

# EXAMINERING IN ONTWIKKELING

## advies

## **EXAMINERING IN ONTWIKKELING**

## Colofon

De Onderwijsraad is een onafhankelijk adviescollege, opgericht in 1919. De raad adviseert, gevraagd en ongevraagd, over hoofdlijnen van het beleid en de wetgeving op het gebied van het onderwijs. Hij adviseert de ministers van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen en van Landbouw, Natuurbeheer en Visserij. De Eerste en Tweede Kamer der Staten-Generaal kunnen de raad ook om advies vragen. Gemeenten kunnen in speciale gevallen van lokaal onderwijsbeleid een beroep doen op de Onderwijsraad.

De raad gebruikt in zijn advisering verschillende (bijvoorbeeld onderwijskundige, economische en juridische) disciplinaire aspecten en verbindt deze met ontwikkelingen in de praktijk van het onderwijs. Ook de internationale dimensie van educatie in Nederland heeft steeds de aandacht. De raad adviseert over een breed terrein van het onderwijs, dat wil zeggen van voorschoolse educatie tot aan postuniversitair onderwijs en bedrijfsopleidingen. De producten van de raad worden gepubliceerd in de vorm van adviezen, studies en verkenningen. Daarnaast initieert de raad seminars en website-discussies over onderwerpen die van belang zijn voor het onderwijsbeleid.

De raad bestaat uit zestien leden die op persoonlijke titel zijn benoemd.

Advies *Examinering in ontwikkeling. Een ontwikkelingsperspectief voor examens in het voortgezet onderwijs, middelbaar beroepsonderwijs en hoger onderwijs*, uitgebracht aan de staatssecretaris en de minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.

Nr. 20020386/589, november 2002.

Uitgave van de Onderwijsraad, Den Haag, 2002.

### **Bestellingen van publicaties:**

Onderwijsraad  
Nassaulaan 6  
2514 JS Den Haag  
email: [secretariaat@onderwijsraad.nl](mailto:secretariaat@onderwijsraad.nl)  
(070) 310 00 00 of via de website: [www.onderwijsraad.nl](http://www.onderwijsraad.nl)

### **Ontwerp en opmaak:**

Balyon Grafische Vormgeving bv

### **Drukwerk:**

Drukkerij Artoos

# **EXAMINERING IN ONTWIKKELING**

**Een ontwikkelingsperspectief voor examens in het voortgezet onderwijs, middelbaar beroepsonderwijs en hoger onderwijs**



Aan de minister en staatssecretaris van  
Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen  
mevrouw M.J.A. van der Hoeven en  
mevrouw drs. A.D.S.M. Nijs MBA  
Postbus 25000  
2700 LZ Zoetermeer

Mevrouw de minister, mevrouw de staatssecretaris,

Met genoegen biedt de Onderwijsraad u zijn advies  
*Examinering in ontwikkeling. Een ontwikkelingsperspectief voor  
examens in het voortgezet onderwijs, middelbaar beroepson-  
derwijs en hoger onderwijs* aan. Het advies is een uitwerking  
van de adviesaanvraag van 7 juni 2002 (VO/BOB/2002/7549).

In alle onderwijssectoren is het denkproces over nieuwe  
examenvormen in volle gang. Het beroepsonderwijs bezint  
zich over examens die beter inspelen op leren in praktijk-  
situaties. Het voortgezet onderwijs buigt zich over de vraag in  
welke mate nieuwe onderwijsprogramma's in vmbo en tweede  
fase havo/vwo nieuwe examenvormen vereisen. Het hoger  
onderwijs 'worstelt' met de waarde van het vwo-diploma en  
ook met haar eigen examenpraktijken.

Examenproblemen worden meestal per schoolsoort of per  
opleiding opgelost, terwijl een kader voor de ontwikkeling van  
examens voor het onderwijs als geheel ontbreekt. Examens  
zijn in de opvatting van de raad zeer belangrijk en vragen om  
een benadering die de functie en techniek van examens plaatst  
in het integrale perspectief van de loopbaan van leerlingen en  
studenten.

De raad formuleert een dergelijk ontwikkelingsperspectief voor  
examens. Hij gaat hierbij tevens in op de examenproblematiek  
in de verschillende onderwijssectoren (het voortgezet onder-  
wijs, middelbaar beroepsonderwijs en hoger onderwijs), met  
aandacht voor sectorspecifieke ontwikkelingen. Omdat de

**ONS KENMERK**  
20020386/589

**UW KENMERK**  
VO/BOB/2002/7549

**CONTACTPERSOON**

**DOORKIESNUMMER**

**PLAATS / DATUM**  
Den Haag, 15 november 2002

**ONDERWERP**  
*Advies Examinering in ontwikkeling*

**ONDERWIJSraad**

**NASSAULAAN 6**

**2514 JS DEN HAAG**

**TELEFOON 070 310 00 00**

**FAX 070 356 14 74**

**E-MAIL SECRETARIAAT@ONDERWIJSRAAD.NL**

**WEBSITE WWW.ONDERWIJSRAAD.NL**

kennisbasis over examinering in het hoger onderwijs nog beperkt is, worden voor deze sector geen specifieke aanbevelingen geformuleerd. De raad is echter bereid een vervolgvadvis over examinering in het hoger onderwijs uit te brengen, zodra de bachelor-masterstructuur en accreditering meer zijn uitgekristalliseerd.

De raad hoopt dat zijn advies handvatten oplevert voor de ontwikkeling van een examensystematiek die (beter) aansluit bij zowel de leerloopbaan van de student als bij maatschappelijke belangen en eisen van de arbeidsmarkt. Hierbij staat de raad een integrale benadering voor van examens, over sectoren heen. Het advies en de vormgeving van nieuwe examens komen niet tot hun recht, wanneer uitsluitend een sector-specifieke invalshoek wordt gekozen.

Tegelijk met het advies publiceert de raad de studie *Competenties: van complicaties tot compromis*. Doel van deze studie is een conceptuele verheldering van het begrip 'competentie'. Op deze manier wil de raad bijdragen aan de toepassing van het competentiebegrip in het onderwijs.

Namens de Onderwijsraad,



prof.dr. A.M.L. van Wieringen  
voorzitter

drs. A. van der Rest  
secretaris

# Inhoudsopgave

<b>1</b>	<b>Introductie op het advies over examens</b>	11
1.1	Onderwerp en vraagstelling	12
1.2	Conceptueel kader en beoogde opbrengst	14
1.3	Werkwijze	15
1.4	Verbinding met studie competenties Onderwijsraad	17
1.5	Opbouw	19
<b>2</b>	<b>Onderwijs en examens in een veranderende maatschappij</b>	20
2.1	Economie en arbeidsmarkt	21
2.2	Sociaal-culturele kenmerken	24
2.3	Wetenschap en techniek	27
2.4	Politiek en beleid	28
2.5	Internationale eisen	30
2.6	De invloed van leeromgevingen op examineren	31
<b>3</b>	<b>De bestaande praktijk en nieuwe ontwikkelingen rond examens</b>	33
3.1	Voortgezet onderwijs	33
3.2	Middelbaar beroepsonderwijs	36
3.3	Hoger onderwijs	38
3.4	Huidige examenpraktijk en verantwoordelijkheidsverdeling	40
<b>4</b>	<b>Toekomstvisie op examens</b>	44
4.1	Bevindingen interviews deskundigen	44
4.2	Reflectie	48
<b>5</b>	<b>Thema's bij de ontwikkeling van nieuwe examenvormen</b>	50
5.1	Algemeen	50
5.2	Thema 1: Functies	52
5.3	Thema 2: Verantwoordelijkheidsverdeling	53
5.4	Thema 3: Positionering	54
5.5	Thema 4: Inhoud en afname	55
5.6	Thema 5: Praktische kwesties	55
<b>6</b>	<b>Keuzes bij en ontwerpeisen voor nieuwe examenvormen</b>	56
6.1	<b>Uitwerking thema's</b>	56
6.1.1	<i>Thema 1: Functies</i>	56
6.1.2	<i>Thema 2: Verantwoordelijkheidsverdeling</i>	58
6.1.3	<i>Thema 3: Positionering</i>	59
6.1.4	<i>Thema 4: Inhoud en afname</i>	62
6.1.5	<i>Thema 5: Praktische kwesties</i>	64



<b>6.2</b>	<b>Ontwerpeisen voor verbetering en vernieuwing van examens</b>	65
6.2.1	<i>Functionele eisen voor examens</i>	65
6.2.2	<i>Klassieke en competentiegerichte visie op beoordelen</i>	66
6.2.3	<i>Ontwikkelingen in beoordelingskenmerken</i>	67
<b>6.3</b>	<b>Meetmethoden</b>	68
6.3.1	<i>Beoordeling in een onderwijsomgeving of in de praktijk</i>	69
6.3.2	<i>Zelfbeoordeling, portfolio en EVC</i>	74
<b>6.4</b>	<b>Ontwerpaspecten bij verbetering en vernieuwing van examens</b>	75
6.4.1	<i>Relatie tussen examineren en opleiden</i>	75
6.4.2	<i>Ontwerpstappen</i>	76
<b>7</b>	<b>Uitgangspunten bij nieuwe examenvormen</b>	78
<b>7.1</b>	<b>Centrale uitgangspunten bij verbetering en vernieuwing</b>	78
<b>7.2</b>	<b>Inhoudelijke keuzes</b>	79
<b>7.3</b>	<b>Formeel-procedurele gevolgen</b>	83
<b>8</b>	<b>Samenvatting, conclusies en aanbevelingen</b>	86
<b>8.1</b>	<b>Samenvatting</b>	86
<b>8.2</b>	<b>Beantwoording kernvraag advies</b>	90
<b>8.3</b>	<b>Sectorspecifieke aanbevelingen</b>	93
<b>8.4</b>	<b>Aanbevelingen verantwoordelijkheidsverdeling per sector</b>	96
<b>8.5</b>	<b>Tot slot</b>	98
<b>Literatuur</b>		99
<b>Begrippenlijst</b>		103
<b>Lijst van afkortingen</b>		106
<b>Bijlagen</b>		
<b>BIJLAGE 1</b>	<b>Adviesaanvraag examens</b>	B.1 - 1
<b>BIJLAGE 2</b>	<b>Examens in internationaal perspectief</b>	B.2 - 5
<b>BIJLAGE 3</b>	<b>Interviews met deskundigen over nieuwe examenvormen</b>	B.3 - 9
3.1	Inleiding	B.3 - 10
3.2	Vmbo	B.3 - 11
3.3	Vmbo en havo/vwo	B.3 - 13
3.4	Mbo en beroepskolom (vmbo-mbo-hbo)	B.3 - 16
3.5	Hbo	B.3 - 20
3.6	Mbo, hbo en EVC	B.3 - 24
3.7	Hbo en arbeidsorganisaties	B.3 - 29
3.8	Wetenschappelijk onderwijs	B.3 - 34
3.9	Lerarenopleidingen	B.3 - 37
3.10	Branche-opleiding	B.3 - 41
3.11	Particuliere opleidingen	B.3 - 47
3.12	Samenvatting en reflectie	B.3 - 51

<b>BIJLAGE 3a</b>	<b>Gespreksprotocol nieuwe examenvormen</b>	B.3 - 57
<b>BIJLAGE 4</b>	<b>Panelbijeenkomsten over nieuwe examenvormen</b>	B.3 - 63
	4.1 Verslag panels: korte samenvatting per thema	B.3 - 64
<b>BIJLAGE 4a</b>	<b>Deelnemers panel 1</b>	B.3 - 69
<b>BIJLAGE 4b</b>	<b>Deelnemers panel 2</b>	B.3 - 71



# **1    Introductie op het advies over examens**

**Examens staan voortdurend in de belangstelling. Regelmatig verschijnen in de media berichten over het civiel effect, het vertrouwen van bedrijfsleven en samenleving in behaalde examenresultaten en berichten over vermeende ‘fraudepraktijken’. Daarnaast wordt in alle onderwijssectoren nagedacht over nieuwe examenvormen in relatie tot recente opvattingen over leren en nieuwe ontwerpbenaderingen van leertrajecten. Per onderwijssector doen zich hierbij verschillen voor. In het beroepsonderwijs vindt een steeds groter deel van het leren in een werksituatie plaats. Dit vraagt om een herziening van de relatie tussen school en praktijk. Ook is er behoefte aan mensen die anders dan via een standaard opleidings- en beoordelingstraject geschikt verklaard worden voor een beroep en sneller inzetbaar zijn (bijvoorbeeld zij-instromers in het leraarsberoep). In het voortgezet onderwijs speelt de vraag in welke mate nieuwe onderwijsprogramma’s in vmbo en tweede fase havo/vwo (het ‘studiehuis’) noodzaken tot nieuwe examenvormen.**

**De Onderwijsraad geeft in dit hoofdstuk een beeld van de inhoud van zijn advies over examens. In paragraaf 1.1 wordt ingegaan op de adviesaanvraag van de minister en staatssecretaris van Onderwijs en op de kernvraag die de raad voor zijn advies formuleert. Paragraaf 1.2 gaat in op het conceptuele kader van waaruit de raad dit advies heeft uitgewerkt. De raad geeft in deze paragraaf tevens aan welke opbrengst hij met dit advies voor ogen heeft. Paragraaf 1.3 bespreekt de werkwijze die bij de totstand-**

**koming van het advies gevolgd is. In paragraaf 1.4 wordt een verbinding gelegd met de studie over competenties. Deze studie komt tegelijk met dit advies uit. Paragraaf 1.5 tot slot geeft de opbouw van het advies weer.**

## **1.1 Onderwerp en vraagstelling**

### **ADVIESONDERWERP**

De gewenste leerresultaten van een opleiding worden de laatste jaren steeds vaker als 'competenties' beschreven.<sup>1</sup> Daarbij passen traditionele examenvormen niet meer. Reden waarom gezocht wordt naar andere beoordelingsvormen, zoals portfolio en 'assessment', 'work samples' en proeven van bekwaamheid. We bevinden ons echter in een overgangsfase: van vak- en leerstofgerichte naar meer competentiegerichte opleidingsbenaderingen.

De vraag is hoe tegen deze achtergrond nieuwe examenvormen beschouwd en gewaardeerd moeten worden, zowel wat betreft technische, functionele als externe kwaliteit.

- *Technische kwaliteit:* de mate waarin een examenopzet naar inhoud en vorm de gewenste leerresultaten weerspiegelt en de betrouwbaarheid waarmee dit gebeurt.
- *Functionele kwaliteit:* de mate waarin examenvormen aansluiten bij de leerloopbaan van de student.
- *Externe kwaliteit:* de transparantie en waardering van examenvormen door maatschappij, vervolgopleidingen, branches en beroepsgroepen.

