

Kritische reflectie op competentietoetsen in het hbo

Dit artikel is het drieënvijftigste in een serie praktische artikelen over onderwijsinnovatie. Deze serie heeft de bedoeling om mensen die werkzaam zijn in het hoger onderwijs handreikingen en aandachtspunten te bieden voor eigen initiatieven in onderwijsinnovatie. De onderwerpen van deze reeks kunnen uiteenlopen, maar zullen altijd gaan over het maken van onderwijs en dus over toepassingen van onderwijskundige en onderwijstechnologische inzichten in het dagelijks werk van de docent, het onderwijsteam of de opleidingsmanager.

Auteur

Antoinette van Berkel

Van Berkel is werkzaam bij de Dienst Studentenzaken van de Hogeschool van Amsterdam. Haar activiteiten in het hbo hebben zich de afgelopen tien jaar gericht op alle aspecten van competentie- en leerwegaafhankelijk toetsen en op het ontwerpen en implementeren van professionaliserings- en certificeringsprogramma's voor assessoren. Ze heeft hierover trainingen, workshops, lezingen en presentaties verzorgd in binnen- en buitenland. Tevens staan diverse publicaties over deze onderwerpen op haar naam. Meer informatie, zie <http://www.linkedin.com/pub/antoinette-van-berkel/10/4a/66> Reacties op dit artikel zijn welkom: a.van.berkel@hva.nl

Inhoud

- _ Samenvatting
- _ Inleiding
- _ Beschrijving van competentietoetsing
- _ Een werkbaar beoordelingsmodel
- _ Toegankelijke portfolio's
- _ Deskundige assessoren
- _ Eenduidige en uitvoerbare procedure
- _ Verantwoord kiezen voor competentietoetsen
- _ Conclusie

- Box 1: Voorbeeld van een kerntaak met bijbehorende beroepshandelingen uit een economische bacheloropleiding
- Box 2: Voorbeelden van beoordelingscriteria en gedragsindicatoren
- Box 3: Beoordelingsdriehoek
- Box 4: Voorbeeld ordening inhoud portfolio
- Box 5: Uitwerking van kwalificaties, kwaliteiten en gedragsindicatoren van de assessor
- Box 6: Stappen in een portfolio assessment
- Box 7: Randvoorwaarden en kwaliteitscriteria bij competentietoetsen samengevat

Samenvatting

Dit artikel is een reflectie op de praktijk van competentietoetsing in het hbo, waarvan portfolio-assessments een belangrijk deel uitmaken. Het blijkt geen eenvoudige vorm van toetsing, bovendien stelt deze toetsvorm behoorlijke eisen aan de randvoorwaarden voor de uitvoering ervan. De belangrijkste daarvan komen hier aan de orde, namelijk een werkbaar beoordelingsmodel, toegankelijke portfolio's, deskundige assessoren en een eenduidige en uitvoerbare procedure. Het voldoen aan deze voorwaarden vraagt een behoorlijke investering van opleidingen. Daarom is er in dit artikel tevens aandacht voor de meerwaarde van deze toetsvorm en worden criteria aangereikt voor het verantwoord inzetten ervan.

Inleiding

In het hoger beroepsonderwijs is een verschuiving gaande van competenties naar kennis. Negatieve publiciteit over de waarde van het hbo-diploma en het gerealiseerde eindniveau in opleidingen vormen hiertoe een belangrijke aanleiding. Competenties en de toetsing ervan lijken de boosdoener en de oplossing voor de problemen in het hbo wordt ondermeer gezocht in het aanreiken en (centraal) toetsen van meer kennis en in onderzoek (hoofdlijnenakkoord OCW / HBO-raad). Het één kan echter niet zonder het ander.

Competent professioneel gedrag vereist namelijk een brede kennisbasis en een onderzoekende houding. Het is aan het hbo om adequaat te toetsen en te beoordelen of de aankomende professional voldoende bagage heeft om zich staande te houden in een snel veranderende beroepspraktijk.

Dit artikel schrijf ik vanuit mijn ervaring met competentietoetsing in het hbo, het ontwikkelen van beoordelingsmodellen en het opleiden van honderden assessoren, zowel afkomstig van bacheloropleidingen als uit het werkveld, in binnen- en buitenland. De vraag naar assessorentrainingen voor hbo-docenten neemt gestaag toe. Niet in de laatste plaats omdat de aandacht in het hbo momenteel gericht is op het verbeteren en verantwoorden van gerealiseerde kwaliteit. De uitvoering van competentietoetsen stelt behoorlijke eisen aan randvoorwaarden en in trainingen wordt keer op keer duidelijk dat deze vaak ontoereikend zijn. Dat maakt de complexe taak van assessoren tot een vrijwel onmogelijke. De toetsing wordt hierdoor de achilleshiel van het competentiegericht onderwijs en dat doet geen recht aan de student.

Tijd om de balans op te maken en verbeteringen te realiseren. Met het oog daarop is dit artikel interessant voor onderwijskundigen, toetsdeskundigen, examencommissies, docenten, assessoren en trainers. Voor de leesbaarheid volgt eerst een toelichting op het begrip competentietoetsing. Vanuit een kritische reflectie op de toetspraktijk komen daarna randvoorwaarden aan de orde die cruciaal zijn voor het uitvoeren van kwalitatief goede competentietoetsen. Ze zijn beschreven vanuit het perspectief van de assessor, wiens deskundigheid tevens een essentiële randvoorwaarde is. Vervolgens is er aandacht voor de toegevoegde waarde van deze toetsvorm en tenslotte worden criteria gegeven voor het verantwoord inzetten van competentietoetsen.

Beschrijving van competentietoetsing

'Bij het toetsen van competenties gaat het om het tot stand brengen van een oordeel over adequaat professioneel handelen in uiteenlopende (beroeps)contexten.'

Deze beschrijving bevat begrippen die voor meerdere uitleg vatbaar zijn. Enige verduidelijking is daarom op zijn plaats. Van het begrip *competentie* zijn veel beschrijvingen te vinden in de literatuur.

Een breed gedragen definitie is: 'Een integraal geheel van kennis, vaardigheden en attitude die een persoon binnen een beroepscontext adequaat weet in te zetten.' Een competentie betreft de samenhang of integratie van kennis, vaardigheden en attitude. Deze onderdelen kunnen afzonderlijk worden benoemd, geleerd en onderwezen, maar zijn geen competenties. Ze kunnen wel worden gezien als bouwstenen van competenties (ontleend aan het onderwijsatelier van de Hogeschool van Amsterdam).

