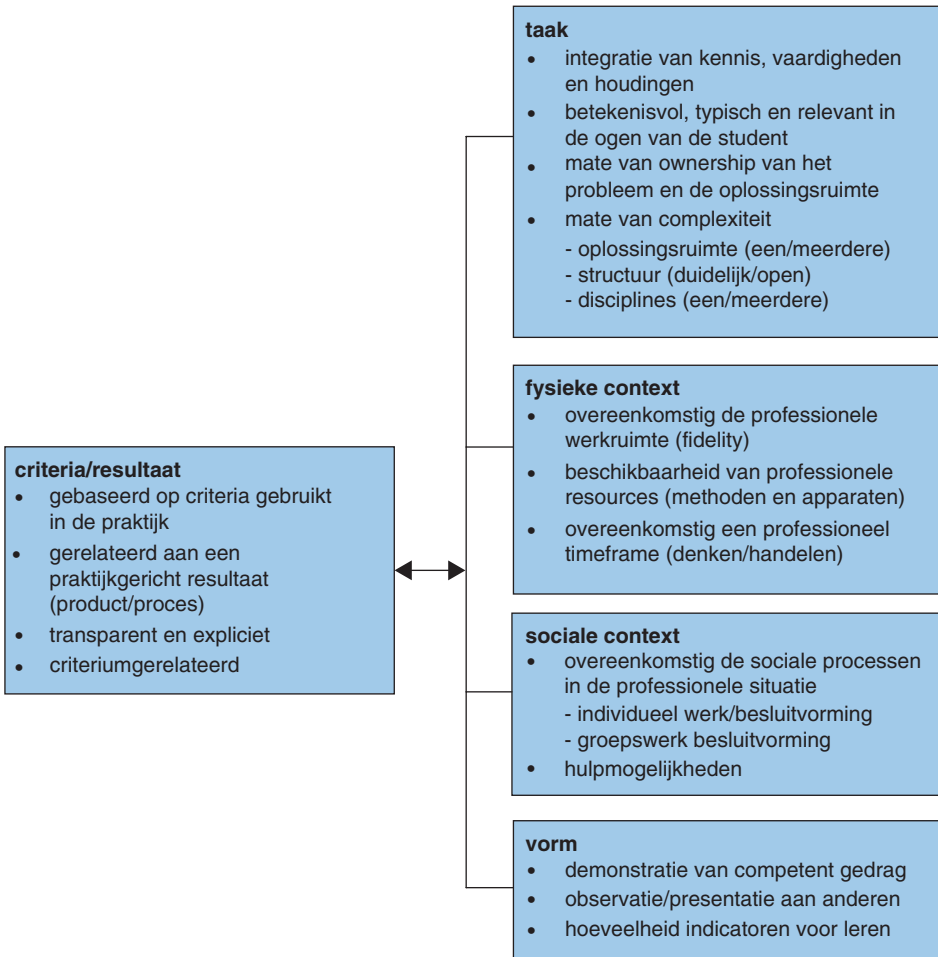
➤ **‘Met welke kritische én representatieve beroepssituaties krijgt het merendeel van onze studenten in de (toekomstige) beroepspraktijk te maken?’**

Let op, van eerstejaars studenten kan niet worden verwacht dat zij taken van een afgestudeerde (startend) beroepsbeoefenaar kunnen uitvoeren. Daarom moeten kritische beroepssituaties worden geïdentificeerd die passen bij de fase van een opleiding. Denk hierbij bijvoorbeeld aan situaties die studenten tijdens een stage moeten uitvoeren of professionele taken die eerstejaars al wel uitvoeren. Zo zal een eerstejaars student ‘Landschapsarchitectuur’ nog geen ontwerp voor een stadspark hoeven te kunnen maken, maar moet deze wel een goed onderbouwd ontwerp voor een speelterreintje in Amsterdam Zuid kunnen maken. Zo’n geïdentificeerde beroepssituatie op het niveau van de student heet *criteriumsituatie* en is het startpunt voor het ontwerpen van een authentieke competentietoets. Denken vanuit beroepsrelevante situaties op het niveau van de student, impliceert ook dat authentiek toetsen mogelijk is gedurende een hele opleiding en niet alleen aan het einde.