### **ADVIESAANVRAAG MINISTER EN STAATSSECRETARIS**

De minister en staatssecretaris van Onderwijs hebben de raad een uitgebreide adviesaanvraag voorgelegd (zie bijlage 1). De raad wordt gevraagd een advies uit te brengen over de examenproblematiek, vanuit een integraal perspectief. Dit betekent behandeling van de examenproblematiek over de verschillende onderwijssectoren heen (voortgezet onderwijs, middelbaar beroepsonderwijs en hoger onderwijs), met aandacht voor sector-specifieke ontwikkelingen.

Aanleiding voor de minister en staatssecretaris om dit advies te vragen zijn actuele ontwikkelingen in het onderwijs, de samenleving en het beleid die om een doordening van de gevolgen daarvan voor examinering vragen. In dit verband worden de volgende ontwikkelingen genoemd:

- de wens om meer maatwerk, meer variëteit te leveren;
- de toenemende aandacht voor het denken in competenties (beroepsonderwijs) en vaardigheden (voortgezet onderwijs);
- de spanning tussen centrale kwaliteitsborging (onder andere tot uitdrukking komend in landelijke examenprogramma's en centrale examens) en de autonomie van onderwijsinstellingen; en
- de toenemende belangstelling voor alternatieve manieren van kwaliteitszorg.

<sup>1</sup> Een veel gebruikt synoniem van competentie is (handelings)bekwaamheid. Van het begrip 'competentie' circuleren vele definities. Een algemene competentiedefinitie is: een cluster van persoonsgebonden kwaliteiten geschikt om op passende wijze om te gaan met een afgebakende probleemsituatie.

Expliciet wordt gevraagd om in het advies aandacht te schenken aan:

- de leerloopbaan van de student die verschillende vormen van leren en beoordelen kan omvatten;
- het civiel effect van examens; en
- de rollen en verantwoordelijkheden van betrokken actoren.

De minister en staatssecretaris vragen een ontwikkelingsperspectief op het gebied van examens te schetsen.

### **KERNVRAAG ADVIES**

De raad gaat uit van een brede benadering van het begrip ‘examens’. Verschillende vormen van tussentijdse en afsluitende toetsing komen aan de orde (schooltoetsen, centrale examens, praktijkbeoordelingen, portfolio, assessments). De nadruk ligt op toetsen ten behoeve van de vaststelling van *leerresultaten*, niet op het in kaart brengen van de voortgang van het leerproces. Het gaat om blijken, bewijzen van bekwaamheid die meetellen in het examen. Dit is al datgene wat leidt tot een civiel effect, ook als er geen onderwijs is gevolgd (zoals ‘EVC’: erkenning van reeds verworven competenties).<sup>2</sup>

In het advies ligt dus het accent op ‘summatieve toetsen’, niet op ‘formatieve toetsen’.<sup>3</sup> Summatieve toetsen hoeven niet per sé eindtoetsen te zijn. In het advies wordt de term ‘examens’ gebruikt voor elke afsluitende of tussentijdse vorm van toetsing voor het vaststellen van leerresultaten met enig extern of civiel effect. Hoewel alle onderwijssectoren de revue passeren, legt de raad wat meer accent op de beroepsonderwijskolom (vmbo-mbo-hbo).

De raad heeft de adviesaanvraag van de minister en staatssecretaris van Onderwijs in de volgende kernvraag samengevat:

Hoe kan een nieuwe examensystematiek voor het voortgezet onderwijs, middelbaar beroepsonderwijs en hoger onderwijs ontwikkeld worden, die enerzijds (beter) aansluit bij de leerloopbaan van de student en anderzijds recht doet aan maatschappelijke belangen en eisen van de arbeidsmarkt?

Evenals de Doorstroomagenda beroepsonderwijs van de commissie Boekhoud (TK 2001-2002, 27 451, nr. 13), richt de raad zich met de term ‘leerloopbaan’ op goede doorstroommogelijkheden van vmbo naar mbo naar hbo, met flexibele kwalificatiemomenten. Het gaat om de beroepskolom en een doorlopende leerlijn. Bij maatschappelijke belangen en eisen van de arbeidsmarkt gaat het om het vertrouwen dat de samenleving, vervolgopleidingen en het bedrijfsleven hebben in de resultaten die kandidaten op een examen hebben behaald. Het examen geeft een duidelijk beeld van wat studenten kunnen als ze van een opleiding afkomen. Dit betreft het ‘civiel effect van examens’.

<sup>2</sup> EVC (erkenning van reeds verworven competenties): *procedure om eerder verworven competenties formeel te erkennen. Met EVC kunnen mensen certificaten of vrijstellingen halen voor één of meer onderdelen van een opleiding en een examen. Dit is mogelijk dankzij eerder opgedane werkervaring of eerder gevolgde opleidingen. Met deze certificaten en vrijstellingen kan vervolgens een verkort opleidingstraject gevolgd worden.*

<sup>3</sup> Summatieve toetsen: *afsluitende of tussentijdse vormen van toetsing voor het vaststellen van leerresultaten met enig extern civiel effect.* Formatieve toetsen: *toetsen die betrekking hebben op de evaluatie van de voortgang van het leerproces van een student (toetsen met een diagnostische functie).*

## 1.2 Conceptueel kader en beoogde opbrengst

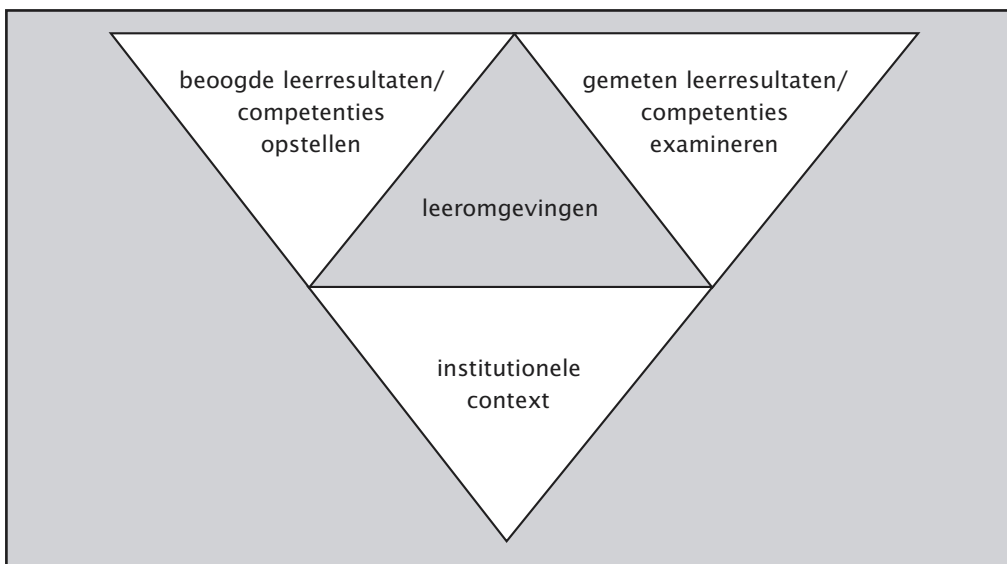
### CONCEPTUEEL KADER ADVIES

Ontwikkelingen in de omgeving van het onderwijs, in leeromgevingen en onderwijs-interne ontwikkelingen vormen het kader voor dit advies. Deze ontwikkelingen worden in hoofdstuk 2 en 3 van het advies beschreven.

Daarnaast benadert de raad de examenproblematiek zowel vanuit een inhoudelijke als een structurele invalshoek. Hij sluit hiermee aan bij de drie domeinen die centraal staan in zijn eerdere advies WEB: werk in uitvoering (Onderwijsraad, 2001a).

- Streefkwalificatie: de beoogde leerresultaten of het opstellen van competenties die studenten moeten verwerven om door te stromen naar een vervolgopleiding of om als beginnend beroepsbeoefenaar de arbeidsmarkt te betreden.
- Resultaatevaluatie: de gemeten leerresultaten of het examineren van competenties.
- Institutionele context: de actoren verantwoordelijk voor het opstellen en/of examineren van competenties.

In schema:



In het eerste domein gaat het om de beoogde leerresultaten. Het accent ligt hierbij op recente ontwikkelingen als 'kernopgaven' (kritische, kenmerkende beroepssituaties) en competenties. Ontwikkelingen die voor het middelbaar beroepsonderwijs duidelijk zijn ingezet met het advies van de Adviescommissie Onderwijs-Arbeidsmarkt (ACOA) *Een wending naar kerncompetenties* uit 1999. Dit domein is uitgewerkt in een studie naar competenties (Onderwijsraad, 2002a). Paragraaf 1.4 gaat op de resultaten van deze studie in. Een uitwerking van het tweede domein (gemeten leerresultaten, examineren van competenties) staat in dit advies centraal. Hierbij komt het derde domein, de institutionele context, vanzelfsprekend aan bod. Dit leidt tot beantwoording van vragen als: wie is waarvoor verantwoordelijk en hoe worden examens maatschappelijk gewaardeerd?

Het advies is daarmee tevens een concretisering van de examenproblematiek zoals voor het middelbaar beroepsonderwijs geschetst in *WEB: werk in uitvoering*, in de zin dat er oplossingsrichtingen uitgewerkt worden. Dit advies over examens kan, in het bijzonder voor beroepsgerichte opleidingen, gezien worden als een volgende stap in de discussie rond de vormgeving van examens.

### **BEOOGDE OPBRENGST ADVIES**

Examens behoren een plaats te hebben in de gehele leerloopbaan van jongeren; ze dienen deze leerloopbaan integraal te ondersteunen. De raad geeft een integraal perspectief op examens van het voortgezet onderwijs (vmbo en havo/vwo), middelbaar beroepsonderwijs en hoger onderwijs (hbo en wetenschappelijk onderwijs). Het advies richt zich daarmee niet op een specifieke onderwijssector, maar besteedt wel sectorspecifiek aandacht aan de examenproblematiek. Het advies geeft een ontwikkelingsperspectief op examens, op basis waarvan verschillende aanzetten over sectoren heen en per sector in ontwikkeling genomen kunnen worden.

Het advies levert handvatten voor de ontwikkeling van een examensystematiek die (beter) aansluit bij zowel de leerloopbaan van de student als bij maatschappelijke belangen en eisen van de arbeidsmarkt. De voorstellen voor verbetering en vernieuwing van examens sluiten aan bij reeds lopende ontwikkelingen rond competentiegericht leren en opleiden, vaardigheidsonderwijs, geïntegreerde beoordelingen en doorlopende leerwegen. Het advies wil echter ook een impuls aan deze ontwikkelingen geven. Het advies richt zich niet op de uitvoeringsproblematiek rond examens (bijvoorbeeld het productiepad en de organisatorische druk bij de afname van centrale examens voortgezet onderwijs). Functies en inhoud van examens staan centraal.

De voorstellen in het advies kunnen de huidige examenpraktijk aanvullen, (deels) vervangen of corrigeren. De aanbevelingen kunnen per onderwijssector verschillen. Hierbij kan een onderscheid gemaakt worden tussen toeleidend onderwijs (vmbo, havo/vwo) en eindonderwijs (mbo, hbo, wetenschappelijk onderwijs). Oftewel: de raad onderscheidt twee typen diplomering: gericht op doorstroming (vmbo, havo/vwo) en gericht op eindonderwijs (mbo, hbo, wetenschappelijk onderwijs). Mbo-niveau 4 is zowel toeleidend onderwijs als eindonderwijs en neemt met deze dubbelkwalificering een aparte positie in. Een ander onderscheid is dat tussen voortgezet onderwijs (havo/vwo) en beroepsonderwijs (mbo, hbo), waarbij vmbo en wetenschappelijk onderwijs aparte posities innemen. Het vmbo is sterk praktijkgericht. Het wetenschappelijk onderwijs is niet alleen gericht op beroepsmatig functioneren, maar ook op academische vorming.

## **1.3 Werkwijze**

De werkwijze voor dit advies wordt gekenmerkt door literatuuronderzoek, analyse en externe consultatie.

### **LITERATUURONDERZOEK**

Literatuuronderzoek heeft geleid tot een beschrijving van ontwikkelingen die vragen om verbetering en vernieuwing van examens. Hierbij gaat het om ontwikkelingen in de omgeving van het onderwijs, ontwikkelingen op het gebied van leeromgevingen en onderwijsinterne ontwikkelingen. Apart is aandacht besteed aan de internationale verge-



lijkbaarheid van diploma's: internationale diplomawaardering of IDW (zie bijlage 2).

### **ANALYSE**

De relatie tussen curriculumontwikkeling, inrichting van (onderwijs)leerprocessen en examinering is voor dit advies geanalyseerd, alsmede de relatie tussen examens en (door maatschappij, branches) gewenst civiel effect. Daarnaast zijn eisen waaraan nieuwe examenarrangementen moeten voldoen verkend en mogelijkheden/instrumenten om leerresultaten volgens deze eisen in beeld te brengen bekeken. Een belangrijk aspect is ook het analyseren van de verantwoordelijkheidsverdeling bij nieuwe examenarrangementen.

Bij de analyse spelen verschillende perspectieven een rol. Allereerst is er sprake van een intersectoraal perspectief: ontwikkelingen bij zowel bekostigde als niet-bekostigde opleidingen en branche-opleidingen zijn meegenomen in het advies. Ook is aandacht besteed aan bedrijfsopleidingen en post-initiële leertrajecten. Ten tweede is vanuit het gezichtspunt van verschillende actoren naar de examenproblematiek gekeken en vanuit het perspectief van zowel theorie, praktijk als beleid.

### **EXTERNE CONSULTATIE**

De raad heeft twee soorten consultatierondes georganiseerd.

- *Interviews met deskundigen over nieuwe examenvormen*  
In de periode februari tot en met mei 2002 zijn tien gesprekken gevoerd met deskundigen op het gebied van nieuwe examenvormen. Het gaat om deskundigen op één of meer van de volgende terreinen: het voortgezet onderwijs (vmbo en havo/vwo), het middelbaar beroepsonderwijs (mbo), het hoger beroeps-onderwijs (hbo), het wetenschappelijk onderwijs (wo), de beroepskolom (vmbo-mbo-hbo), EVC, lerarenopleiding, branche-opleiding, particuliere opleidingen en arbeidsorganisaties. De gesprekspartners kunnen als 'voorlopers' worden beschouwd op het gebied van nieuwe vormgeving van examens.