Competentietoetsen gaan over *professioneel handelen*, ofwel het uitvoeren van beroepstaken in de beroepspraktijk. Naast een professionele attitude en vaardigheden is een gedegen kennisbasis daarvoor onmisbaar. Echter het hebben van kennis maakt iemand nog niet tot een competente professional. En omgekeerd, het kunnen uitvoeren van beroepstaken wil nog niet zeggen dat sprake is van duurzame beheersing van competenties (Klarus, 2003). Om van duurzaam te kunnen spreken, is adequaat handelen in uiteenlopende contexten noodzakelijk. De term *adequaat* verwijst naar de manier van professioneel handelen: het 'hoe' van het handelen. Bij competentietoetsen is dit geformuleerd in open en generieke criteria, doorgaans afgeleid van de Dublin Descriptoren. Voorbeelden zijn analytisch en conceptueel vermogen, oordeelsvorming, probleemoplossend en communicatief vermogen en leer- en ontwikkelingsgerichtheid. Deze criteria geven enerzijds ruimte aan studenten om in verschillende situaties beroepstaken uit te

voeren, anderzijds vormen zij een uniform kader voor het beoordelen ervan. Dat de student professioneel kan handelen in *uiteenlopende contexten* is van belang omdat hij als toekomstig beroepsbeoefenaar in een snel veranderende beroepspraktijk terecht komt. Om zich daarin staande te houden, wordt van hem verwacht complexe processen te analyseren en daarbij voldoende probleemoplossend en innovatief vermogen te tonen. Dat vraagt om een professional die de concepten achter zijn actuele beroepsvaardigheden zo goed kan doorzien dat hij in iedere situatie kan vaststellen wat de meest effectieve aanpak is (Breebaart, 2011). Het gaat hier over de zogenaamde 'transfer', waarbij de beroepsbeoefenaar kan beoordelen of zijn gekozen aanpak voor de ene beroepstaak en situatie tevens effectief is voor een vergelijkbare of andere taak in een gewijzigde context. Transfer vergt reflectie op basis van gedegen materiedeskundigheid, het expliciteren van denk- en beslisprocessen en – aan de hand daarvan – het kiezen van de meest adequate werkwijze. Het kunnen toepassen van transfer is een wezenlijk kenmerk van competent zijn en daarmee van competentiebeoordeling. Het *oordeel* van een competentietoets is holistisch, dat wil zeggen dat het uitgaat van een beschouwing van het geheel, dat niet blijkt terug te vinden in de losse onderdelen ervan (Van Dale). Zo kan het voorkomen dat assessoren op onderdelen van een competentie een positief oordeel hebben terwijl ze aan de student in kwestie de te beoordelen beroepstaak in de praktijk niet zouden toevertrouwen. Competent zijn is dus meer dan de som der delen. Dat maakt het tot stand brengen van een oordeel bij competentietoetsen een complexe aangelegenheid, waarbij twee assessoren op alle onderdelen van een competentie hun deskundigheid moeten inzetten om bevindingen te wegen en met elkaar in verband te brengen in relatie tot de gestelde beroepstaken, beoordelingscriteria en contexten.

BOX 1: VOORBEELD VAN EEN KERNTAAK MET BIJBEHORENDE BEROEPSHANDELINGEN UIT EEN ECONOMISCHE BACHELOROPLEIDING

Kerntaak:

Een project managen.

Beschrijving van de kerntaak:

De student kan een project leiden via beheerste, goed georganiseerde en zichtbare activiteiten om gewenste resultaten op te leveren. Er is sprake van een project als het een proces betreft met een duidelijk begin en eind. In de rol van projectleider levert de student resultaten tijdig op, binnen de gestelde randvoorwaarden en conform de vereiste kwaliteit. Tevens heeft hij tijdens het project voor voldoende draagvlak gezorgd om de resultaten te kunnen implementeren.

Bijbehorende beroepshandelingen:

1. Formuleren van projectdoelstellingen in termen van meetbare resultaten.
2. Aangeven aan welke criteria gewenste resultaten moeten voldoen.
3. Een project plannen in beheersbare fasen op basis van projectdoelen.
4. Een projectorganisatie opzetten en operationeel maken.
5. De risico's van een project in kaart brengen en beheersen.
6. Tijdig knelpunten en veranderende omstandigheden signaleren en analyseren en zonodig corrigerende maatregelen treffen.
7. Knelpunten bespreekbaar maken met de opdrachtgever.
8. Over het belang en de voortgang van het project communiceren met diverse betrokken partijen.
9. De projectresultaten presenteren en overdragen aan relevante betrokkenen.
10. Een project evalueren en verantwoorden.
11. Schriftelijke plannen, rapportages en andere projectnotities maken.

De uiteindelijke vraag daarbij is: 'Zien we het deze man of vrouw doen in de beroepspraktijk?'

De verschijningsvorm van competentietoetsen is divers en varieert van performance assessments tot simulaties, expert- en peer-assessments en portfolio assessments. Deze laatste vorm wordt in het hbo veruit het meest gebruikt en is daarom het onderwerp van dit artikel. Voor deze toetsvorm verzamelt de student bewijzen van zijn competenties in een portfolio. Hij voert hierover een gesprek – het criteriumgericht interview of assessment-gesprek – waarin hij zijn manier van handelen, het resultaat en de onderliggende denk- en beslismodellen toelicht. Om de reikwijdte van zijn competenties te verkennen, is er tevens aandacht voor transfer naar vergelijkbare of andere beroepssituaties.

In bacheloropleidingen worden portfolio assessments ook ingezet om te toetsen

welke competenties studenten in de praktijk, bijvoorbeeld na een stage of werkperiode, hebben verworven. Het gaat dan om leerwegaafhankelijk toetsen. Competentietoetsing is geen eenvoudige klus. Het vraagt om randvoorwaarden als een werkbaar beoordelingsmodel, toegankelijke portfolio's, deskundige en onafhankelijke assessoren en een eenduidige en uitvoerbare procedure. Vanuit een kritische reflectie op de praktijk van competentietoetsing in het hbo volgen hieronder richtlijnen voor aanscherping.

Een werkbaar beoordelingsmodel

Een absolute voorwaarde voor competentietoetsing is een hanteerbaar beoordelingsmodel. Bij assessorentrainingen blijkt het competentieprofiel van een opleiding hiervoor vaak dienst te moeten doen. Verschijningsvormen van deze profielen zijn divers en variëren van abstracte documenten tot zeer gedetailleerd uitgewerkte

stukken met daarin taken, rollen, gedragingen, handelingen, dimensies, resultaten, 'bodies of knowledge', niveaus, etc. Een profiel kan wel vijftientig pagina's omvatten en het komt regelmatig voor dat de genoemde informatie daarin niet goed gerubriceerd is. Dergelijke profielen bieden onvoldoende houvast voor het beoordelen van competenties.