Voor het ontwerpen van authentieke toets biedt het 5-dimensionale model (5DM) voor authentieke toetsen handvatten (■ figuur 19.3). Belangrijk uitgangspunt achter dit model is dat iedere toets meer of minder authentiek kan worden gemaakt. Er zijn namelijk vijf toetskenmerken (dimensies) die toetsontwerpers meer of minder op die criteriumsituatie kunnen laten lijken. Hierbij gaat het om:

- Taak: de toetsopdracht(en) die de student moet uitvoeren tijdens de toets.
- Omgeving: de fysieke omgeving waarin de student de toetsopdracht moet uitvoeren.
- Sociale context: de interactie(on)mogelijkheden in de toetsituatie.
- Vorm: de manier van toetsen; de toetsmethode, onafhankelijk van de inhoud.
- Resultaat/Criteria: de output die uiteindelijk wordt beoordeeld en de punten waarop deze prestatie beoordeeld wordt (wat wil ik zien/horen?).

Vanuit de criteriumsituatie worden eerst authentieke beoordelingscriteria en resultaten benoemd: ‘Waar draait het om in de beroepspraktijk?’. Van daaruit kan een docent met behulp van dit model een betekenisvolle en voldoende complexe toetstaak beschrijven die past bij de fase van de opleiding waarin de student zich bevindt. Daarnaast kan een docent benoemen waar de toets moet plaatsvinden, welke mogelijkheden de context moet bieden (bijvoorbeeld welk materiaal moet aanwezig zijn?) en een passende toetsvorm kiezen (bijvoorbeeld observatie van gedrag; presentatie voor opdrachtgevers).



■ **Figuur 19.3** Het vijf-dimensionale model voor authentiek toetsen.

Deze vijf dimensies laten ook zien dat een authentieke toets méér is dan simpelweg toetsen in de beroepspraktijk. Een toets in de beroepspraktijk (fysieke context) waarbij de student verpleegkunde alleen patiëntstatussen mag kopiëren (toetstaak) is verre van authentiek, terwijl een goed opgezette simulatie in een schoolsetting zeer authentiek kan zijn. Onderzoek heeft zelfs laten zien dat authentieke criteria en een authentieke taak de belangrijkste kenmerken zijn van goed authentiek toetsen (Gulikers, 2006). Dit biedt ruime mogelijkheden voor authentieke competentietoetsing in het hoger onderwijs waarin studenten minder in de daadwerkelijke beroepspraktijk (bijvoorbeeld via stages) komen.

19.6.3 Meer dan gedragstoetsing: toetsen van onderliggende processen

Bewust competent zijn betekent dat een student niet toevallig goed gedrag vertoont in een specifieke toetssituatie, maar bewust kiest voor het vertonen van bepaald gedrag passend binnen een beroepssituatie. Dit impliceert dat een competentietoets uit meerdere onderdelen, of combinaties van toetsvormen, bestaat. Het mede beoordelen van onderliggende processen leidend tot bepaald gedrag vraagt aandacht op twee punten. Ten eerste, het beoordelen van onderliggende processen moet *niet* in isolatie gebeuren, maar moet direct gekoppeld zijn aan voorafgaande of daaropvolgende gedragstoetsing. Dus, een ‘losse’ reflectietoets waarbij niet op het vertoonde gedrag wordt gelet, is geen goede competentietoetsing. Een gesprek waarin wordt beoordeeld of de student in een door de beoordelaars geobserveerd performance assessment bewust bekwaam heeft gehandeld, kan wel een goede competentietoetsing zijn. Ten tweede, beoordelingscriteria moeten helder maken welke onderliggende processen worden getoetst en hoe deze worden beoordeeld. Dit moet rechtstreeks voortvloeien uit de vraag: ‘Wat wil je als docent van een student horen/lezen?’. Wanneer dit niet expliciet is, wordt een criteriumgericht interview al snel een overhoring van kennis of wordt een reflectieverslag een verhaal dat voornamelijk wordt beoordeeld op een criterium als leesbaarheid. Een hulpmiddel dat docenten kunnen gebruiken om de beoordelingscriteria voor onderliggende processen helder te krijgen is het stellen van de vraag: ‘Wanneer is een student gezakt voor deze toets?’. Als docenten die vraag eigenlijk niet kunnen beantwoorden, of alleen maar kunnen beantwoorden met: ‘Als hij niets zegt/niets opschrijft’, dan hebben de docenten niet scherp *wat ze* eigenlijk willen beoordelen. Om scherp te krijgen wat docenten willen horen/lezen, kunnen zij de volgende drie vragen stellen:

- Hoe is een taak uitgevoerd?
- Waarom is deze taak op deze manier uitgevoerd?
- Met welke reden/met welk doel is deze taak op deze manier uitgevoerd?

Ten derde, het is belangrijk dat het niet alleen voor beoordelaars, maar vooral ook voor studenten bekend is waarop ze worden beoordeeld. Dit geldt zowel ten aanzien van hun gedrag als de onderliggende processen. Dit wordt ook wel transparantie van toetsing genoemd en is een cruciaal kwaliteitscriterium bij accreditaties van opleidingen.

19.6.4 Toetsing van ontwikkelvermogen

Het doel van competentietoetsing is niet alleen het toetsen van een eindniveau en eindproduct, maar ook om relevante leerprocessen en ontwikkeling van competenties te stimuleren. Formatieve toetsing moet daarom een noodzakelijk onderdeel van competentietoetsing zijn. Ook hierbij is een cruciaal aandachtspunt: een formatieve toets (zie ook ► hoofdstuk 8) heeft pas zin als deze direct is gekoppeld – ‘aligned’ (Biggs, 1996) – aan de

uiteindelijke summatieve toetsing; beide moeten gericht zijn op dezelfde beoordelingscriteria en inzicht geven in: ‘Wat je als docent van de student wilt zien of horen?’

Bij formatieve toetsing wordt de prestatie afgezet tegen de beoordelingscriteria. Dit geeft informatie over: ‘Waar sta ik nu?’ (Wiliam, 2011). Vervolgens moeten concrete acties worden benoemd om de discrepantie tussen waar de student naartoe wil/moet (in de summatieve beoordeling) en waar de student nu staat te dichten (Wiliam, 2011). Hier ligt een belangrijke rol weggelegd voor reflectie en feedback (Hattie & Timperley, 2007). Inherent hieraan is dat een student in een volgend toetsmoment de gelegenheid moet krijgen om te laten zien dat concrete stappen zijn gezet en effect hebben gehad. Met andere woorden, competentietoetsing vraagt om doelbewust samenhangende formatieve en summatieve toetsing, waarbij meerdere toetsmomenten elkaar opvolgen en waarbij zowel proces als eindresultaat onderdeel van de toetsing zijn.

19.6.5 Rubrics: handig hulpmiddel bij competentietoetsing

Een handig hulpmiddel bij competentietoetsing zijn rubrics (zie ► hoofdstuk 17). Rubrics slaan namelijk veel vliegen in één klap: ze ‘dwingen’ om generieke of vage beroepsrelevante uitkomsten/competenties concreet en transparant te maken en om de beheersing hiervan op verschillende niveaus te beschrijven. Hiermee helpen rubrics bij het objectiever beoordelen van gedrag en onderliggende processen, bieden ze mogelijkheden om het huidige ontwikkelniveau in kaart te brengen én bieden ze mogelijkheden om verdere ontwikkelmogelijkheden te benoemen en daadwerkelijke ontwikkeling te duiden en te waarderen. Rubrics zijn zeer geschikt voor samenhangende formatieve en summatieve competentietoetsing, het observeren van gedrag door verschillende beoordelaars en in verschillende beroepssituaties, zelf-beoordeling, peer-beoordeling en het geven van concrete feedback en feed forward (Hattie & Timperley, 2007).