In de gesprekken is ingegaan op nieuwe examenvormen, mede in relatie tot de bestaande praktijk van examinering. In bijlage 3 zijn de verslagen van de gesprekken opgenomen en in bijlage 3a is het gespreksprotocol terug te vinden dat als basis diende voor de gesprekken.

De gesprekken hebben aanknopingspunten opgeleverd voor de denkrichting en invulling van het advies. Daarnaast hebben de interviews verwijzingen naar praktijkvoorbeelden van en onderzoek naar nieuwe examenvormen opgeleverd, alsmede verwijzingen naar personen die zich intensief met nieuwe examenvormen bezig houden.

De interviews geven een beeld van de bestaande praktijk van examinering. De belangrijkste uitkomst is echter dat ze een toekomstvisie, een ontwikkelingsrichting bieden, gekoppeld aan stappen die ondernomen kunnen worden om dit toekomstbeeld te realiseren.

- *Panelbijeenkomsten over nieuwe examenvormen*  
In juni 2002 zijn twee panelbijeenkomsten georganiseerd. Deze panels hadden een valideringsfunctie: voorlopige ideeën van de raad toetsen en nieuwe ideeën

opdoen. Leidraad hiervoor vormden vijf thema's en bijbehorende subthema's die de raad voor het advies geformuleerd heeft (zie hoofdstuk 5). Deze thema's komen deels voort uit de interviews die gehouden zijn. Aan het eerste panel is deelgenomen door toetsdeskundigen en vertegenwoordigers van toetsinstituten en de Inspectie van het Onderwijs. Deelnemers aan het tweede panel waren onderwijsinstellingen, projectorganisaties, belangenorganisaties, praktijkorganisaties en de Inspectie van het Onderwijs. In bijlage 4 zijn het verslag en de namen van de deelnemers opgenomen.

In aanvulling op de bovenstaande consultaties heeft nog een extra gesprek plaatsgevonden met mevrouw J.G. Stam, plaatsvervangend voorzitter van het College van Bestuur van het LSOP Politie Onderwijs- en Kenniscentrum. Een tweede gesprek is gevoerd met de heer prof.dr. F.L. Leeuw, hoofdinspecteur hoger onderwijs. Daarnaast is overleg gevoerd met de Begeleidingscommissie Decentrale Toelating (commissie Sorgdrager) over decentrale toelating en selectie in het hoger onderwijs. Tot slot is deelgenomen aan een brainstorm over examens georganiseerd door de directie voortgezet onderwijs van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (OCenW).

## 1.4 Verbinding met studie competenties Onderwijsraad

### *Doel studie competenties*

Tegelijk met het advies publiceert de raad de studie *Competenties: van complicaties tot compromis*. De studie is uitgevoerd door het Onderwijstechnologisch Expertisecentrum (OTEC) van de Open Universiteit Nederland. De studie heeft een directe relatie met dit advies.

'Eindtermen' van verschillende opleidingen laten momenteel een bonte verzameling aan formuleringen zien, variërend van klassieke kennis- en inzichtdoelen tot veelomvattende, abstracte beschrijvingen. Oud en nieuw, rijp en groen zijn te vinden onder de noemer 'competenties'.

Doel van deze studie is een conceptuele verheldering van het begrip 'competentie'. Op deze manier wil de raad bijdragen aan de toepassing van het competentiebegrrip in het onderwijs. Nagegaan is of harmonisatie van het competentiebegrrip over verschillende onderwijssectoren en onderwijsleersituaties heen mogelijk is. Drie thema's worden aan de orde gesteld:

- de ontwikkeling van het begrip competentie (in arbeidsorganisaties en in het voortgezet onderwijs, middelbaar beroepsonderwijs en hoger onderwijs);
- de gehanteerde definities van competentie; en
- de (on)mogelijkheid om tot harmonisatie van het begrip te komen.

### *Harmonisatie van het competentiebegrrip*

De auteurs stellen voor het begrip competentie te definiëren aan de hand van zes dimensies, waarbij op iedere dimensie meerdere posities in te nemen zijn.

Drie dimensies worden noodzakelijk geacht: specificiteit, integrativiteit en duurzaamheid. Ze geven tezamen weer wat een competentie is. Drie dimensies zijn niet noodzakelijk, maar wel zeer relevant voor onderwijsdoeleinden, omdat ze aangeven hoe competenties

te verwerven zijn: handelingsgerichtheid, leerbaarheid en onderlinge afhankelijkheid. Op elke dimensie kunnen meerdere posities ingenomen worden.

Deze noodzakelijke en relevante dimensies in combinatie met verschillende mogelijke posities garanderen de flexibiliteit die nodig is om tegemoet te komen aan de variatie tussen de verschillende onderwijssectoren en arbeidsorganisaties. Hierdoor worden de acceptatie en de kans op een succesvolle implementatie van de definitie vergroot.

#### *Gevolgen van de harmonisatie*

Harmonisatie is belangrijk voor een heldere communicatie tussen actoren en voor afstemming van examen- en onderwijsprogramma's. Als verschillende onderwijsprogramma's worden beschreven in hetzelfde begrippenkader kan dat de discussie over inhoud, onderlinge vergelijking en afstemming op voor- en vervolgopleidingen en op de arbeidsmarkt bevorderen.

Harmonisatie is echter in zichzelf onvoldoende om innovatie in de richting van competentiegericht onderwijs te bewerkstelligen. Hiervoor is noodzakelijk dat geïnvesteerd wordt in ontwikkelingsonderzoek om voorbeelden en 'best practices' aan te kunnen reiken. Vooral voorbeelden op het terrein van toetsing en ontwerpmethodieken zijn van groot belang om de innovatie naar kwalitatief hoogwaardig competentiegericht onderwijs te doen slagen.

#### *Toetsing als cruciale factor in competentiegericht onderwijs*

Een belangrijke zaak bij de implementatie van competenties in het onderwijs is de meetbaarheid, toetsbaarheid. Hierover wordt aan het eind van de studie het volgende gezegd (paragraaf 4.4.3):

“Als één van de dimensies van het competentiebeprij is gedefinieerd 'integrativiteit', waarmee bedoeld wordt dat een competentie een samenhangend geheel is van elementen, noodzakelijk voor probleemoplossend handelen. De elementen die nodig zijn voor het probleemoplossend handelen hebben betrekking op: kennis, vaardigheden, houdingen en eigenschappen.

Toetsing uitsluitend op de afzonderlijke elementen, of alleen op onderdelen zoals deelcompetenties, levert onvoldoende informatie op om te beslissen of een leerling/student daadwerkelijk in staat is tot geïntegreerd probleemoplossend handelen dat aan bepaalde kwaliteitscriteria voldoet. Er dient dus ook op het niveau van de totale competentie te worden getoetst. Innovaties in de richting van competentiegericht onderwijs, waarbij alleen de didactiek wordt veranderd en de toetsing onveranderd blijft, kunnen derhalve niet als daadwerkelijk competentiegericht worden bestempeld.

Dat impliceert overigens niet dat toetsing op onderdelen wordt uitgesloten, integendeel. Het kan in het kader van de voortgangsbewaking zeer gewenst zijn om bijvoorbeeld regelmatig de progressie in kennis of vaardigheden te beoordelen. Maar uiteindelijk gaat het er om dat de leerling/student de mogelijkheid moet hebben de totale competentie te demonstreren.

Er is grote behoefte aan concrete voorbeelden die voldoen aan eisen als validiteit, betrouwbaarheid en kosteneffectiviteit. Via ontwikkelingsonderzoek waarin adequate toetspraktijken worden ontwikkeld, geïmplementeerd en geëvalueerd, kunnen onderwijsinstellingen worden gestimuleerd tot innovatie van hun toetspraktijken.”

Genoemde onderwerpen komen op verschillende manieren in dit advies over examens aan de orde.

## 1.5 Opbouw

Het advies is als volgt opgebouwd.

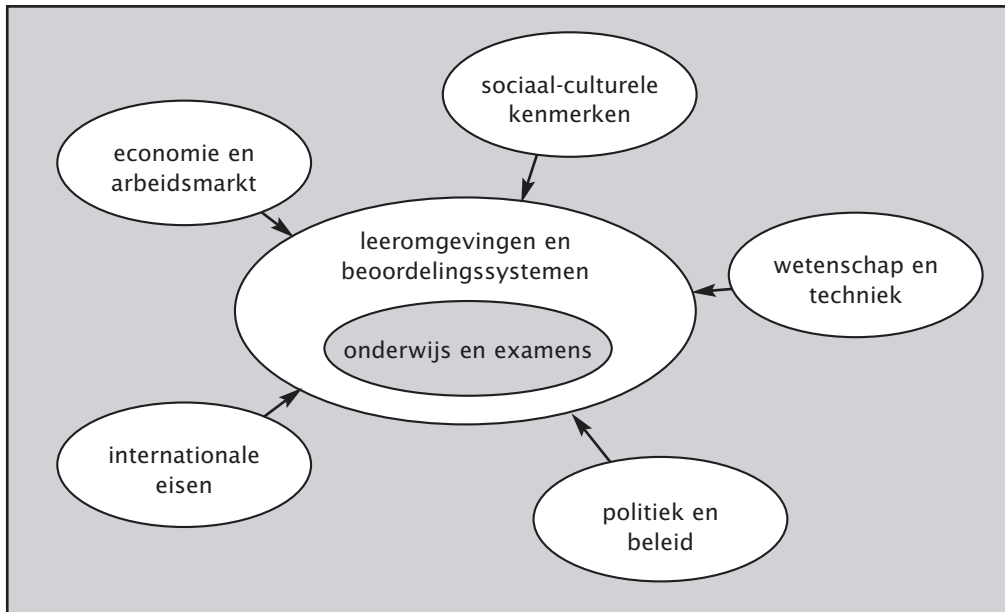
- Hoofdstuk 2 gaat in op ontwikkelingen in de maatschappij, die de behoefte creëren aan veranderingen in het onderwijs- en examensysteem. Hierbij wordt ingegaan op de ontwikkeling naar meer levensechte leeromgevingen en de invloed daarvan op examineren.
- Hoofdstuk 3 schetst de bestaande praktijk en nieuwe ontwikkelingen rond examens in het voortgezet onderwijs, middelbaar beroepsonderwijs en hoger onderwijs. Op deze beschrijvingen volgt een analyse van de huidige examenpraktijk en de verantwoordelijkheidsverdeling.
- Hoofdstuk 4 geeft een samenvatting van de zienswijze van de geïnterviewde examendeskundigen, gevolgd door een korte reflectie.
- In hoofdstuk 5 formuleert de raad vijf thema's en bijbehorende subthema's die bij de uitwerking van het advies gehanteerd worden.
- In hoofdstuk 6 worden keuzes bij en ontwerpeisen voor nieuwe examenvormen behandeld. Allereerst vindt een uitwerking van de vijf thema's plaats. Daarna komen ontwerpeisen voor verbetering en vernieuwing van examens aan de orde, gevolgd door een overzicht van meetmethoden. Aan het eind worden ontwerpaspecten aangegeven die een rol spelen bij de verbetering en vernieuwing van examens.
- Hoofdstuk 7 geeft centrale uitgangspunten bij verbetering en vernieuwing van examens aan, gevolgd door inhoudelijke keuzes van de raad. Deze inhoudelijke punten leiden vervolgens tot andere procedures bij de ontwikkeling en uitvoering van en het toezicht op examens.
- Hoofdstuk 8 tot slot geeft eerst een samenvatting van het advies, gevolgd door de conclusies en aanbevelingen. De kernvraag van het advies wordt beantwoord, sectorspecifieke aanbevelingen worden gegeven alsmede een mogelijke verantwoordelijkheidsverdeling per sector.

Begrippen rond het thema examens krijgen vaak verschillende betekenissen toegekend. Toelichtingen op gebruikte begrippen staan in de tekst. In de begrippenlijst die is toegevoegd, zet de raad zijn definities van veel gebruikte begrippen nogmaals op een rijtje.

## **2 Onderwijs en examens in een veranderende maatschappij**

**De omgeving van het onderwijs is sterk in beweging. Het onderwijs moet een antwoord zien te vinden op verschillende ontwikkelingen die in de maatschappij gaande zijn. Het betreft niet alleen veranderingen in het onderwijsleerproces zelf, maar ook in het denken over de wijze van beoordeling, toetsing of afsluiting. Kortom: om veranderingen in de wijze van examinering.**

**Dit hoofdstuk gaat in op de behoefte aan nieuwe examenvormen. In paragraaf 2.1 tot en met 2.5 staan ontwikkelingen/trends in de samenleving centraal die relevant zijn voor het onderwijs in het algemeen en voor examens in het bijzonder. Aangegeven wordt op welke wijze deze ontwikkelingen veranderingen in het onderwijs- en examensysteem noodzakelijk maken. De omgeving van het onderwijs is hierbij in een aantal domeinen ingedeeld. Deze domeinen zijn onder meer ontleend aan Westerhuis (2001) en Peschar & Wesselingh (1995) en worden in de onderstaande figuur weergegeven. In paragraaf 2.6 wordt ingegaan op ontwikkelingen op het gebied van leeromgevingen die de vraag naar andere examenvormen versterken.**



## 2.1 Economie en arbeidsmarkt

### KENNISSAMENLEVING

#### *Algemeen*

Vanwege het toenemende economische belang van kennis wordt tegenwoordig wel gesproken van een 'kenniseconomie'. Kenmerkend hiervoor zijn de centrale rol van kennis in alle economische sectoren, de groeiende vraag naar en beschikbaarheid van kennis, de snelle veroudering en vernieuwing van kennis (kennisdynamiek) en de hogere eisen aan het opleidingsniveau van de beroepsbevolking. De toekomst van de Nederlandse kenniseconomie hangt mede af van de beschikbaarheid van 'kenniswerkers' (Centraal Planbureau, 2002): kan het aanbod gelijke tred houden met de vraag? De komende jaren neemt vooral de vraag naar middelbaar en hoger opgeleiden toe, waarbij de vraag groter is dan het aanbod. Ook werknemers die anders dan via een standaard opleidingstraject gekwalificeerd zijn voor het werk, zijn in trek. Bij voortzetting van de neergaande conjunctuur kan dit beeld echter veranderen.

Daarnaast lijkt binnen de kenniseconomie 'een leven lang leren' voor iedereen noodzakelijk te worden. De vraag is hoe hieraan vorm gegeven kan worden. Met name voor het beroepsonderwijs liggen hier mogelijkheden. Tot nu toe spelen zowel mbo als hbo nog een marginale rol op de markt van bij-, na- en omscholing (Westerhuis, 2001).