Om competenties te kunnen toetsen moeten ze worden geoperationaliseerd, zodat ze betekenis krijgen. Dat kan op verschillende manieren. In trainingen blijkt telkens weer dat assessoren houvast hebben aan tenminste drie componenten:

1. Kerntaken en bijbehorende beroepshandelingen;
2. Beoordelingscriteria in meetbaar gedrag, en
3. Voorbeelden van bewijzen waarmee de student zijn competentieontwikkeling kan aantonen.

De kerntaken betreffen de beroepstaken die de afgestudeerde hbo'er in de praktijk moet kunnen uitvoeren. Bedoeld wordt een brede opvatting hiervan: specifieke beroepshandelingen behorend bij een taak, dilemma's, problemen en kritische situaties die een rol spelen bij de uitvoering ervan (zie box 1). De kerntaken beantwoorden de 'wat'-vraag.

De beoordelingscriteria expliciteren effectief gedrag waaraan het uitvoeren van beroepstaken moet voldoen. Ze beantwoorden de 'hoe'-vraag. Zoals eerder gezegd zijn ze open en generiek. Daarom is het zinvol om ze uit te werken in concrete gedragsindicatoren (zie box 2). Dat helpt de assessoren bij het vaststellen van het vereiste gedrag: het richt de neuzen dezelfde kant op. De indicatoren zijn uitdrukkelijk niet bedoeld als afvinklijstjes, omdat daarmee het holistische oordeel in gevaar komt.

De kerntaken en beoordelingscriteria uit het beoordelingsmodel zijn voor elke student identiek.

BOX 2: VOORBEELDEN VAN BEOORDELINGSCRITEIA EN GEDRAGSINDICATOREN

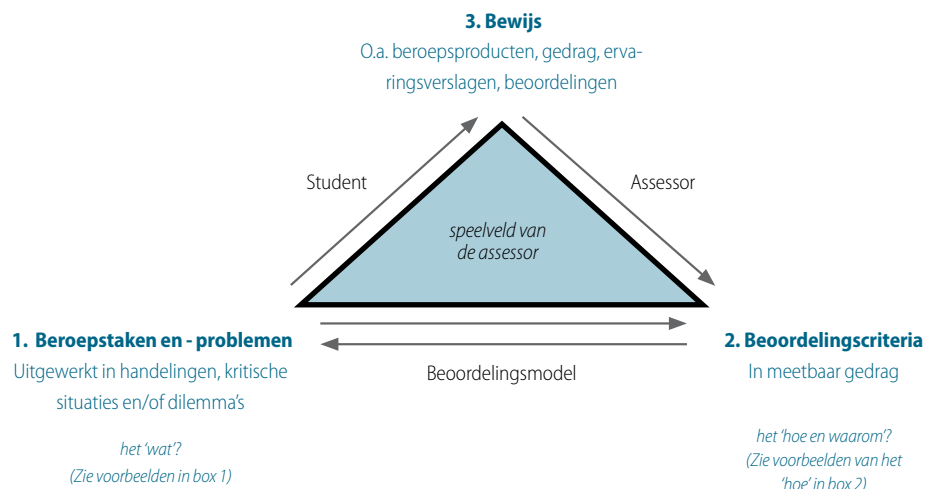
Beoordelingscriteria bij de beroepstaak 'een project managen' (uit box 1):

- *Analytisch vermogen en oordeelsvorming*: geeft beargumenteerde conclusies op basis van relevante bronnen en analyse van informatie.
- *Conceptueel vermogen*: inzicht in en toepassing van relevante projectmanagement technieken.
- *Resultaatgerichtheid*: doelgericht, oplossingsgericht, effectief en efficiënt.
- *Effectieve communicatie*: sensitief, toegankelijk en overtuigend.
- *Reflectie op aanpak en resultaat*: inzicht in eigen sterktes en minder sterke kanten en in gerealiseerd resultaat.

Een voorbeeld van gedragsindicatoren bij het beoordelingscriterium 'analytisch vermogen'. De student:

- beoordeelt informatie op kwaliteit en bruikbaarheid.
- haalt de essentie en relevantie uit (cijfermatige) gegevens.
- scheidt feiten van meningen en interpretaties.
- onderscheidt hoofd- van bijzaken.
- stelt oorzaak en gevolg en hun wisselwerking vast (systeemdenken).
-

BOX 3: BEOORDELINGSDRIEHOEK



Bewijzen in het portfolio zijn daarentegen studentspecifiek en afhankelijk van de beroepscontext waarin de student zich heeft ontwikkeld en de taken die hij daarbij heeft verricht. In assessorentrainingen zetten we de drie uitgewerkte componenten per competentie in een beoordelingsdriehoek zoals afgebeeld in box 3 (Van Berkel en Te Lintel, 2008).

De driehoek bakent het speelveld van de assessor (de student en docent/begeleider) letterlijk af en visualiseert waarop een specifieke competentie betrekking heeft. De driehoek is ondersteunend bij het beoordelen van het portfolio, het voorbereiden en voeren van het assessmentgesprek en het tot stand brengen van het oordeel.

In het gesprek kunnen assessoren een student vanuit elke 'hoek' bevragen. Het is daarbij hun taak om alle punten met elkaar te verbinden en zich op basis van de verkregen informatie een volledig beeld over de competentie te vormen. Zodra ze echter buiten de driehoek komen, gaat het niet meer over de competentie. Daarom noemen assessoren dit ook wel de 'gevarendriehoek'.

Niveaus

De driehoek biedt geen aparte ruimte voor (tussen)niveaus van competenties. In opleidingsprofielen zijn deze meestal vervat in:

- De mate van zelfstandigheid waarmee taken worden uitgevoerd: meer of minder begeleid;
- De mate van complexiteit van taken en situaties in termen van voorgestructureerd of zelf ontdekken en verantwoorden;
-

Het betreffen variabelen die worden gehanteerd bij het ontwerpen van een curriculum. In de beroepspraktijk (het buitenschools leren) interfereren ze echter voortdurend met elkaar. Bij wijze van voorbeeld bespreken we de vereiste dat de student een specifieke beroepstaak 'zelfstandig' uitvoert. Hij doet dit bij een organisatie waar procedures en werkwijzen voor die taak zijn vastgelegd. In feite komt hij dus in een gespreid bedje en hoeft hij alleen een bestaande procedure te doorlopen. Een tweede student daarentegen voert dezelfde taak uit bij een andere onderneming en moet hiervoor zelf een procedure ontwikkelen. Wat betekenen 'zelfstandigheid' en 'complexiteit' in dit voorbeeld? Heeft de eerste of de tweede student zelfstandig gehandeld? Of beide? En hoe verhoudt zich dat tot de complexiteit van het handelen? Niet zelden betekent complexiteit ook dat er meer competenties tegelijkertijd in het spel zijn. Het omgaan met weerstand en het samenwerken met andere disciplines bij het uitvoeren van een praktijktaak zijn voorbeelden hiervan.