19.7 Ten slotte

■ Tabel 19.1 vat dit hoofdstuk samen en maakt inzichtelijk (1) wat een docent wil toetsen in competentietoetsing (2) hoe de toets er dan uit moet zien (3) wat hierbij valkuilen zijn.

■ **Tabel 19.1** Samenvatting van kaders voor competentietoetsing en valkuilen.

Wat toetst competentietoetsing?	Hoe moet een competentietoets er dan uit zien?	Wat is hierbij een valkuil voor docenten?
<p>integratie van kennis, vaardigheden en houdingen in adequaat professioneel gedrag</p>	<ul style="list-style-type: none"> – beoordelen concreet gedrag (tonen/ doenlaag van Miller) – een competentietoets is méér dan een vaardigheidstoets – beoordelingscriteria die integratie toetsen – complexe toetstaken met onverwachte en onbekende beroepsdilemma's die integratie uitdagen – authentiek: zo veel mogelijk overeenkomstig met situaties uit de beroepspraktijk (zie ■ figuur 19.3) – kritische beroepssituatie op het niveau van de student (passend bij de fase van de opleiding) als startpunt voor de toets 	<ul style="list-style-type: none"> – geen gedragstoets, bijvoorbeeld gedrag toetsen via (alleen) reflectieverslagen – beoordelingscriteria die geen integratie noodzaken – weinig uitdagende beoordelings-situatie waarbij studenten kunnen vertrouwen op routine ('de toets is de slagroom op de taart') – toetsen in de beroepspraktijk zonder authentieke taak en criteria – kritische beroepssituaties die niet passen bij het niveau/de fase van de opleiding van de student – geen alignment tussen onderwijs en toetsing
<p>bewust competent: onderliggende processen leidend tot professioneel gedrag</p>	<ul style="list-style-type: none"> – combinaties van toetsvormen: gedragtoets gecombineerd met een toets die inzicht geeft in onderliggende processen van 'knowing how/ why/who I am' – vooraf expliciet maken in beoordelingscriteria wat je als docent concreet wilt horen/lezen t.a.v. 'knowing how/why/who I am' – beoordelingscriteria vooraf transparant maken aan alle betrokkenen, inclusief studenten 	<ul style="list-style-type: none"> – competenties toetsen met één toets op één moment – onderliggende processen los van een gedragsobservatie toetsen – als beoordelaar niet goed weten wat je als docent eigenlijk wilt horen/lezen t.b.v. 'knowing how/ why/who I am' – beoordelingscriteria niet vooraf bekend maken bij alle betrokkenen ('geheimhouden' voor studenten)
<p>ontwikkelvermogen</p>	<ul style="list-style-type: none"> – doelbewuste samenhang tussen formatieve en summatieve toets ('alignment') – longitudinaal toetsen: kansen bieden om ontwikkeling te laten zien + 'iets' te kunnen doen met feedback 	<ul style="list-style-type: none"> – formatief toetsen als doel op zich/ geen helder verband tussen formatieve en summatieve toetsing – geen nieuw toetsmoment aanbieden waarin student kan aantonen te hebben geleerd
<p>aanvullende tips</p>	<ul style="list-style-type: none"> – hoe de toets eruit moet zien wordt bepaald door <i>wat</i> je als docent wilt beoordelen – kiezen van een geschikte toetsvorm passend bij <i>datgene</i> wat je als docent wilt beoordelen (fitness for purpose) – gebruikmaken van rubrics 	<ul style="list-style-type: none"> – inzetten van een 'nieuwe' toetsvorm als doel op zich