Nationaal en internationaal richt het beleid zich al een aantal jaren op versterking van de kenniseconomie, onder meer langs de weg van een leven lang leren (zie Hake & Van der Kamp, 2001; Centraal Planbureau, 2002). Een kernafspraken van de Europese Raad in Lissabon is om van Europa de meest dynamische en concurrerende regio te maken. Het Nederlandse kabinet neemt initiatief tot "een goed opgeleide en breed inzetbare beroepsbevolking" en tot "het moderniseren van de verzorgingsstaat en het bestrijden van

sociale uitsluiting” (Ministerie van OCenW, 2001a). Zowel arbeidsorganisaties als individuele werknemers moeten investeren in het ‘up to date’ houden van competenties en ‘employability’ (Adviesraad voor het Wetenschaps- en Technologiebeleid & Onderwijsraad, 2001).<sup>4</sup>

Het zwaartepunt in de economie van westerse landen verschuift van technisch-manuele naar dienstverlenende activiteiten. Hierbij zijn andere dan de traditionele kwalificaties en kwaliteiten van belang: samenwerking, klantvriendelijkheid, nakomen van afspraken en leveren van maatwerk. De vraag naar scholing neemt toe door de inzet van technologische hulpmiddelen en automatisering; informatisering speelt hierbij een belangrijke rol. Productie van goederen en diensten vindt plaats in arbeidsorganisaties waar kennis en informatie in toenemende mate een essentieel deel van de werkprocessen uitmaken. In deze organisaties is de afbakening van taken aan het vervagen en zijn banen steeds minder duidelijk te definiëren (Riemersma, 2000). De organisatie van arbeidsactiviteiten verschuift van ‘verticaal-hiërarchisch georganiseerd’ naar ‘horizontaal-procesgericht’. Er ontwikkelt zich een nieuwe rol voor de werknemer, waarbij ‘ondernemerschap’ en ‘zelfredzaamheid’ binnen een dienstverband steeds meer van belang worden. Innovatie wordt voor arbeidsorganisaties een doorslaggevende factor bij het handhaven van hun concurrentiepositie. Innovatiekracht is mede afhankelijk van de creativiteit, zelfstandigheid en samenwerkingscompetenties van medewerkers. Selectie van werknemers vindt daarom in toenemende mate niet alleen op basis van diploma’s plaats, maar ook op grond van persoonlijke kwaliteiten en loopbaancompetenties. Naast vakkennis zijn de volgende kwaliteiten van belang: zelfstandig handelen, creativiteit, innovatief vermogen, sociale vaardigheden, klantgerichtheid en probleemoplossend vermogen (Zegers, 1999, geciteerd in Westershuis, 2001).

Op de arbeidsmarkt is sprake van een toename van mobiliteit in en tussen deelmarkten en van een afname van ‘lifetime employment’ ten gunste van ‘lifetime employability’. De arbeidsmarkt is minder doorzichtig geworden, onder andere door een minder stabiele beroepenstructuur. Dit betekent dat het individu meer zelf zijn weg op de arbeidsmarkt moet zoeken (employability), omdat instituties die voorheen goede ondersteuning konden geven (ouders, decanen, beroepskeuzeadviseurs) hiertoe minder in staat zijn. Ook deze ontwikkelingen leiden tot toenemende aandacht voor een leven lang leren in functie van ‘employability’. Andere instituties, onder andere onderwijs, worden in dit proces van de individuele verantwoordelijkheid voor de eigen arbeidsallocatie steeds belangrijker (Peschar & Wesselingh, 1995). Het belang van loopbaaninformatie, loopbaanadvisering en loopbaanbegeleiding neemt toe.

#### *Gevolgen voor onderwijs en examens*

Onderwijs moet de vaardigheden leveren waar de kenniseconomie om vraagt (Centraal Planbureau, 2002). De bovengeschetste ‘kennisintensivering’ van arbeidsprocessen en andere maatschappelijke processen leidt tot veranderingen in de doelstellingen van het onderwijs. Steeds meer belang wordt gehecht aan de ontwikkeling van ‘nieuwe’ basisvaardigheden, vaardigheden waar ieder individu over moet beschikken (bijvoorbeeld probleemoplossend vermogen en creativiteit, samenwerken, wendbaar denkniveau en zelfreflectie). Dergelijke vaardigheden zijn terug te vinden in nieuwe onderwijsprogramma’s voor bijvoorbeeld de tweede fase van het voortgezet onderwijs. Het beroepenveld vindt praktijkgerichtheid van belang. Op het gebied van examens komen deze ontwikkelingen

tot uitdrukking in aandacht voor 'geïntegreerde beoordelingen' in het voortgezet onderwijs (beoordelingen waarbij niet alleen kennis, maar ook de toepassing van kennis per leergebied in een bepaalde context getoetst wordt) en voor competentiegerichte beoordelingen in het beroepsonderwijs. Nieuwe beoordelingsinstrumenten verschijnen ten tonele, zoals proeven van bekwaamheid, assessment en portfolio. Deze instrumenten doen meer recht aan de beoordeling van competenties verworven buiten de school (bijvoorbeeld in stageperioden of tijdens het zogenoemde 'werkplekleren').

Verder leiden de geschetste ontwikkelingen tot de erkenning dat 'leren' niet alleen via vooraf gestructureerde curricula plaatsvindt. Steeds meer vaardigheden worden buiten het systeem van het formele dagonderwijs om geleerd, op latere leeftijd en in informele situaties. Daarom wordt 'toetsing', dat wil zeggen erkennen en herkennen van zowel in als buiten het onderwijs verworven competenties, van toenemend belang. Ook dit betekent voor examens een aanpassing van inhoud en vormgeving en een verschuiving van 'toetsen gericht op kennisreproductie' naar 'toetsen gericht op het demonstreren van competenties'. Daarnaast moeten de verworven capaciteiten zichtbaar gemaakt worden voor werkgevers.

'Informatie-efficiëntie' is hierbij van belang: de efficiëntie waarmee informatie over productieve vaardigheden bekend wordt aan potentiële werkgevers (Maassen van den Brink, 2001). Grotere informatie-efficiëntie verhoogt de waarde van de leersituatie. Als de informatie over de vaardigheden die zijn opgedaan beter en tegen lagere kosten zijn over te brengen aan potentiële werkgevers, dan is de opbrengst van de leersituatie hoger. Afsluiting met een (erkend) diploma maakt dat de opgedane competenties voor een werkgever sneller en tegen lagere kosten waarneembaar zijn. Het diploma kan zo een effect op het inkomen hebben, het inkomen verhogen. Een systeem van erkenning van reeds verworven competenties (EVC) kan hierbij van veel waarde zijn.

Een ontwikkeling die eveneens van belang is, is de werkgelegenheid.<sup>5</sup> Voor de onderwijssector is deze het afgelopen jaar met 13% gegroeid naar 310.000 voltijdbanen. Dat zijn nu: 380.000 werkzame personen in het onderwijs. Hiervan is 80% leraar. De vraag naar onderwijspersoneel neemt toe door meer leerlingen, arbeidsduurverkorting en klassenverkleining; een substantieel deel hiervan betreft een vervangingsvraag vanwege het vergrijzende personeelsbestand.<sup>6</sup> De reguliere instroom uit lerarenopleidingen kan slechts voor een deel deze vraag opvangen. Er wordt daarom een beroep gedaan op 'stille reserves' en zij-instroom. *De Interimwet zij-instroom* heeft de mogelijkheden hiertoe verruimd. Om recht te doen aan de kennis en ervaring van zij-instromers is vanuit het concept van competenties een EVC-instrumentarium ontwikkeld. Hiermee worden de bekwaamheden van aspirant-docenten beoordeeld. Zonodig krijgen zij een op maat gesneden leertraject aangeboden.

5 Deze alinea is vooral ontleend aan Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt (2001).

6 De Onderwijsraad onderzoekt momenteel deze problematiek in zijn verkenning over de zilveren onderwijsgeneratie (te verschijnen in 2002).



### *Vraagpunten Onderwijsraad advies examens*

De raad constateert dat door de kennissamenleving het belang van competenties toeneemt. Hij stelt daarom de vraag aan de orde hoe competenties in examens beoordeeld kunnen worden. Hiermee samen hangt de vraag in hoeverre het gewenst is dat elke opleiding haar eigen competentietoetsing vaststelt, dan wel dat per onderwijssector een landelijk examenkader wordt ontwikkeld.

Verder dienen zich vragen aan als:

- ligt de nadruk bij examens op het overhoren/de reproductie van het geleerde in de opleiding en/of op het voorspellende vermogen?
- moeten opleiden en examineren verweven of ontvlochten/gescheiden zijn?
- ligt de nadruk in examens op het regionale belang of gaan examens uit van landelijke standaarden? of is een combinatie wenselijk en wat is dan de balans?
- hoe zijn EVC-procedures in relatie te brengen met examens die recht op diplomering en bevoegdheden geven? kunnen EVC-resultaten absolverend zijn voor bepaalde examenonderdelen?

## **2.2 Sociaal-culturele kenmerken**

### **INDIVIDUALISERING**

#### *Algemeen*

Individualisering en sociale en culturele differentiatie nemen toe. Er is binnen de bevolking een toenemende variatie aan waarden en normen, samenlevingsvormen, religies en etnische achtergronden zichtbaar. Individuen zijn steeds minder gebonden aan een vaste sociale context en nemen aan wisselende sociale verbanden deel.

Het Sociaal Cultureel Planbureau onderscheidt twee vormen van individualisme: een kwantitatief individualisme, dat de relatie tussen individu en staat kenmerkt, en een kwalitatief individualisme, dat betrekking heeft op de relatie tussen individu en maatschappij.<sup>7</sup> In het kwantitatieve individualisme, met gelijke kansen als belangrijkste principe, krijgt de verbondenheid tussen mensen op het niveau van de staat vorm als solidariteit op fiscale grondslag. In het kwalitatieve individualisme, met vrijheid als belangrijkste principe, krijgt de verbondenheid tussen mensen op het niveau van de samenleving vorm op affectieve en morele grondslag (zie Schabel, 2000, p. 20-21).

#### *Gevolgen voor onderwijs en examens*

Terwijl de verzorgingsstaat, waartoe onderwijs eveneens moet worden gerekend, nog zeer sterk kwantitatief individualistisch is ingesteld, is er een ontwikkeling waarbij het kwalitatieve individualisme sterker wordt. Die kan ertoe leiden dat individuen zich minder in de arrangementen van de verzorgingsstaat herkennen en deze beleven als een ontkenning van hun individualiteit. Als er alternatieven zijn, kan daarom ook de bereidheid

<sup>7</sup>

*Schnabel (2000) zet ter verheldering een aantal kenmerken van beide tegenover elkaar. Voor het kwantitatief individualisme gelden onder meer kenmerken als: gelijkheid van alle mensen als belangrijkste principe en accent op gelijke rechten en plichten, voorkeur voor gelijke kansen. Voor het kwalitatief individualisme gaat het onder meer om: vrijheid van ieder mens als belangrijkste principe en accent op bijzondere, persoonlijke kwaliteiten, voorkeur voor eigen mogelijkheden en keuzes.*

afnemen om aan dergelijke arrangementen, ook aan onderwijs, bij te dragen. De verzorgingsstaat zal aan kwalitatief individualisme meer ruimte moeten geven. Dit streven vindt voor onderwijs zijn uitdrukking in de term 'onderwijs op maat'. Met andere woorden: de behoefte aan individuele mogelijkheden, variaties en keuzes binnen het onderwijssysteem groeit. Dit zal voor het onderwijs en het onderwijsbeleid gevolgen moeten hebben (zie Onderwijsraad, 2002b; Van Wieringen, 2001). Ook het examen kan meer geïndividualiseerd worden en meer keuzevrijheid bieden, zowel qua inhoud (waar wil een student op beoordeeld worden?) als qua afdnamecondities.

De tendens naar kwalitatief individualisme, dat tot uiting komt in onderwijs op maat, staat op gespannen voet met het civiel effect van examens. Civiel effect veronderstelt immers diploma's die door maatschappij, vervolgopleiding en/of arbeidsmarkt erkend en herkend worden; hier is een zekere standaard, gemeenschappelijkheid voor nodig. Een strikt doorgevoerd individualisme past daar niet bij. Vanuit de eigen identiteitsbeleving wordt gezocht naar passend onderwijs en passende examens. Het begrip 'civiel effect' van examens is daarom wellicht aan herdefiniëring toe. Het zou wel eens meer gekoppeld kunnen worden aan een specifieke opleiding of onderwijsinstelling dan nu het geval is. Niet zozeer een algemeen diploma, maar een getuigschrift van een bepaalde opleiding of instelling wordt dan van belang. Anderzijds blijft er behoefte aan het stellen van minimale en herkenbare kwaliteitseisen met het oog op gemeenschappelijkheid en (arbeidsmarkt)transparantie. Dit vergt een situatie, waarin beoordeling plaatsvindt aan de hand van erkende en herkenbare standaarden (bijvoorbeeld kwalificatiestructuur).

Voor studenten kunnen examens ook een psychologische functie hebben. Examens motiveren om met het opleidingstraject door te gaan en geven mogelijkheid tot succesbeleving. Examens geven richting aan de leeractiviteiten van studenten (en docenten). Daarnaast kunnen examens studenten prikkelen tot 'talentontwikkeling', mede in relatie tot een leven lang leren.

#### *Vraagpunten Onderwijsraad advies examens*

De raad constateert spanning tussen de wens om meer maatwerk en flexibiliteit in opleiden en examineren te realiseren en de huidige praktijk van veelal vaststaande leertrajecten met vaste toetsmomenten. Bij de vormgeving van flexibeler trajecten speelt de financiering van het onderwijs een belangrijke rol. Daarnaast is het voor het civiel effect van examens van belang dat er erkende en herkenbare standaarden zijn voor maatschappij, vervolgopleiding en/of arbeidssector. Per onderwijssector vraagt dit aparte aandacht.

Bij nieuwe opleidings- en beoordelingsvormen moet in het oog gehouden worden dat examens naast een kwalificerende functie ook andere functies hebben (bijvoorbeeld psychologische).

## **SOCIALE COHESIE**

### *Algemeen*

Door het toenemende individualisme en het losser worden van sociale verbanden staat de samenhang in de samenleving onder druk en dreigen maatschappelijk ongewenste

delingen. Het onderwijs heeft vanwege deze ontwikkelingen met een gevarieerde onderwijswens en een grote variëteit aan leef-, werk- en leerstijlen te maken. Aan onderwijs wordt voor het bestrijden van sociale uitsluiting een belangrijke rol toebedacht. Een recente verkenning van het ministerie van OCenW (2001a) stelt dan ook 'kennis, innovatie en sociale cohesie' centraal.