Dit laat zien dat de beroepspraktijk zich niet gemakkelijk laat manipuleren en dat dergelijke (tussen)niveaus niet te sturen zijn 'op afstand'. Competent zijn is iets integraals in de praktijk. Het aanbrengen van dergelijke niveaus in het beoordelingsmodel maakt het toetsen van competenties zeer complex. Een benadering van niveaus die aansluit bij het denken over leren in organisaties, de beroepspraktijk van de student, is beter hanteerbaar. Wierdsma en Swieringa (2011) onderscheiden drie niveaus van collectief leren in organisaties en noemen dit leerlagen. Elke slag vertegenwoordigt een dieper niveau van leren, dat steeds dicht bij de kern van de lerende komt.

Wanneer we deze denkrichting volgen, ontstaat een indeling waarmee assessoren goed uit de voeten kunnen. Vrij vertaald naar Wierdsma en Swieringa krijgen de leerslagen dan de volgende betekenis:

- *Enkelslag leren* heeft betrekking op het uitvoeren van beroepstaken op zogenaamd regelniveau. Dit betekent dat een kerntaak wordt uitgevoerd conform de gestelde criteria in het beoordelingsmodel. De context is die van een willekeurige organisatie en de lerende dient zich hier te houden aan de geldende regels, het 'moeten en mogen'. Daarnaast reflecteert hij op zijn sterke en minder sterke punten na de uitvoering van een taak en denkt hij na over hoe het beter kan. Enkelslag leren gaat over de hoe-vraag en over 'verbeteren' en is een eerste stap in competentieontwikkeling.
- *Dubbelslag leren* betreft een hoger niveau van inzicht. Het niveau van weten en begrijpen, waarbij de waarom-vraag speelt (box 3, rechtsonder in de beoordelingsdriehoek): Waarom heb ik de beroepstaak op deze wijze uitgevoerd? Op basis van welke keuzes en criteria? Hoe had het anders gekund? Wat heb ik hiervan geleerd? Wat zou ik een volgende keer hetzelfde of juist anders doen?

Om deze vragen te beantwoorden is opnieuw reflectie nodig. Daarnaast vraagt dubbelslag leren om transfer van het getoonde professionele gedrag naar vergelijkbare taken in diverse, uiteenlopende situaties, wat kan leiden tot een vernieuwde aanpak. Zowel reflectie als transfer vergt een gedegen, brede kennisbasis. Pas als de lerende van dit alles blijkt geeft, kan worden gesproken van 'competent zijn'.

- *Drieslag leren* gaat nog een stap verder en komt bij de kern van de professional. De waartoe-vraag is hier aan de orde en deze heeft betrekking op identiteit, het 'willen en zijn'. Wie wil de toekomstig beroepsbeoefenaar zijn en hoe komt hij daar? Op dit niveau staat het leer- en zelfsturend vermogen van de aankomend professional centraal. Dat vereist naast inzicht in de eigen sterktes en leerpunten met betrekking tot de ontwikkelen competenties, het vermogen om sturing te geven aan de eigen professionele ontwikkeling en profilering. En – in aansluiting hierop – het leveren van een bijdrage aan de ontwikkeling van het beroep. Dit niveau van leren vereisen bacheloropleidingen doorgaans bij het afstuderen.

Toegankelijke portfolio's

Knelpunten met betrekking tot portfolio's bij competentietoetsing betreffen de bewijzen en de structuur. Het komt regelmatig voor dat assessoren niet begrijpen waarom een student een bewijs opvoert bij een specifieke competentie. Daarnaast is een veelgehoorde klacht dat de bewijzen in het portfolio niet van voldoende kwaliteit zijn. Niet zelden is de ordening van bewijzen onlogisch, wat tot nodeloos zoekwerk en irritatie leidt.

Bewijzen verzamelen

Een beoordelingsmodel waarin competenties concreet en herkenbaar zijn geoperationaliseerd geven studenten houvast bij het samenstellen van hun portfolio (zie de linkerzijde van de driehoek, box 3).

Aanvullende richtlijnen voor het verzamelen van relevante bewijzen zijn echter wenselijk. Het is een aanrader om per competentie voorbeelden te noemen van bewijzen die geschikt zijn in termen van concrete beroepsproducten zoals een marketingplan, een behandelplan, een begroting, een lesvoorbereiding, etc. Geef, indien relevant, tevens aan welke mate van variatie in bewijs wordt verwacht: verschillende beroepsproducten, producten die in de opleiding zijn gemaakt, etc. Wanneer ervaringsverslagen zijn toegestaan, is het handig hiervoor een structuur aan te reiken. De Situatie – Taak – Aanpak – Resultaat – Reflectie (STARR)-techniek blijkt goed te werken. Het stellen van een maximum aan het aantal bewijzen per competentie zet de student aan tot reflectie om met zijn beste voorbeelden te komen. Tot slot is het aan te bevelen om per bewijsstuk van de student een korte toelichting te vragen (1 A4-tje) op de context (project, organisatie, afdeling, opdrachtgever) waarin hij het heeft gemaakt, zijn rol en bijdrage aan het bewijs, de activiteiten die hij daarvoor heeft uitgevoerd, inclusief de toegepaste kennis en concepten, het behaalde resultaat en een reflectie op wat hij in een dergelijke situatie een volgende keer hetzelfde of juist anders zou doen. Ook hier is de STARR-techniek een goede leidraad. Door studenten in de opleiding te begeleiden bij het schrijven van dergelijke toelichtingen, ontstaat daarin voldoende diepgang. De toelichting geeft assessoren een 'bril' om naar een bewijsstuk te kijken en verschaft hen informatie die zij in het gesprek niet meer hoeven te achterhalen.

Kwaliteit van bewijzen

Dat de kwaliteit van bewijzen divers is heeft ermee te maken dat het samenstellen van een portfolio een beroep doet op zowel schriftelijke communicatie als reflectief vermogen. Hoewel deze vermogens vrijwel altijd deel uitmaken van de te toetsen competenties, voeren ze bij het

BOX 4: VOORBEELD ORDENING INHOUD PORTFOLIO

- Titelblad met naam, opleiding, e-mail, etc.
- Inhoudsopgave
- CV
- Per competentie
 - a. Beschrijving in kerntaken/beroepshandelingen en criteria (uit beoordelingsmodel op 1 A4)
 - b. Bewijsstukken
Met per bewijs:
 1. titel beroepsproduct, datum vervaardiging, referentie;
 2. toelichting op bewijs (STARR) met direct daarachter;
 3. beroepsproduct of ander bewijs (waarop STARR betrekking heeft).
- Andere hoofdstukken bijv. voor cijferlijsten, etc.

samenstellen van het portfolio de boven-
toon. Daarom is het beoordelen van een
portfolio alleen niet genoeg om een stu-
dent tot zijn recht te laten komen bij com-
petentiebeoordeling. Een aanvullend as-
sessmentgesprek heeft als toegevoegde
waarde dat assessoren gericht kunnen
doorvragen naar ontbrekende informatie
en dat de student de gelegenheid heeft
hierop mondeling toelichting te geven.
Het komt voor dat assessoren een portfo-
lio matig vinden en na een assessmentge-
sprek enthousiast zijn over de competen-
ties van een student. Het omgekeerde ge-
beurt ook.

Structuur in het portfolio

De te beoordelen competenties vormen
een geschikt ordeningsprincipe voor het
portfolio. Elke competentie behelst een
apart hoofdstuk dat begint met de uit-
werking van die competentie conform
het beoordelingsmodel (op 1 A4-tje).
Daarna volgen de bewijzen bij die com-
petentie. Elk bewijs is voorzien van een
toelichting (STARR). Wanneer een bewijs
bruikbaar is voor meerdere competenties,
geeft de student even zoveel toelichting-
en. Eén voor elke competentie die hij
ermee wil aantonen, telkens geschreven
vanuit het perspectief van de betreffende
competentie. Aparte hoofdstukken kun-
nen worden gereserveerd voor aanvullen-
de informatie, zoals een cv, cijferlijsten,
etc. Het portfolio wordt tenslotte voor-
zien van een inhoudsopgave. Box 4 geeft
een schematisch overzicht. Een vaste
structuur kan dienen als randvoorwaarde
bij het inleveren van het portfolio. Dat
voorkomt veel zoekwerk voor de assesso-
ren.

Digitale portfolio's

In het hbo wordt inmiddels veel met digi-
tale portfolio's gewerkt. Kritische geluiden
hierover hebben betrekking op de toe-
gankelijkheid en vindbaarheid van de in-
formatie. In de meeste gevallen is de stu-
dent eigenaar van zijn portfolio en geeft
hij assessoren toegang tot delen ervan.
Ook hier speelt structuur een rol. Daarbij
komt dat de meeste assessoren het pret-
tig vinden om zowel bij de voorbereiding
als tijdens het assessmentgesprek in een
portfolio te kunnen bladeren en schrijven.
Het werken met laptops tijdens het ge-
sprek verdient niet hun voorkeur. Het
maakt naar hun zeggen een ongeïnteres-
seerde indruk, omdat de aandacht niet op
de student maar op het scherm is gericht.
De vraag is of de iPad hier het verschil kan
maken. Een papieren 'show case', samen-
gesteld op basis van een selectie van rele-
vante stukken uit het digitale portfolio, is
een oplossing.

BOX 5: UITWERKING VAN KWALIFICATIES, KWALITEITEN EN GEDRAGSINDICATOREN VAN DE ASSESSOR

Basiskwalificaties assessor

- Beschikt over relevante en brede expertise en praktijkervaring in het domein van de opleiding.
- Beschikt over mastergraad.
- Is oprecht geïnteresseerd in de professionele ontwikkeling van de student.
- Is sensitief: verplaatst zich in de belevingswereld van de student.
- Is zich bewust van het eigen referentiekader en hanteert dit adequaat bij de uitvoering van zijn taken
- Werkt efficiënt, accuraat en komt afspraken na.
- Communiceert op toegankelijke en overtuigende wijze, zowel mondeling als schriftelijk.
- Is legergericht en bereid te investeren in zichzelf.

Kwaliteiten assessor

De assessor is in staat om inhoudelijk en op professionele wijze te beoordelen of de student voldoet aan de vereiste compe-
tenties. Omdat de ontwikkeling en beoordeling van competenties aan de hand van zeer diverse praktijksituaties plaatsvindt
– en in de praktijk meerdere wegen naar Rome leiden – is het vooral van belang dat een assessor blijk geeft 'de wereld achter
de indicatoren' te kennen. D.w.z. dat hij competenties kan relateren aan uiteenlopende praktijksituaties en gedrag.

Gedragsindicatoren assessor

- Creëert een sfeer waarin de student volledig tot zijn recht kan komen.
- Brengt structuur aan in het assessmentgesprek.
- Past verschillende vraag- en gesprekstechnieken op het juiste moment toe om:
 - de competentieontwikkeling van de student doelgericht te achterhalen;
 - regie te houden in gesprek.
- Relateert ervaringen, werkwijze en bewijzen die de student inbrengt, aan relevante beroepshandelingen en beoordelings-
criteria (beoordelingsdriehoek).
- Herkent '(beroeps- en gedrags)producten' als bruikbaar bewijs.
- Komt tot een onderbouwd eindoordeel en brengt dit op overtuigende en constructieve wijze over.
- Geeft constructieve feedback.
- Legt het oordeel op toegankelijke wijze vast in een daarvoor bestemd document.
- Gaat adequaat om met eventuele bezwaren tegen het eindoordeel.

Paradox

Het beoordelingsmodel en de gegeven structuur voor het portfolio lijken paradoxaal met de (keuze)vrijheid van de student. Echter binnen de begrenzing van het beoordelingsmodel en het portfolio ontstaat ruimte voor de student om na te denken over zijn leerervaringen. Het geeft een afbakening waarbinnen hij het geleerde in verband kan brengen met de aan te tonen competenties om van daaruit op zoek te gaan naar zijn beste voorbeelden. Het vergt het ordenen van gedachten, het leggen van verbanden en het doordringen tot de kern van een competentie om een selectie te maken van zijn 'best practices' voor het portfolio.

Deskundige assessoren

Assessoren zijn een belangrijke schakel in het uitvoeren van succesvolle competentietoetsen. Ze vormen hiermee in feite zelf een randvoorwaarde. De eisen die aan assessoren worden gesteld zijn van verschillende orde. Enerzijds wordt van hen verwacht dat zij kwaliteiten meebrengen in de vorm van een gedegen vakbekwaamheid en ruime praktijkervaring. Het betreft zogenaamde basiskwalificaties (zie box 5). Anderzijds hebben zij ondersteuning nodig bij hun professionalisering in de rol van assessor: een verantwoordelijkheid van de bacheloropleiding waarvoor zij werken. Professionalisering begint met een training waarin drie aandachtsgedebieden centraal staan:

1. Het aanleren van assessorvaardigheden, de gedragsindicatoren uit box 5;
2. Het gebruik van het beoordelingsmodel (zie box 3);
3. Het hanteren van een eenduidige werkwijze bij de uitvoering van portfolio assessments.

Assessoren vinden het waardevol om in de training een volledig assessment stapsgewijs uit te voeren en daarbij steeds de werkwijze, vaardigheden, technieken en protocollen aangereikt te krijgen. Vooral het oefenen met gespreks-, vraag- en beoordelingstechnieken aan de hand van een authentiek portfolio, het

bijbehorende beoordelingsmodel en een acteur in de rol van student, levert positieve evaluaties op. Deze opzet geeft assessoren de ruimte om met elkaar invulling te geven aan het interpretatiekader, de driehoek, en tot een intersubjectief (letterlijk: tussen personen), holistisch en onderbouwd oordeel te komen.