Omdat de traditionele sociale verbanden aan kracht verliezen, wordt de onderwijsinstelling voor gemeenschapsvorming steeds belangrijker. Anderzijds heeft onderwijs baat bij een goede inkadering in de gemeenschap (zie ook Onderwijsraad, 2002c). Het onderwijs heeft naast 'schoolse' taken een rol in de ontwikkeling van sociale competenties. Er is aandacht nodig voor een gemeenschappelijk referentiekader van normen en waarden en voor een gemeenschappelijk historisch en cultureel besef bij leerlingen.

#### *Gevolgen voor onderwijs en examens*

De tendens naar kwalitatief individualisme, onderwijs en examens op maat, kan op gespannen voet staan met sociale cohesie. Voor sociale cohesie is een gemeenschappelijke kern en gerichtheid op elkaar noodzakelijk. Dit stelt grenzen aan individualisering.

#### *Vraagpunten Onderwijsraad advies examens*

De raad vindt sociale cohesie van groot belang. Vooral aan het voortgezet onderwijs is voor de verwerving en beoordeling van sociale competenties een rol toebedacht. Hoe kan dit in examens en op diploma's tot uitdrukking worden gebracht?

## **BETEKENIS VAN ONDERWIJS EN ARBEID IN DE LEVENSLLOOP**

### *Algemeen*

Een andere belangrijke sociaal-culturele ontwikkeling is de betekenis van arbeid voor individu en maatschappij. De betekenis van arbeid en arbeidsethos is niet afgenomen, wel neemt het kwantitatieve aandeel van betaalde arbeid in de levensloop van mensen af (kortere werktijd per week, kortere arbeidsloopbaan). Een discussie over langer werken is momenteel echter actueel.

Verder draagt destandaardisering van de levensloop bij aan een langere en meer algemene jeugdfase (Peschar & Wesselingh, 1995). School is belangrijk als leefomgeving voor jongeren. Leren vindt echter plaats in een breder domein dan alleen de onderwijsinstelling; de klassieke school is niet meer de enige leeromgeving. Het met elkaar in verband brengen van leren op school en leren buiten de school biedt een voorbereiding op de verdere levensloop. Het initiële onderwijs is een voorbereiding op een leven lang leren, dat nodig is om wendingen in de loopbaan het hoofd te kunnen bieden. Het is te verwachten dat mensen diverse arbeidsmarkt- en maatschappelijke posities na en naast elkaar zullen innemen.

### *Gevolgen voor onderwijs en examens*

Onder meer als gevolg van bovenbeschreven ontwikkeling, verschuift de nadruk van 'kennisontvangst' naar 'competentieverwerving'. Hiervoor zijn andere leeromgevingen nodig dan op kennisoverdracht ingerichte leersituaties: brede scholen, duale opleidingen, leren op de werkplek en informeel leren. Ook de wijze van beoordelen, evalueren of

examineren is aan vernieuwing toe. Hoe kunnen beoordelingen in de werkpraktijk en geïntegreerde beoordelingen van school en praktijk vormgegeven worden?

*Vraagpunten Onderwijsraad advies examens*

De raad meent dat de functies van examens in relatie tot de verschuiving van kennisoverdracht naar competentieverwerving opnieuw doordacht moeten worden. Hierbij komt (opnieuw) de vraag naar voren wat de relatie zou moeten zijn tussen opleiden en examineren. Beoordeling van leerervaringen opgedaan in een werkomgeving spelen in dit kader een steeds belangrijkere rol.

## 2.3 Wetenschap en techniek

### INFORMATISERING

De raad beperkt zich wat wetenschap en techniek betreft tot informatisering, omdat hij vooral hiervan op korte termijn impulsen verwacht voor examinering.

*Algemeen*

Informatisering van de samenleving doet steeds meer zijn invloed gelden. Informatiestromen zijn onderdeel van praktisch alle productieprocessen en andere menselijke activiteiten, stelt Infodrome in haar laatste rapport *Controle geven of nemen* (Van Beek e.a., 2001). Bijblijven met kennis en vaardigheden op dit gebied is dan ook voor elke burger en (arbeids)organisatie noodzaak. Informatie- en communicatietechnologie (ict) zal een steeds belangrijkere rol spelen als instrument voor informatieverwerking en kennisontwikkeling op allerlei terreinen. Bij de beschrijving van het domein economie en arbeidsmarkt (paragraaf 2.1) werd hier al op gewezen.

*Gevolgen voor onderwijs en examens*

Het bovenstaande geldt eveneens voor het onderwijs. Het potentieel van 'web-ondersteund leren' in het primaire proces is in beginsel zeer groot (zie het advies over e-learning van de raad, te verschijnen in 2002). Ict wordt nog grotendeels als substituuut voor bestaande processen, procedures en middelen ingezet. Arbeids- en leeromgevingen veranderen langzamerhand zodanig, dat traditionele invullingen van ict in het onderwijs niet meer volstaan. Het is daarom van belang uit te gaan van een ruimer begrip van ict in relatie tot leren. In de literatuur worden in het algemeen de volgende functies onderscheiden: leren over ict, leren met behulp van ict, leren door middel van ict en de inzet van ict voor de bedrijfsvoering en het management van onderwijs- en leerproces (Kirschner, e.a., 1993, 1994 en 1995). Ict kan bijdragen aan andere vormen van leren en maakt maatwerkgericht onderwijs beter mogelijk. Het biedt kansen voor didactische vernieuwing. Het schept mogelijkheden in de organisatie van het onderwijsleerproces (leren op afstand, mondiale contacten). De huidige onderwijsleercontexten verliezen hun traditionele geslotenheid en individuen kunnen hun eigen virtuele studieomgevingen creëren en daarvoor al of niet de onderwijsomgeving van één of meer instellingen gebruiken (De Wolf, 2001). Deze laatstgenoemde ontwikkeling kan per onderwijssector verschillen; de precieze invulling van deze trend is nog met veel onzekerheden omgeven.

In dit verband is het concept van de 'krachtige leeromgeving' van belang. Ontwerp van een krachtige leeromgeving veronderstelt een vergaande integratie van de manier waarop instructie wordt ontworpen en aangeboden, de manier waarop een deelnemer leert en studeert en de manier waarop er getoetst wordt (Birenbaum & Dochy, 1996; Moerkerke, 1996). Vooral in het beroepsonderwijs zijn ontwikkelingen zichtbaar die leiden tot integratie van leren, instrueren en toetsen als onderdeel van het leerproces.

Waar het gaat om de invloed van ict op het meten van prestaties kunnen de volgende gebieden worden onderkend (Hambleton & Sireci, 1997):

- het optimaliseren van de toetsontwikkeling;
- het ondersteunen en verbeteren van de afname van toetsen/examens;
- het verruimen van het soort te meten vaardigheden;
- het samenstellen van een toets per kandidaat; en
- het bieden van mogelijkheden om complexere opgaven in een grootschalige opzet van examinering op te nemen.

#### *Vraagpunten Onderwijsraad advies examens*

De raad ziet als een belangrijke vraag die naar de functies van examens in leeromgevingen die deels door studenten zelf en deels door onderwijsinstellingen worden gestuurd. Hoe moet worden omgegaan met de spanning tussen enerzijds de mede door ict gedragen integratie van (zelf)instructie, leren en toetsen als onderdeel van het leerproces en anderzijds het belang van een onafhankelijke examinering vanwege gewenste civiele effecten?

Daarnaast is de vraag aan de orde naar de ondersteuningsfunctie c.q. innovatiefunctie van ict bij de inzet in onderwijsprocessen en administratieve processen. Toegespitst op examinering: hoe kan inzet van ict bijdragen aan het effectiever vormgeven van examinering in het onderwijsleerproces en aan efficiëntie in het examineringsproces?

## **2.4 Politiek en beleid**

### **TOENAME AUTONOMIE**

#### *Algemeen*

In de laatste twee decennia van de vorige eeuw is er sprake van een terugtrekkende overheid en toenemende aandacht voor deregulering en autonomievergroting. In het onderwijs vindt vooral in de bve-sector (beroepsonderwijs en volwasseneneducatie) en in het hoger onderwijs deregulering plaats. De Wet Educatie en Beroepsonderwijs (WEB) is een voorbeeld van een kaderwet die instellingen voor middelbaar beroepsonderwijs en volwasseneneducatie veel beleidsruimte biedt. De Wet op het Voortgezet Onderwijs (WVO) daarentegen bevat allerlei bepalingen die sterk regulerend zijn voor onderwijs- en organisatieprocessen op scholen, inclusief examinering.

De laatste jaren is nog nadrukkelijker dan voorheen gewerkt aan vermindering en vereenvoudiging van overheidssturing en vergroting van de ruimte voor eigen beleid van onderwijsinstellingen. De rijksoverheid stelt ruimere richtinggevende kaders vast: er is

een tendens naar decentralisatie, autonomievergroting en gedelegeerde verantwoordelijkheid. Door de grotere ruimte voor maatwerk die hiermee binnen scholen ontstaat en door het scheppen van condities voor marktwerking in het onderwijs, lijkt ook de keuzevrijheid voor leerlingen/ouders vergroot te worden (Peschar & Wesselingh, 1995; Van Dyck, 2001; en Onderwijsraad, 2002b). Met de sturing van het vraagmechanisme kan er echter spanning ontstaan met de kwaliteit van het aanbod. Vragende partijen kunnen er belang bij hebben de kwaliteit van het aanbod in hun eigen richting om te buigen, te verlagen bijvoorbeeld, wat uiteindelijk negatief kan uitpakken (Leune, 2001). In verband met de optredende spanning tussen de behoeften van vraagpartijen en de kwaliteitsborging van het aanbod wordt van publieke instellingen steeds meer gevraagd verantwoording af te leggen over de kwaliteit van hun activiteiten en opbrengsten.

#### *Gevolgen voor onderwijs en examens*

In het onderwijs worden kwaliteitszorgsystemen ingericht om aan de publieke verantwoordingsfunctie te kunnen voldoen. Beoordelings- en examensystemen vormen hiervan een onderdeel. Het afnemend veld neemt met deze verantwoording echter vaak geen genoegen. Zo klagen verschillende partijen over gebrek aan transparantie bij examinering in het mbo. Het civiel effect van of het maatschappelijke vertrouwen in examenuitskomsten is aan twijfel onderhevig. Onderzoek door de Inspectie van het Onderwijs geeft aan dat bij slechts 35% van de onderzochte opleidingen in het mbo sprake is van de aanwezigheid van voldoende voorwaarden voor een deugdelijke examinering (Inspectie van het Onderwijs, 2002b). Om deze reden wordt aangedrongen op herziening van inhoud en procedures van examinering. Een ander voorbeeld is het aantal klachten van leerlingen over de centrale examens voortgezet onderwijs dat ook in 2002 weer hoog is.

In de vmbo-sector wordt met enige zorg gekeken naar het komende centraal examen. Men vraagt zich af of dit wel voldoende recht zal doen aan de geïntegreerde manieren waarop het onderwijs wordt gegeven (integratie van beroepsgerichte vakken en/of integratie met algemene vakken). Richtinggevende kaders (regelgeving) en de autonome praktijk zouden met elkaar in botsing kunnen komen.

#### *Vraagpunten Onderwijsraad advies examens*

De raad signaleert dat met de autonomievergroting van onderwijsinstellingen de relatie tussen opleiders en afnemend veld (de branches) vooral een zaak van die twee partijen wordt. Deze partijen kunnen besluiten tot leerwegaafhankelijke examinering, zoals bij de opleidingen voor de politie het geval is (zie bijlage 3, paragraaf 3.10), zij het met inachtneming van de formele verantwoordelijkheden van de overheid. Het grootste deel van het bekostigde onderwijs kent echter niet een dergelijke directe relatie tussen opleiding en afnemend veld. Voor het beroepsonderwijs geldt bovendien dat, zoals eerder betoogd, de arbeidsmarkt sterk in beweging is qua beroepsuitoefening en werkprocessen. Het vergt daarom – denkt de raad – een sturende rol van de overheid om civiele effecten van examens veilig te stellen. In het verlengde hiervan merkt de raad op, dat kwaliteitszorgsystemen een indirecte werking hebben en civiele effecten van examens in eerste instantie op een andere manier bewaakt moeten worden.

## 2.5 Internationale eisen

### TOENAME INTERNATIONALE MOBILITEIT

#### *Algemeen*

Er is sprake van toenemende globalisering; het bedrijfsleven kent een sterk grensoverschrijdende 'expansie'. 'Europa' wordt steeds belangrijker, niet alleen door harmonisering van regelgeving, maar ook door de toenemende uitwisseling (studie en werk) tussen Europese landen. De internationale mobiliteit zal alleen maar toenemen, ook naar niet-Europese landen. In alle onderwijssectoren is hiervan sprake, met name ondersteund door programma's als *Socrates* of *Onbegrensd talent*. Wederzijdse erkenning van elkaars opleidingen en (beroeps)kwalificaties zijn hiervoor belangrijk. In Europees verband worden hierover afspraken gemaakt.

Zowel van de kant van vragers en aanbieders van onderwijs als van de kant van de overheid is er sprake van een toenemend bewustzijn van de internationalisering van arbeidsmarkt, wetenschap, ondernemerschap en bestuur (Ministerie van OCenW, 2001b). Voor onderwijsaanbieders vormt globalisering een impuls voor verandering. Hier doemt het vraagstuk van de relatie tussen publiek- en privaatgefinancierde onderwijsinstellingen op. Ook de status of het civiel effect van examens van internationaal opererende onderwijsinstellingen als gevolg van accreditatie, bedrijfsgebonden scholing en opleidingscertificaten roept vragen op die doordenking vereisen.

#### *Gevolgen voor onderwijs en examens*

Internationale mobiliteit maakt vergelijkbaarheid van behaalde leerprestaties over nationale grenzen heen noodzakelijk. Dit heeft gevolgen voor curricula en diploma-afstemming. Daarnaast zijn loopbaancompetenties in internationaal perspectief belangrijk. Een vraagpunt is of onderwijsinstellingen hierbij een taak hebben en hoe deze loopbaancompetenties in onderwijs en examens zijn onder te brengen.

#### *Vraagpunten Onderwijsraad advies examens*

De raad acht het van belang dat de internationale positie van het Nederlandse onderwijs bij het nader vormgeven van examens meegenomen wordt. Hoe moet met herkenbaarheid en vergelijkbaarheid van diplomering in relatie tot de eerder geregistreerde trend van kwalitatief individualisme worden omgegaan? Deze trend zou immers vereisen dat meer op individuele basis geleerd en beoordeeld wordt.