Gesprekstechnieken die assessoren cruciaal vinden bij de uitvoering van portfolio assessments zijn de START-techniek (de laatste T staat voor 'Transfer' of 'Tegendeel', beide bedoeld om de reikwijdte van een competentie te verkennen), de techniek van Luisteren-Samenvatten-Doorvragen om regie te houden in het gesprek en de techniek van metacommuniceren, om een gesprek dat niet lekker loopt vlot te trekken.

Echter uitsluitend trainen op gesprekstechnieken is vrijwel zinloos. Assessorvaardigheden vergen veel oefening in de praktijk aangevuld met extra mogelijkheden om technieken beter in de vingers te krijgen. Dit kan met behulp van workshops voor specifieke gespreks- of beoordelingstechnieken, persoonlijke feedback tijdens de uitvoering van een assessment en intervisiebijeenkomsten voor het uitwisselen van kritische situaties en het bepalen van een gezamenlijke norm. Veel bacheloropleidingen werken inmiddels ook met assessorcertificering. Hierbij beoordelen onafhankelijk assessmentdeskundigen assessoren op de competenties en gedragsindicatoren van het assessorprofiel. Het maakt de kwaliteit van assessoren transparant. Tevens wordt zichtbaar dat niet alle assessoren aan de gestelde eisen kunnen voldoen. Dit pleit ervoor de rol van assessor als docentspecialisatie te zien. Overigens vragen assessorvaardigheden ook na certificering voortdurend onderhoud.

Twee onafhankelijke en deskundige assessoren per student

Hoewel veel wordt geïnvesteerd in de deskundigheid van assessoren, valt tegelijkertijd op dat competentietoetsen dikwijls worden uitgevoerd met één assessor

per student. Deze praktijk brengt het onafhankelijke en intersubjectieve oordeel in gevaar. Dat heeft enerzijds te maken met de open en generieke criteria in het beoordelingsmodel waardoor snel een grijs gebied ontstaat en de assessor twijfelt over een getoetste competentie in termen van net goed, of niet goed genoeg. Anderzijds met het feit dat waarnemingen subjectief en multi-interpretabel zijn. Om het grijze gebied in te perken en de eigen waarnemingen te objectiveren, is de inzet van twee assessoren per toets nodig. In onderling overleg wegen zij hun bevindingen uit het portfolio en gesprek in relatie tot de criteria uit het beoordelingsmodel om zo tot een intersubjectief oordeel te komen.

Hierbij is het raadzaam om assessoren in wisselende tweetallen te laten samenwerken. Bij vaste duo's ontstaat een 'eigen' werkwijze en daarmee samenhangend ook een 'eigen' (subjectieve) interpretatie van het beoordelingsmodel. Dit geldt ook als één van de assessoren tevens de begeleider van de student is. Van onafhankelijkheid van de beoordelaars is dan geen sprake. Een begeleider heeft zich door de tijd immers een beeld gevormd van de student. Dat kleurt zijn waarneming en beïnvloedt zijn oordeel en dat komt de student niet ten goede. Wanneer een opleiding toch besluit één assessor in te zetten in plaats van twee, is het advies om een bijeenkomst met assessoren te beleggen direct nadat zij een aantal assessments hebben uitgevoerd. Hierin bespreken zij twijfelachtige en kritische situaties om zo het 'grijze gebied' bij de beoordeling te verkleinen en als het ware in onderling overleg en consensus een 'lat te leggen' of norm te bepalen. Studenten krijgen in dit geval hun beoordeling nadat het assessorenoverleg heeft plaats gevonden.

Eenduidige en uitvoerbare procedure

Een eenduidige werkwijze bij de uitvoering van competentietoetsen staat of valt met een heldere procedure. De uitvoerbaarheid ervan is afhankelijk van de

beschikbare tijd. Op beide punten zijn verbeteringen te realiseren in de toetspraktijk. Daarnaast is er de uitdaging om het oordeel van de toets te vertalen naar het cijferinformatiesysteem van de opleiding.

Informatie over de procedure

Volledige en eenduidige informatie over de toetsprocedure zou een vanzelfsprekendheid moeten zijn. Toch is aanscherping mogelijk. De controlevraag hierbij is of de toetsprocedure volledig is doorzichtig. Om dit te checken is de uitwerking van de procedure in fasen of stappen met daaraan gekoppeld taken en verantwoordelijkheden van betrokkenen en benodigde materialen een handig hulpmiddel. Hierbij steeds kijkend vanuit de perspectieven van de verschillende doelgroepen: studenten, assessoren, examencommissie en begeleiders (die studenten ondersteunen bij de voorbereiding op de toets). Een aandachtspunt hierbij is consistentie in de gehanteerde terminologie.

Beschikbare tijd

Een transparant beoordelingsmodel, deskundige assessoren en een eenduidige procedure zijn vereisten voor kwalitatief goede competentietoetsen. Daarnaast speelt de factor tijd bij de uitvoering een cruciale rol. Er zijn voorbeelden van bacheloropleidingen die assessoren vragen een portfolio assessment over meerdere competenties in twintig minuten uit te voeren. Dat dit ten koste gaat van de kwaliteit behoeft geen betoog. We zetten hier de stappen van een portfolio assessment op een rij, zodat deze als richtlijn kunnen dienen voor het inschatten van een realistische, gemiddelde tijdsinvestering van

assessoren (zie box 6). Bij elke stap zijn twee assessoren betrokken. Het is verstandig uit te gaan van een 'gemiddeld' portfolio qua aantal aan te tonen competenties en bijbehorende bewijsstukken.

Cijfers voor competenties

De studentenvoortgangsregistratie bij hogescholen is meestal ingericht op cijfers. Competentiebeoordeling daarentegen wordt uitgedrukt in andere waarden, zoals onvoldoende – voldoende/goed – excellent of volledig aangetoond, gedeeltelijk aangetoond, niet aangetoond. Een holistisch oordeel laat zich echter niet zomaar vertalen in cijfers. Pogingen hiertoe leiden doorgaans tot afvinklijstjes van handelingen en criteria met wegeningen daaraan gekoppeld. Dit creëert een schijnzekerheid die voorbij gaat aan de complexiteit van competentiebeoordeling. Het middel (cijferregistratie) lijkt hier een doel op zichzelf. In trainingen lossen assessoren dit praktisch op: ze maken afspraken over het toekennen van een specifiek cijfer aan een waardering: bijvoorbeeld een 9 voor een excellente-, een 6/7 voor een voldoende/goede- en een 4 voor een onvoldoende beoordeling. Een speciaal aandachtspunt bij competentietoetsing is de betrokkenheid van examencommissies. Zij zijn immers verantwoordelijk voor het gerealiseerde (eind)niveau van de student in de opleiding (Wet Versterking Besturing, 2010). Het vergt vertrouwen in de assessoren om hun oordeel te kunnen overnemen. Het advies is daarom een afgevaardigde van de examencommissie te laten deelnemen aan de assessorentraining om inzicht te krijgen in de deskundigheid van

assessoren, het gehanteerde beoordelingsmodel en de werkwijze bij competentietoetsing.