De volgende twee vragen zijn voor dit advies over examens van belang (zie ook bijlage 2):

- hoe kunnen nieuwe examenvormen worden ingepast in een procedure van internationale vergelijking?
- welke rol kunnen EVC-procedures in een internationale vergelijking spelen? Er zou naar ervaring gekeken kunnen worden in plaats van een vergelijking van diploma's. Hierbij kunnen (her)examens/assessments een rol spelen.

## 2.6 De invloed van leeromgevingen op examineren

In deze paragraaf wordt ingegaan op leren in brede zin (zowel binnen als buiten het onderwijs) en op leeromgevingen. Wat zijn de gevolgen van een ontwikkeling naar levensechtere leeromgevingen op de wijze van examineren?

### *Het leren van studenten*

Leren kan op verschillende manieren plaatsvinden, zowel binnen als buiten het onderwijs. Verschillende vormen van formeel en informeel leren zijn te onderscheiden: leren op één plek in het onderwijs, leren op verschillende plekken, leren onderbroken door periodes van werken, leren op een werkplek en afstandsleren, leren met behulp van ict.

### *Levensechte leeromgevingen*

Om 'goed' leren te stimuleren zijn 'levensechte' leeromgevingen nodig, ook wel 'krachtige' leeromgevingen genoemd. Volgens Bolhuis & Simons (1999) zijn dat leeromgevingen die:

- de aangeboren nieuwsgierigheid bevorderen;
- de student uitdagen tot leren;
- voldoende, maar niet te veel informatie bieden;
- de student aanzetten tot eigen denkactiviteiten en meningsvorming;
- recht doen aan persoonlijke leerstijlen, voorkeuren en reeds aanwezige competenties;
- ruimte bieden voor gemeenschappelijke betekenisconstructie;
- ondersteuning bieden bij het vormen van een totaalbeeld en het leggen van verbanden;
- bevorderen dat studenten inzicht verwerven in de complexiteit van het vakgebied;
- aandacht geven aan het vastleggen van het geleerde en het reflecteren; en
- gelegenheid bieden voor het toepassen en gebruiken en voor het opsporen van toepassingsmogelijkheden en toepassingscondities.

Alle leeromgevingen, afhankelijk van de inrichting ervan, kunnen aan deze kenmerken voldoen. Hierbij kan het gaan om schoolse leeromgevingen, buitenschoolse, institutionele leeromgevingen of om bijvoorbeeld virtuele leeromgevingen. Daarnaast doet leren zich steeds meer in informele omgevingen voor (informeel leren in maatschappelijke contexten en arbeidscontexten). Een keuze voor gevarieerde leeromgevingen maakt zowel individueel leren als leren in groepjes of klassikaal leren mogelijk, al of niet onder begeleiding van een docent of coach (zie ook Grotendorst, 2002 en Grotendorst e.a., 2002b). Daarnaast kan er met een variatie in leeromgevingen zowel plaats- als tijdgebonden als onafhankelijk van plaats en tijd geleerd worden.

Of een leeromgeving daadwerkelijk als 'levensecht' getypeerd kan worden, wordt bepaald door de volgende twee dimensies.

- *Reductiedimensie*: in hoeverre is er sprake van een gereduceerde of van een niet-gereduceerde, een complete context?
- *Spreidingsdimensie*: in hoeverre wordt er voor een deel van de taak of voor de hele handelingsprocedure geleerd? en in hoeverre wordt er voor een beperkt aantal taken of voor het hele beroep geleerd?



### *Gevolgen voor examinering*

In algemene zin is er een ontwikkeling zichtbaar naar levensechtere leeromgevingen. Voorbeelden zijn het 'studiehuis' in havo/vwo en het 'werkplekleren' in beroepsgerichte opleidingen (duaal onderwijs). Ook 'authentieke leeropgaven' vallen hieronder. De werkplek, vraagstukken uit de beroepspraktijk, worden 'geïmporteerd' in de schoolse context: complexe casuïstiek, simulaties (ook met computer, web), praktijklokalen en 'skills labs'.

Deze ontwikkeling naar levensechtere leeromgevingen heeft gevolgen voor beoordeling en examinering, onder meer wat betreft de inzet van meetmethoden. Zo zullen prestaties van een kandidaat uiteindelijk zo veel mogelijk in een complete context getoetst moeten worden, waarbij sprake is van een brede steekproef om zowel de volledige handelingsprocedure als uiteindelijk het beroep te dekken.

### **3 De bestaande praktijk en nieuwe ontwikkelingen rond examens**

**De bestaande praktijk van examens verschilt voor de verschillende onderwijssectoren. Het denken over competentiegericht opleiden en beoordelen (beroepsgericht onderwijs), vaardigheidsonderwijs en geïntegreerde beoordelingen van kennis en vaardigheden (voortgezet onderwijs) laat duidelijke verschillen zien.**

**Dit hoofdstuk beschrijft per onderwijssector de bestaande praktijk van examineren in samenhang met vernieuwende ontwikkelingen op dit gebied. De beschrijvingen gaan uit van de formele status die examens in de verschillende onderwijssectoren hebben en van knelpunten en ontwikkelingsmogelijkheden zoals ervaren door de sectoren zelf. Paragraaf 3.1 gaat in op het voortgezet onderwijs (havo/vwo en vmbo). Hierna volgen het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) en het hoger onderwijs (hbo en wetenschappelijk onderwijs) in respectievelijk paragraaf 3.2 en paragraaf 3.3. In paragraaf 3.4 volgt een korte analyse van de huidige examenpraktijk en de verantwoordelijkheidsverdeling.**

#### **3.1 Voortgezet onderwijs**

De examens in het voortgezet onderwijs zijn voor een deel leerwegafhankelijk en leerstofgericht (schooltoetsen) en voor een deel leerwegaafhankelijk (centrale examens). Er gelden wettelijk vastgestelde eindtermen. De WVO regelt het afleggen van examens en het verstrekken van diploma's. In het onderwijs en in de examens is over het algemeen een duidelijke scheiding tussen theorie en praktijk waarneembaar. Het examensysteem in het voortgezet onderwijs is vanwege het landelijke deel uniek; noch in het basisonderwijs noch in het middelbaar beroepsonderwijs en hoger onderwijs is sprake van centrale examens.

##### **Havo/vwo**

###### *Bestaande praktijk*

Voor de meeste vakken van havo/vwo bestaat het examen uit een schoolexamen en een centraal examen. Het centraal examen valt onder verantwoordelijkheid van de minister,

die hiertoe de Cevo (Centrale commissie vaststelling opgaven vwo, havo, vmbo) in het leven heeft geroepen. Voor de beoordelingen gelden uniforme richtlijnen. De componenten van het schoolexamen zijn een zaak van de onderwijsinstelling zelf. Terugkerende problemen bij examens in het voortgezet onderwijs zijn het uiteenlopen van cijfers voor schoolexamens en centrale examens en het sterk variëren van de gemiddelde cijfers voor het centraal examen in achtereenvolgende jaren (Inspectie van het Onderwijs, 2002a). Daarnaast wordt 'examendruk' ervaren.

#### *Vernieuwende ontwikkelingen*

Competenties in havo/vwo hebben geen duidelijke basis in beroepssituaties. Dit onderwijs is sterk vakgericht en de betekenis daarvan voor een functioneringsveld is minder goed aan te geven dan voor een beroepsveld. Wel leidt het voortgezet onderwijs op voor vervolgoopleidingen en dit vraagt om onder meer leercompetenties (het omgaan met nieuwe informatie en problemen en de beheersing en sturing van het eigen leerproces). Daarnaast zijn sociale competenties voor persoonlijkheidsontwikkeling en maatschappelijk functioneren van belang (bijvoorbeeld sociaal begrip en sociale verantwoordelijkheid). Ook kan gestreefd worden naar een integratieve beoordeling van kennis en vaardigheden, bijvoorbeeld door profielwerkstukken, praktijkopdrachten en handelingsdelen.<sup>8</sup> De tweede fase van het voortgezet onderwijs biedt hier voldoende aanknopingspunten voor.

## **VMBO**

#### *Bestaande praktijk*

In het vmbo worden vier leerwegen met nieuwe examenprogramma's ingevoerd (de basisberoepsgerichte, de kaderberoepsgerichte, de gemengde en de theoretische leerweg). Hierover geeft het *Onderwijsverslag 2000* aan (Inspectie van het Onderwijs, 2001a), dat nog niet alle scholen voorbereid zijn op de nieuwe examenprogramma's. De belangrijkste wijziging in de examensystematiek is dat nu voor alle leerlingen in alle leerwegen van het vmbo naast een schoolexamen ook een centraal examen geldt. Wat dit onderscheid betreft, zijn dezelfde problemen te verwachten als hierboven genoemd voor havo/vwo.

Het centraal examen in het vmbo is opgedeeld in een centraal schriftelijk examen en een centraal praktisch examen. Het centraal praktisch examen geldt alleen voor de basisberoepsgerichte en de kaderberoepsgerichte leerweg. Het schoolexamen van de gemengde en de theoretische leerweg omvat ook een sectorwerkstuk. Hiermee zijn er diverse beoordelingsvormen in het vmbo: de traditionele schriftelijke toetsen, praktische opdrachten, handelingsdelen, sectorwerkstukken en centrale integratieve toetsen. Scholen kunnen ervoor kiezen om al in het derde leerjaar een start te maken met het schoolexamen. Dit is om een grote examenlast in het vierde leerjaar te voorkomen.

Leerlingen die zonder diploma doorstromen naar het middelbaar beroepsonderwijs kunnen een getuigschrift krijgen. Certificaten kunnen binnen alle leerwegen uitgereikt worden voor voldoende afgesloten onderdelen van het examen. Op basis van certificaten of getuigschriften is drempelloze doorstroom naar het middelbaar beroepsonderwijs mogelijk. Het Regionaal Opleidingscentrum (ROC) bepaalt waar de betreffende leerlingen

<sup>8</sup> Hier kan bijvoorbeeld gewezen worden op het initiatief van het Montessori lyceum Herman Jordan om examenprogramma's te ontschotten. De bedoeling van dit initiatief is om ook in de toetsing tot samenhang in eindtermen te komen. Het project vindt plaats in het kader van het door de overheid geïnitieerde programma van 'initiatiefrijke scholen' (No magazine, 6 april 2002).

geplaatst kunnen worden. Om deze overgang zo soepel mogelijk te laten verlopen, wordt scholen aanbevolen om voor leerlingen die ongediplomeerd het vmbo verlaten een portfolio samen te stellen. Hierin kunnen alle succesvol afgesloten onderdelen uit leerjaar drie en vier worden opgenomen.

Naast de volledige examens die tot een diploma leiden zijn deexamens mogelijk, maar alleen voor leerlingen die aan een leerwerktraject deelnemen. Verder is er de mogelijkheid van het verkrijgen van certificaten die tot een getuigschrift leiden. De inspectie stelt voor te bezien onder welke condities deexamens in de basisberoepsgerichte leerweg mogelijk zijn (Inspectie van het Onderwijs, 2001b).

#### *Vernieuwende ontwikkelingen*

Er is in deze onderwijssector een voorzichtige tendens zichtbaar, die inhoudt dat algemeen vormende vakken geïntegreerd worden met praktijkvakken. Dit leidt tot meer geïntegreerde beoordelingen van theorie en praktijk. Vanaf het schooljaar 2002-2003 geldt in het vmbo het centraal examen voor het eerst voor alle leerlingen. Pas dan kan worden bezien in hoeverre het centraal examen recht doet aan meer geïntegreerde manieren waarop het onderwijs momenteel al in de praktijk vormgegeven wordt.

#### **INITIATIEVEN CEVO VOOR ICT-GEBRUIK BIJ EXAMENS**

De Cevo heeft ten behoeve van computergebruik bij examens, de mogelijke gevolgen van ict voor examens geanalyseerd en in beleid geformuleerd (Kreeft, 2001). In haar beleid gaat de Cevo uit van de opvatting, dat bij een grotere autonomie van scholen externe controle past. Zij bedoelt hiermee dat centrale examinering niet alleen een zaak van de onderwijsinstelling kan zijn. Het maatschappelijke belang van het voortgezet onderwijs is dermate groot, dat een externe kwaliteitscontrole met een sturend effect op het voorafgaande onderwijs gewenst is. De Cevo is van mening, dat een diploma aan het einde van het voortgezet onderwijs voldoende herkenbaarheid moet hebben om civiel effect te kunnen garanderen. Wel wil de Cevo haar beleid zo formuleren dat gemaakte keuzes flexibilisering niet bemoeilijken.

Binnen het kader van bovengenoemde uitgangspunten zijn door de Cevo projecten en experimenten opgezet, waarbij computers op drie manieren worden ingezet bij examens: als standaardapparatuur, om informatie aan te bieden ('beeldschermexamens') en voor geheel 'computerbased' of 'webbased' examens. De commissie wijst erop, dat de *ICT-monitor 1999/2000* uitwijst dat de infrastructuur voor examengebruik van ict aanwezig is. Configuraties tussen en op scholen vertonen soms echter grote verschillen; bij een landelijke afname maakt dit stroomlijning noodzakelijk. Belangrijk is verder de constatering, dat het gebruik van ict binnen bestaande vakken stagneert. De Cevo vindt daarom haar keuze juist om voorlopig met parallelle versies te werken (computerexamen en 'pen-en-papier' examen naar keuze).

De Onderwijsraad acht deze ontwikkeling die door de Cevo is ingezet, van belang. Hij meent echter tevens dat de maatschappelijke ontwikkelingen zoals die in hoofdstuk 2 zijn geschetst, moeten leiden tot een nadere bezinning op het examensysteem voor het voortgezet onderwijs. Dit stijgt uit boven de vraag of al dan niet ict kan worden ingezet bij examens voortgezet onderwijs. Met name de relatie tussen schoolexamens en centrale examens en de geloofwaardigheid van schoolexamens zijn continue discussiepunten. Recentelijk is door een aantal onderwijsvernieuwingsbewegingen het punt van landelijke

voorschriften en examens ter discussie gesteld (Boes & Both, 2002). In die discussie wordt het perspectief van de landelijk sturende, economisch-technisch gerichte overheid gesteld tegenover het perspectief van de pedagogisch-didactische benadering van de vernieuwingsbewegingen. Landelijke examens en examenvoorschriften worden in dit laatste perspectief als belemmerend voor de ontwikkeling van leerlingen ervaren.