In box 7 zijn de randvoorwaarden met bijbehorende kwaliteitscriteria samengevat.

De toegevoegde waarde van competentietoetsen

Uit de beschreven randvoorwaarden blijkt dat het toetsen van competenties een forse inzet vergt van alle betrokkenen. Dat rechtvaardigt de vraag waarom we competentietoetsen inzetten in het hbo. Er zijn tenminste twee goede redenen:

1. Het stuurt het (leer)gedrag van de aankomende professional, en
2. Het doet recht aan de student door het beoordelen van een diversiteit aan leerervaringen.

Effectief sturen van leergedrag van de aankomende professional

De winst van competentietoetsen is dat de beoordeling ervan meer in overeenstemming is met de eisen die de beroepspraktijk aan professionals stelt (Baartman et al, 2006). En die praktijk vraagt van de hoger opgeleide professional van morgen dat hij kritisch kan denken en beschikt over analytische en probleemoplossende kwaliteiten om situaties in de praktijk te analyseren en de meest effectieve aanpak te kiezen. Aanvullend vraagt het werk van jonge professionals een voortdurend innovatieve bijdrage in de snel veranderende kenniseconomie (Breebaart, 2011). De genoemde vermogens zijn in vrijwel alle competentieprofielen van bacheloropleidingen te vinden en in competentietoetsen dienen ze als beoordelingscriteria (zie box 2). Als deze op voorhand voldoende zijn geëxpliciteerd, sturen ze het leergedrag van de student. Hierbij zijn tenminste drie actoren betrokken: de student, de (docent)begeleider en de assessor. De student richt zijn leren in naar de criteria waarop hij wordt beoordeeld. De criteria zorgen er dus voor dat hij zich bewust is van het vereiste gedrag bij de uitvoering van praktijktaken. De (docent)begeleider geeft de student tussentijds

BOX 6: STAPPEN IN EEN PORTFOLIO ASSESSMENT

Stappen die twee assessoren doorlopen bij het uitvoeren van een portfolio assessment:

1. Lezen en beoordelen van het portfolio: beide assessoren onafhankelijk van elkaar.
2. Overleg met collega-assessor: bespreken van bevindingen uit portfolio en voorbereiden van assessmentgesprek.
3. Assessmentgesprek voeren: ontbrekende informatie verzamelen voor beoordeling (gezamenlijk).
4. Oordeel vaststellen en onderbouwen (gezamenlijk).
5. Oordeel en onderbouwing vastleggen in daarvoor bestemd document (gezamenlijk).
6. Feedback geven (gezamenlijk).

feedback op zijn ontwikkeling aan de hand van dezelfde criteria. De vraag hierbij is hoe de student zijn sterktes kan inzetten en op welke punten hij ondersteuning nodig heeft om aan het noodzakelijke gedrag te voldoen.

De assessor stelt uiteindelijk vast of de student voldoet aan de vereiste competenties. Hij beoordeelt de resultaten van het leerproces met de gestelde criteria en geeft na afloop van de toets in de regel feedback. Met deze feedback kan de student opnieuw werken aan zijn ontwikkeling.

Recht doen aan de student

Een tweede meerwaarde van competentietoetsen is dat het oordeel wordt gevormd op basis van een verzameling van leeropbrengsten. De bewijzen die de student in zijn portfolio opneemt zijn divers. Ze kunnen betrekking hebben op in de praktijk ontwikkelde beroepsproducten, op in de opleiding gemaakte en door vakdocenten beoordeelde toetsen en producten, op stage- en praktijkbeoordelingen door derden en op de eigen reflecties hierop. Het betreft dus een breed scala aan bewijzen voortkomend uit een diversiteit aan leerervaringen. Bij het beoordelen ervan geldt dat het wegen van informatie over de student vanuit verschillende invalshoeken tot een meer adequate beslissing leidt dan het geval is in klassieke toetsen waarin vaak wordt volstaan met het enkelvoudig meten en beoordelen op een specifiek onderdeel, op een bepaald moment (Dierick et al, 2002). Daarbij komt dat twee assessoren zijn betrokken bij de uitvoering van de toets. Gezamenlijk brengen zij een oordeel tot stand en onderbouwen dit. Met deze meervoudige kijk komen studenten beter tot hun recht. Niet zelden laten zij na afloop van een competentietoets weten dat ze er veel van hebben geleerd. Een goed assessment stelt hen in staat verbanden te leggen tussen kennis en vaardigheden geleerd in de opleiding, de effectieve inzet ervan in de beroepspraktijk en de eigen sterktes en zwaktes daarin als aankomend professional.

Verantwoord kiezen voor competentietoetsen

De genoemde randvoorwaarden maken competentietoetsen tot een dure, arbeidsintensieve vorm van toetsing. Dat roept de vraag op wanneer we deze toetsen

verantwoord kunnen inzetten. In het algemeen kan worden gesteld dat competentietoetsen slechts een beperkt deel uitmaken van het volledige toetsprogramma van een opleiding, waarin kennistoetsen een stevig aandeel hebben.