## 3.2 Middelbaar beroepsonderwijs

### *Bestaande praktijk*

De WEB heeft in 1996 een nieuwe examenpraktijk voor het middelbaar beroepsonderwijs geïntroduceerd, vooral op het punt van verantwoordelijkheidsverdeling tussen actoren. De onderwijsinstellingen zijn verantwoordelijk voor de examens en hebben de verplichting om de kleinst mogelijke meerderheid van deelkwalificaties per opleiding (51%) extern te laten legitimeren. Een onafhankelijke exameninstelling moet waarborgen dat het examen een betrouwbaar onderzoek is naar beheersing van de geformuleerde eindtermen. Uitgangspunt voor de examens vormen de kwalificatiestructuur en de per opleiding vastgestelde eindtermen. De examenonderdelen en toetsen behoren representatief te zijn voor de vastgestelde eindtermen en moeten op het vereiste niveau geformuleerd zijn. Externe legitimering houdt in, dat door een onafhankelijke instantie getoetst wordt of aan deze eisen is voldaan.

Een opvallende component van elke middelbare beroepsopleiding vormt verder de beroepspraktijkvorming (bpv): het leren in de praktijk. Eindtermen kunnen op school of in de praktijk afgesloten worden. De bpv maakt systematisch deel uit van een examen, als in de werkpraktijk deelkwalificaties afgesloten worden. De toepassing van bpv als onderdeel van opleiding en examinering is echter gevarieerd. Opleidingen, sectoren verschillen in de mate waarin er geïntegreerde beoordelingen van het geleerde op school en het geleerde in de praktijk plaatsvinden.

De voortdurende onvrede van onderwijsinstellingen, inspectie en afnemers over de kwaliteit van de mbo-examens heeft tot de instelling van een stuurgroep geleid die de examenpraktijk opnieuw heeft bekeken. Deze Stuurgroep Examens mbo heeft de minister inmiddels geadviseerd over de examinering in het middelbaar beroepsonderwijs. De aanbevelingen zijn vastgelegd in het advies *Examinering mbo* (mei 2001) en een aanvullend advies *Examinering* (juni 2001). De stuurgroep kiest in haar advies voor structuurinterventies om problemen rondom de examinering op te lossen en niet voor een herziening van de examenpraktijk vanuit onderwijsinhoudelijk perspectief (zie ook het advies *WEB: werk in uitvoering, Onderwijsraad, 2001a*). Deze interventies betreffen:

- de instelling van een landelijk kwaliteitscentrum (KwaliteitsCentrum Examinering, KCE) dat verantwoordelijk is voor het opstellen van algemene, landelijke kwaliteitsstandaarden voor alle examens van alle beroepsopleidingen (100% externe borg);
- de instelling van sectorale examenplatforms die verantwoordelijk zijn voor het opstellen van sectorspecifieke examenstandaarden door de eindtermen om te zetten in toetstermen; en
- de verantwoordelijkheidstoedeling aan het landelijke kwaliteitscentrum voor het toetsen of de examenpraktijk van onderwijsinstellingen voldoet aan de landelijke en sectorspecifieke examenstandaarden.

De minister heeft de voorstellen van de stuurgroep integraal overgenomen en streeft naar een zo spoedig mogelijke invoering van de voorstellen. Hiervoor is wijziging van de WEB nodig; de inwerkingtreding hiervan is per 1 augustus 2003 voorzien. In de tussentijdse periode, tot aan augustus 2003, subsidieert de minister initiatieven die alvast tot verbetering en vernieuwing van de examenpraktijk leiden, en moeten de werkzaamheden van het KCE vorm krijgen.

Een teken van onvrede over mbo-examens is het verschijnsel van 'branche-examens'. Deze worden in toenemende mate in aanvulling op de landelijke diploma's afgenomen. Om toegang tot een branche te krijgen, moet de gediplomeerde mbo'er verplicht een door de branche georganiseerd praktijkexamen afleggen ('branche-erkenning'). Dit is een ongewenste ontwikkeling.

#### *Vernieuwende ontwikkelingen*

Competentiegericht opleiden en beoordelen is een belangrijk aandachtspunt bij actoren in het bve-veld. Vertrekpunt voor ontwikkelingen vormt het advies van de ACOA *Een wending naar kerncompetenties* uit 1999. Na veel voorbereidend werk heeft Colo (vereniging van kenniscentra beroepsonderwijs bedrijfsleven) in juli 2002 het eindvoorstel opgeleverd: *Samen werken aan leren. Naar een competentiegerichte kwalificatiestructuur voor het middelbaar beroepsonderwijs*. Dit eindvoorstel voor een nieuwe kwalificatiestructuur is door de kenniscentra beroepsonderwijs bedrijfsleven (voorheen: landelijke organen) en de onderwijsinstellingen samen met het ministerie van OCenW ontwikkeld.

De kenniscentra beroepsonderwijs bedrijfsleven nemen nu het initiatief tot het ontwikkelen van een landelijke kwalificatiestructuur gebaseerd op competenties en een bijbehorende diplomastructuur. Hierbij zullen de sectorale sociale partners en de onderwijsinstellingen betrokken zijn. Uiterlijk 1 juli 2003 moet globaal duidelijk worden op welke wijze de nagestreefde 120 tot 140 kwalificatieprofielen worden ingevuld, alsmede wat de inhoud van de beroepscompetentieprofielen, de kwalificatieprofielen en de diploma's zal zijn. Daarnaast moeten dan de taken en bevoegdheden van de verschillende actoren duidelijk zijn en de wijze waarop bekostiging zal plaatsvinden.

De minister van OCenW zal alleen nog de minder gedetailleerde kwalificaties in de kwalificatiestructuur vaststellen, maar niet de opleidingenstructuur.<sup>9</sup> Zo ontstaat er meer ruimte tussen de gewenste kwalificaties en opleidingen om die kwalificaties te bereiken. Met andere woorden: onderwijsinstellingen krijgen meer ruimte om het onderwijs naar eigen inzicht vorm te geven.

Verder is de opkomst van de 'beroepskolom' van belang. Om redenen van vergroting van intern en extern rendement wordt beoogd vmbo-, mbo- en hbo-opleidingen beter op elkaar af te stemmen (Beroepsbrief: TK 2000-2001, 27 451, nr. 11). Vanuit deze 'verticaliseringsgedachte' liggen implicaties voor de wijze van toetsen en examineren voor de hand: tussen de verschillende componenten moet verticale afstemming plaatsvinden. Een andere ontwikkeling is duaal leren. Onder meer in het vmbo zijn leerwerktrajecten ontwikkeld, waarbij in samenwerking tussen vmbo en ROC doorlopende leerwegen tot en met een startkwalificatie worden ontwikkeld. De eerste leerwerktrajecten zijn per

9

*Niet-dossierstuk 2001-2002, OCW 0200456 TK (brief van de minister van OCenW inzake de verbetering van de kwalificatiestructuur beroepsonderwijs, KSB).*

1 augustus 2001 in de basisberoepsgerichte leerweg van start gegaan (TK 2001-2002, 28 344, nr. 1). In het mbo neemt het aantal deelnemers aan de beroepsbegeleidende leerweg toe.

### 3.3 Hoger onderwijs

#### *Bestaande praktijk*

In het hoger onderwijs (hbo en wetenschappelijk onderwijs) is geen sprake van een specifiek eindexamen. Het afsluitend examen is een optelsom van tentamens en omvat zelf geen onderzoek en beoordeling (artikel 7.10 Wet op het Hoger onderwijs en Wetenschappelijk onderzoek, WHW). Studiepunten geven de studielast aan; ze zeggen niets over de verworven bekwaamheid voor beroepsuitoefening en worden oneigenlijk gebruikt als beoordelingsmaat. Toetsing is vaak in het curriculum geïntegreerd. De examens of tentamens die worden afgenomen zijn veelal leerwegafhankelijk en leerstofgericht. Onder 'tentamens' worden uiteenlopende zaken verstaan, zoals 'multiple choice' toetsen, essayopdrachten, werkstukken en presentaties. Ook het volgen van stages levert punten op. Bepaalde tentamens kunnen individueel of in groepen worden afgelegd. De docent is meestal zowel de ontwikkelaar van tentamenopgaven als de examinerator verantwoordelijk voor afname en beoordeling. Een getuigschrift wordt uitgereikt als aan het aantal vereiste studiepunten en de afstudeeropdracht is voldaan.

Er gelden geen duidelijke landelijk afgesproken eindtermen in het hoger onderwijs. Wel vindt steeds vaker afstemming tussen hbo-opleidingen van verschillende onderwijsinstellingen plaats (bijvoorbeeld gezondheidszorgopleidingen en maatschappelijk werk en dienstverlening). Examinering valt volledig onder verantwoordelijkheid van een instelling voor hoger onderwijs (hogeschool of universiteit). Wel dient elke instelling volgens de WHW een examencommissie in te stellen. Deze moet de kwaliteit van de examens bewaken.

Sinds 1988 kent het hoger onderwijs een stelsel van kwaliteitszorg, waarin visitatiecommissies een belangrijke rol spelen. De visitatiecommissie oordeelt op basis van een zelfevaluatie door de opleiding. De commissie maakt daarbij gebruik van een beoordelingskader, waarin onder meer het element van toetsing en beoordeling en kwaliteit van de afgestudeerde is opgenomen (Vereniging van Samenwerkende Nederlandse Universiteiten, 1999). De rapporten van de visitatiecommissies spelen een rol in de verdere ontwikkeling en verbetering van het curriculum bij opleidingen, waaronder toetsing.

De Inspectie van het Onderwijs meent dat bij ruim eenderde van de hbo-opleidingen het niveau van toetsing onder de maat is. In het wetenschappelijk onderwijs vinden visitatiecommissies de kwaliteitsborging van de toetsing bij ongeveer 40% van de opleiding onder de maat (peiljaar 1998/1999). Een belangrijk vraagstuk betreft het beoordelen van groepswork in verband met het verschijnsel 'meeliften'. De rol van examencommissies die moeten toezien op redelijkheid en billijkheid van de examinering is hierbij in het geding (Inspectie van het Onderwijs, 2002a). De minister deelt deze zorg in zijn beleidsreactie op het inspectieonderzoek naar het functioneren van de examencommissies in het hoger onderwijs.<sup>10</sup> Hij wijst erop dat de instellingen en onderwijsstelsels in internationale

<sup>10</sup> Niet-dossierstuk 2001-2002, OCW 0200554 TK (brief van de minister van OCenW inzake de resultaten van onderzoek van de onderwijsinspectie inzake naleving van wet- en regelgeving inzake examencommissies in het hoger onderwijs).

vergelijkingen met elkaar concurreren op kwaliteit van afgestudeerden. Daarom zal die kwaliteit meer en meer moeten worden aangetoond aan de hand van tentamens en examens, waarvan de betrouwbaarheid en validiteit transparant en internationaal aan de maat zijn. De kwaliteit van examens krijgt daarom expliciet aandacht in de rapportage van visiterende en validerende instellingen. De inspectie moet hierop toezien.

#### *Vernieuwende ontwikkelingen*

In het hoger beroepsonderwijs bestaat steeds meer de behoefte om beter aan te sluiten op de beroepspraktijk. Door tekorten op de arbeidsmarkt is het belangrijk dat er samenwerkt wordt tussen opleiding en afnemend veld. Hierdoor is er veel aandacht gegroeid voor competentiegericht opleiden en beoordelen, waarbij het afnemend veld betrokken wordt bij het opstellen van competentieprofielen en beoordelen van kandidaten. Op deze manier is het civiel effect gewaarborgd en is de acceptatie van profielen en beoordelingsresultaten door het bedrijfsleven het grootst. In diverse samenwerkingsverbanden en instituten zijn en worden projecten in ontwikkeling genomen om onderwijs en examens aan de veranderende eisen aan te passen.<sup>11</sup>

Ontwikkelingen op het gebied van nieuwe examenvormen komen ook in het wetenschappelijk onderwijs op gang. Hierbij wordt eveneens gekeken naar beroeps- en onderzoeksituaties; deze worden als element in de ontwikkeling van nieuwe opleidings- en beoordelingsvormen benut. Hierbij speelt vaak de discussie over het belang van 'academische vorming'.

#### *Invoering bachelor-masterstelsel*

Het bachelor-masterstelsel is een nadere uitwerking van afspraken die 29 Europese ministers van onderwijs in de zomer van 1999 in Bologna hebben gemaakt. In deze zogenaamde Bolognaverklaring streven de deelnemende landen naar internationaal vergelijkbare opleidingen in het hoger onderwijs.

Studenten in het wetenschappelijk onderwijs (wo) volgen straks eerst een bacheloropleiding van tenminste drie jaar. Daarna stromen zij door naar de masteropleiding. Ze kunnen er echter ook voor kiezen de arbeidsmarkt op te gaan en eventueel later een masteropleiding te volgen. De masteropleiding houdt een specialisatie in. Universiteiten kunnen het propedeutisch examen laten vervallen. Uitgangspunt voor bekostiging blijft de huidige cursusduur van de wo-opleiding. Daarnaast mogen universiteiten voor bepaalde masteropleidingen gaan selecteren. Daarmee krijgt de ontwikkeling van opleidingen voor excellente studenten een extra impuls. Topopleidingen worden van belang geacht voor een sterke positie van de Nederlandse universiteiten op de internationale onderwijsmarkt.

Studenten in het hoger beroepsonderwijs (hbo) hebben na afronding van hun studie een bachelorgraad. Ook hbo-instellingen kunnen een wettelijk erkende masteropleiding ontwikkelen. De overheid bekostigt deze opleidingen echter niet. De hbo-bachelors zullen in de regel, vaker dan wo-bachelors, direct de arbeidsmarkt betreden.