BOX 7: RANDVOORWAARDEN EN KWALITEITSCRITERIA BIJ COMPETENTIETOETSEN SAMENGEVAT

Randvoorwaarde	Kwaliteitscriteria	Toelichting
Werkbaar beoordelingsmodel	Uitwerking in: 1. Kerntaken 2. Beoordelingscriteria 3. Bewijs	Het model voldoet aan de kwaliteitscriteria: herkenbaar, meetbaar, transparant, representatief (boxen 1 t/m 3).
Toegankelijk portfolio	<ul style="list-style-type: none"> Bewijs voldoet aan <ul style="list-style-type: none"> Relevantie Variatie Kwantiteit Heldere structuur 	Met betrekking tot instructies bij verzamelen bewijzen: <ul style="list-style-type: none"> Concrete voorbeelden van bewijzen (denkrichting) zijn gegeven. Vereiste variatie in soorten bewijs is duidelijk: beroepsproducten, ervaringsverslagen, opleidingsproducten, etc. Een toelichting per bewijs is vereist (bijv. met STARR). Er is een maximum gesteld aan het aantal bewijzen. Eenduidige opbouw. Ordening van bewijzen per competentie; voorbeeld, zie box 4
Deskundige en onafhankelijke assessoren	<ul style="list-style-type: none"> Basiskwalificaties Professionalisering in assessorrol Assessor- en begeleidersrol zijn gescheiden Inzet van twee assessoren per student 	<ul style="list-style-type: none"> Voorbeeld, zie box 5. Deskundigheidsbevordering vindt plaats door: <ul style="list-style-type: none"> Assessortraining. Aanvullende professionalisering via bijvoorbeeld workshops, feedback 'on the job', intervisie. Gevolgd door eventuele certificering. Voortdurend onderhoud van assessorvaardigheden.
Eenduidige en uitvoerbare procedure	<ul style="list-style-type: none"> Procedure is uitgewerkt in: <ul style="list-style-type: none"> fasen/stappen, taken en verantwoordelijkheden Terminologie is consistent Voldoende tijd is beschikbaar Waardering/beoordeling competentietoets past in studentenvolgsysteem 	<ul style="list-style-type: none"> Beschrijving procedure vanuit alle betrokkenen: student, assessoren, docent/begeleider en examencommissie. Alle benodigde materialen, waaronder protocollen, zijn beschikbaar Zie handreiking voor tijdsbepaling in box 6.

Dat komt omdat competentietoetsen een dure vorm van toetsing is, die bovendien van studenten vergt dat zij zowel in de praktijk als in de opleiding gericht aan hun competentieontwikkeling hebben gewerkt.

Een criterium voor het kiezen van een competentietoets is het congruentieprincipe: het inzetten van het juiste instrument voor hetgeen beoordeeld moet worden. Voor het toetsen van professioneel handelen in de beroepspraktijk zijn portfolio assessments bij uitstek geschikt. Ze geven studenten de ruimte om met unieke bewijzen uit verschillende beroepssituaties en -contexten te komen aan de hand van de geoperationaliseerde competenties in het beoordelingsmodel (linkerzijde driehoek, box 3). En om op basis van deze bewijzen hun professionele handelen uiteen te zetten in relatie tot de geldende beoordelingscriteria.

Een tweede criterium voor het inzetten van een competentietoets is de meerwaarde die deze oplevert. Hiervan is sprake als de student voldoende in de gelegenheid is geweest om zowel in de opleiding als in de beroepspraktijk aan zijn competentieontwikkeling te werken. In de regel betekent dit maximaal drie competentietoetsen in een volledige bacheloropleiding: aan het einde van de propedeuse (zeer beperkt, bijvoorbeeld een eerste reflectie op een aantal competenties), na een stage en voorafgaand aan de afstudeerfase en bij het afstuderen, complementair aan de afstudeeropdracht.

Als derde criterium geldt dat een competentietoets pas zinvol is als aan de eerder genoemde randvoorwaarden is voldaan.

Conclusie

Het uitvoeren van kwalitatief goede competentietoetsen vraagt een aanzienlijke inspanning. De gouden regel is daarom: liever een paar keer goed, dan vaak en halfslachtig. In het hbo zijn portfolio assessments veruit de meest voorkomende vorm van competentietoetsing.

Randvoorwaarden voor een goede uitvoering ervan zijn een werkbaar beoordelingsmodel, toegankelijke portfolio's, deskundige en onafhankelijke assessoren (twee per student) en een eenduidige en uitvoerbare procedure.

Competentietoetsen leveren een toegevoegde waarde als het gaat om het ontwikkelen en beoordelen van professioneel gedrag van aankomend beroepsbeoefenaren in bacheloropleidingen.

Toetsen sturen immers het leergedrag van studenten. De beoordelingscriteria van competentietoetsen zijn ontleend aan de eisen die de beroepspraktijk stelt. Dat geeft effectieve sturing. Portfolio assessments hebben als bijkomend voordeel dat de beoordeling is gebaseerd op een diversiteit aan leeropbrengsten en het deskundige oordeel van twee assessoren. Dat doet recht aan de student.

Het congruentieprincipe is bepalend voor het verantwoord kiezen van een toetsvorm. Portfolio assessments zijn arbeidsintensief voor studenten en assessoren en worden daarom bij voorkeur weinig frequent ingezet. Een richtlijn is maximaal drie keer in de totale bacheloropleiding. Bij voorkeur na een periode dat de student zich in de praktijk heeft ontwikkeld. De randvoorwaarden dienen op orde te zijn.

Werken aan competenties is leren op een dieper niveau. Het draagt bij aan het ontwikkelen van kritisch denken, analyserend en onderzoekend vermogen, een oplossingsgerichte houding en professionele zelfsturing. Dat gebeurt in de opleiding, maar vooral ook in de beroepspraktijk. Gedegen kennis van relevante concepten en modellen vormen hiervoor de basis, dat staat buiten kijf. Maar wat uiteindelijk telt is dat de professional van morgen succesvol is in een voortdurend veranderende beroepsomgeving. Dat vergt competent en professioneel handelen in uiteenlopende beroepssituaties. Het toetsen ervan is niet eenvoudig, maar onontbeerlijk om vast te stellen of de bachelor kansrijk is als beginnend beroepsbeoefenaar.

Bronnen

- Baartman, L.K.J., Bastiaens, T.J. & Kirscher, P.A. & Vleuten, C.P.M. van der (2006). The Wheel of competency assessment: presenting quality criteria for competency assessment programs. *Studies in Educational Evaluation*, 32, 153-170.
- Berkel, A. van & Lintelo, L. te (2007). Recht doen aan de kandidaat bij EVC. De rol van de assessor. In: *Develop* 3 (4), 28-37. Voorburg: Arne Westerhof.
- Breebaart, P. (2011) Ze moeten meer leren. *Expertise, visieblad voor het hoger onderwijs*.
- Dierick, S., Watering, G. van de & Muijtjens, A. (2002). De actuele kwaliteit van assessment: ontwikkelingen in de edumetrie. In: Dochy, F. & Heylen, L. & Mosselaer, H. van de. *Assessment in onderwijs*, 91-121. Utrecht: Uitgeverij Lemma B.V.
- Klarus, R. (2003). *Competenties ontwikkelen in de lerarenopleiding*. Den Bosch/Dronen: Stoas Hogeschool.
- Wet op het Hoger Onderwijs en Wetenschappelijk Onderzoek, april 2010, Wet Versterking Besturing. Den Haag.
- Wierdsma, A. & Swieringa A. (2011). *Lerend organiseren en veranderen*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Hoofdlijnenakkoord OCW – HBO-raad, december 2011. Den Haag.

Geraadpleegde websites:

- <http://www.encyclo.nl/begrip/holisme>
- <http://www.onderwijsatelier.hva.nl/article-345-nl.html>
- <http://www.pimbreebaart.nl/blog/?p=1101>