Accreditatie van opleidingen is voorwaarde voor invoering van het bachelor-masterstelsel in het hoger onderwijs. Door de Commissie Accreditatie Hoger Onderwijs (2001) is daar-

11

*Onder meer de Open Universiteit is actief op dit terrein (zie bijvoorbeeld Birenbaum & Dochy, 1996; en Moerkerke, 1996) en de Contactgroep Research Wetenschappelijk Onderwijs (zie bijvoorbeeld Mirande e.a., 1997).*



om een voorstel ontwikkeld voor de invoering van een accreditatiestelsel. Zij ontwikkelt hierin onder meer een toetsingskader voor de bachelor- en masteropleiding in het hoger beroepsonderwijs en het wetenschappelijk onderwijs. In de geformuleerde beoordelvingsvragen voor de accreditatie van opleidingen, richt de commissie haar aandacht vooral op het aanbod en de condities waaronder het aanbod gerealiseerd kan worden. Enkele noties met betrekking tot de beoordeling of examinering van het behaalde niveau betreffen de vorm; de commissie spreekt van 'master thesis', 'praktijkproef' en 'meesterproef'. Deze noties wijzen op geïntegreerde (eind)beoordelingen. Op conditioneel niveau stelt de commissie ook enkele kwaliteitscriteria voor het onderwijsproces en de resultaten voor, die voor elke opleiding moeten gelden. Zij noemt: doelgerichtheid van het selectiebeleid, de aanwezigheid van adequate assessmentprocedures voor het bepalen van de aanvangskwalificaties van studenten, de mate waarin rekening wordt gehouden met erkenning van reeds verworven competenties (EVC) en de onderbouwing van het selectiebeleid. Verder wordt als kwaliteitscriterium voorgesteld een 'beargumenteerd en relevant toetsings- en beoordelingsbeleid' (Commissie Accreditatie Hoger Onderwijs, 2001, p. 43-44).

De Begeleidingscommissie Decentrale Toelating begeleidt experimenten met decentrale toelating in het hoger onderwijs. De commissie verwacht dat met de introductie van de bachelor-masterstructuur de structurele verwijzing en selectie in het hoger onderwijs zal toenemen (Begeleidingscommissie Decentrale Toelating, 2002). De commissie signaleert hier de volgende discussiepunten (p. 8):

- Hoe gaat het afnemend hoger onderwijs om met een groter wordende diversiteit aan onderwijsvragers?
- Is het centraal schriftelijk examen voldoende voor elke te volgen opleiding en mogen universiteiten en hogescholen daarnaast nog speciale eisen stellen? Welke invloed heeft dan de school van herkomst?
- Mag een universiteit of hogeschool alleen de naar haar oordeel bij haar passende studenten kiezen?
- Hoe staat men tegenover een gericht doelgroepenbeleid van instellingen van hoger onderwijs ten opzichte van scholen en de vastlegging daarvan via contracten met de scholen?
- Is het wenselijk dat er geobjectiveerde en kenbare criteria worden ontwikkeld voor de selectie tijdens de opleiding, bijvoorbeeld ten aanzien van talentvolle studenten?

Deze vragen geven aan dat de commissie nadenkt over nieuwe examenvormen waarmee het hoger onderwijs geconfronteerd wordt.

### **3.4 Huidige examenpraktijk en verantwoordelijkheidsverdeling**

Examinering en daarmee de feitelijke examenpraktijk en verantwoordelijkheidsverdeling verschillen sterk per onderwijssector. Het gaat hierbij om een aantal belangrijke aspecten, zoals centraalgestuurde versus instellingsgestuurde examens, bestaande praktijk versus vernieuwende praktijk en het toetsen van delen versus het gebruik van integratieve toetsen. Op basis van het voorgaande volgt hieronder voor elke sector een korte analyse van de huidige examenpraktijk, gevolgd door een samenvattende overzichtstabel van de verantwoordelijkheidsverdeling per sector.

### *Voortgezet onderwijs*

Markant voor het voortgezet onderwijs zijn de samenstellende delen van het examen: een schoolexamen en een centraal examen. Het is daarmee uniek in vergelijking met andere onderwijssectoren. Het centraal examen zorgt voor een goede landelijke vergelijkbaarheid van beoordelingen.

Daarnaast valt het sterk vakgerichte karakter van het examen in het voortgezet onderwijs op. Slechts mondjesmaat komen integratieve toetsen voor. In geval van inzet van integratieve toetsen, is dat bij het schoolexamen.

In het vmbo vindt op een aantal scholen integratie van algemeen vormende en beroepsgerichte vakken plaats. Onduidelijk is echter nog in hoeverre deze praktijk doorwerkt in het examen. In havo/vwo komen eveneens integratieve taken- en vaardigheidsmetingen voor. Deze in gang gezette vernieuwing in de tweede fase, voorzover het om leerstof en instructie gaat, is echter nog onvoldoende in de examinering verwerkt.

Een vraagstuk van andere orde betreft de sterke sturing die wellicht voor probleemgroepen van een centraal examen uitgaat. De invoering van een centraal examen voor de basisberoepsgerichte leerweg van het vmbo betekent de invoering van één uitstroomniveau. Het zal nog moeten blijken in hoeverre dit examenniveau voldoende bereikbaar is voor de meeste leerlingen. Een niet gering deel bestaat immers uit leerlingen die een diploma moeten zien te verwerven met behulp van leerwegondersteunend onderwijs. Ofschoon diverse uitwegen mogelijk zijn voor zwakkere leerlingen (certificateregeling, ongediplomeerde doorstroom naar het middelbaar beroepsonderwijs) maakt de introductie van één (centraal) eindniveau het voor scholen moeilijker om te differentiëren. Er treedt hier een spanning op tussen een sterk leerlinggerichte benadering en het vasthouden aan een kwalificatieniveau dat civiel effect heeft.

### *Middelbaar beroepsonderwijs*

In het middelbaar beroepsonderwijs is een omschakeling naar competenties als basis voor de kwalificatiestructuur zichtbaar op beleidsniveau en steeds meer in de praktijk. Colo heeft in juli 2002 een eindvoorstel voor een competentiegerichte kwalificatiestructuur opgeleverd. De kenniscentra beroepsonderwijs bedrijfsleven nemen nu het initiatief tot het ontwikkelen van een landelijke kwalificatiestructuur gebaseerd op competenties en een bijbehorende diplomastructuur. De uitkomsten hiervan moeten uiterlijk 1 juli 2003 globaal bekend zijn.

Deze omschakeling zal uiteindelijk verstrekkende gevolgen hebben voor de inrichting van leertrajecten/opleidingen en daarmee voor de examenpraktijk. Het zal nodig zijn bij de onderwijsontwikkeling competenties als leidraad voor herziening van de examenpraktijk te nemen. Onder meer moet de vraag beantwoord worden hoe het integratieve en complexe karakter van competenties recht kan worden gedaan in de examinering.

In het middelbaar beroepsonderwijs is momenteel nog sprake van externe legitimering van examens: een onafhankelijke instantie toetst voor een deel van de examens of aan de eisen voldaan wordt. In plaats van deze externe legitimering voor een deel van examens zal op termijn sprake zijn van 100% externe borg door het KCE. Op deze manier wordt geprobeerd om het vertrouwen in de af te geven diploma's te handhaven c.q. te herstellen. Het gaat hierbij om overwegend structurele maatregelen om de kwaliteit van

de examens te bewaken: het opstellen van algemeen landelijke en sectorspecifieke kwaliteitsstandaarden voor alle examens. Het middelbaar beroepsonderwijs staat voor de uitdaging om deze structurele maatregelen zodanig vorm te geven, dat zij de wending naar competenties voldoende kunnen ondersteunen.

#### *Hoger onderwijs*

Kenmerkend voor het hoger onderwijs is de afwezigheid van centrale sturing: opleidingen en instellingen regelen hun eigen examens en examenpraktijk. Het eindgetuigschrift is een optelsom van tentamens/studiepunten die door middel van beoordeling van curriculumonderdelen worden verworven; hierbij telt 'aanwezigheid' soms ook mee. De beoordeling is vrijwel geheel in handen van docenten. Wel is er de wettelijke verplichting van een toezichthoudende examencommissie; deze moet de interne kwaliteitsbewaking verzorgen. Externe kwaliteitsbewaking vindt plaats door visitatiecommissies en inspectieonderzoeken. Deze externe oordelen ijlen echter, bezien vanuit het perspectief van de student, na. Als een kwaliteitsoordeel is geveld, is de student immers al veel verder in zijn studie of inmiddels vertrokken. In de curriculumontwikkeling spelen deze oordelen wel een rol, maar op langere termijn. Vernieuwingen worden vooral door opleidingen zelf geïnitieerd, met name in het hbo. Er is daarbij steeds meer aandacht voor een versterkte relatie met de beroepspraktijk, hetgeen vertaling vindt in competentiegericht en probleemgericht onderwijs. Dit heeft implicaties voor de wijze van beoordelen.

Een belangrijke verandering in het hoger onderwijs is de invoering van het bachelor-masterstelsel. Een component hierbij is de invoering van accreditatie. Toelating tot het bekostigde stelsel betreft onder meer het voldoen aan eisen voor beoordeling en examinering. In de voorgestelde procedure is dit aspect echter nauwelijks uitgewerkt. Daarnaast vragen ontwikkelingen op het gebied van decentrale toelating van studenten aandacht.

#### *Verantwoordelijkheidsverdeling*

In de onderstaande tabel is de huidige verantwoordelijkheidsverdeling per sector weer gegeven. Hierbij wordt een onderscheid gemaakt in:

- de vaststelling van landelijke eindtermen;
- de ontwikkeling en vaststelling van 'landelijke examenstandaarden' (examenprogramma's: eisen aan leerstof en beoordeling);
- de ontwikkeling, uitvoering en beoordeling van examens; en
- intern en extern toezicht op examens.

Het schema geeft in feite de relatie aan tussen de beoogde leerresultaten, de gemeten leerresultaten en de institutionele context.

**Schema 1: De huidige verantwoordelijkheidsverdeling per sector**

	<b>Voortgezet onderwijs</b>	<b>Middelbaar Beroepsonderwijs</b>	<b>Hoger onderwijs</b>
<i>Vaststelling landelijke eindtermen</i>	Minister van OCenW	Kenniscentra beroeps- onderwijs bedrijfsleven (voorheen: landelijke organen) en minister van OCenW	N.v.t.
<i>Ontwikkeling landelijke examenstandaarden</i>	Schoolexamen: n.v.t. Centraal examen: Cevo	N.v.t. (wordt KCE)	N.v.t.
<i>Vaststelling landelijke examenstandaarden</i>	Schoolexamen: n.v.t. Centraal examen: minister van OCenW	N.v.t.	N.v.t.
<i>Ontwikkeling examens</i>	Schoolexamen: school Centraal examen: Citogroep in opdracht van Cevo	Onderwijsinstelling en/ of externe bureaus in opdracht van onderwijs- instelling	Onderwijsinstelling en/of externe bureaus in opdracht van onderwijsinstelling
<i>Uitvoering examens</i>	Schoolexamen: school Centraal examen: school volgens uniforme richt- lijnen	Opleiding, al of niet samen met de werkpraktijk	Opleiding
<i>Beoordeling examens</i>	Schoolexamen: docenten Centraal examen: docen- ten volgens uniforme richtlijnen	Opleidingsdocenten, al of niet samen met de werkpraktijk	Opleidingsdocenten
<i>Intern toezicht op examens</i>	Examenreglement en kwaliteitszorgsysteem school	Onderwijs- en examen- regeling (OER), examen- commissie en kwaliteits- zorgsysteem onderwijs- instelling	OER, examencommis- sie en kwaliteitszorg systeem onderwijs- instelling
<i>Extern toezicht op examens</i>	Inspectie van het Onderwijs	Externe legitimering van deel examens door exa- meninstelling (wordt KCE) en Inspectie van het Onderwijs	Visitatiecommissie en Inspectie van het Onderwijs (wordt ook het Nederlands Accreditatie Orgaan)

## 4 Toekomstvisie op examens

De raad heeft van februari tot en met mei 2002 tien gesprekken gevoerd met deskundigen op het gebied van nieuwe examenvormen, op één of meer van de volgende terreinen: het voortgezet onderwijs (vmbo en havo/vwo), het middelbaar beroepsonderwijs (mbo), het hoger beroepsonderwijs (hbo), het wetenschappelijk onderwijs (wo), de beroepskolom (vmbo-mbo-hbo), EVC (erkenning van reeds verworven competenties), leraren- en branche-opleiding, particuliere opleidingen en arbeidsorganisaties. Deze gesprekspartners kunnen als 'voorlopers' worden beschouwd van een verbeterde en vernieuwde vormgeving van examens.

Dit hoofdstuk geeft inzicht in de opbrengsten van de interviews. De belangrijkste bevindingen zijn samengevat (paragraaf 4.1), waarna een korte reflectie volgt (paragraaf 4.2). Deze tekst is ook terug te vinden in bijlage 3 (paragraaf 3.12). Daarnaast zijn passages uit de tekst op verschillende plekken in het advies verwerkt.

### 4.1 Bevindingen interviews deskundigen

#### *Ontwikkelingen die vragen om verbetering en vernieuwing van examens*

Zowel in het voortgezet onderwijs (vmbo en havo/vwo) als in het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) en het hoger onderwijs (hbo en wo) doen zich ontwikkelingen voor die leiden tot een zoektocht naar alternatieve vormen van examens. Deze zoektocht wordt vooral ingegeven door een omslag naar competentiegericht opleiden (beroepsonderwijs) en naar vaardigheidsonderwijs (voortgezet onderwijs), die tot een betere aansluiting tussen opleiding en maatschappij, opleiding en arbeidsmarkt en tussen opleidingen onderling moet leiden. Vaak vormen problemen op de arbeidsmarkt (tekorten) een urgente aanleiding tot een oriëntatie op nieuwe opleidings- en beoordelingspraktijken.

De volgende, met elkaar samenhangende, ontwikkelingen zijn genoemd die vragen om verbetering en vernieuwing van examens:

- de ontwikkeling naar competentiegericht opleiden en beoordelen en de ontwikkeling naar vaardigheidsonderwijs en geïntegreerde beoordelingsvormen;
- de gewenste flexibilisering van het onderwijs;
- de aansluiting bij de leerloopbaan van de student;
- de verbetering van de aansluiting tussen opleiding en arbeidsmarkt;
- de verbetering van de doorstroom tussen opleidingen onderling;
- de bevordering van de zelfstandigheid en de eigen verantwoordelijkheid van de student;
- de vormgeving van een leven lang leren; en
- de verbetering van de herkenbaarheid en erkenning van examens door samenleving, vervolgopleidingen en/of afnemend beroepenveld.

#### *De bestaande praktijk rond examens*

De sectoren verschillen in de manier waarop momenteel gewerkt wordt aan nieuwe vormen van opleiden en beoordelen. Er is met name een verschil zichtbaar tussen havo/vwo en beroepsgericht onderwijs. Trends die al eerder in branche- en bedrijfsopleidingen zichtbaar waren, vinden nu ook hun weerslag in het reguliere onderwijs.

Havo/vwo lijkt op het punt van nieuwe examenvormen een wat andere ontwikkeling door te maken. Havo en vwo zijn sterk vakgericht; de betekenis daarvan voor een functioneringsveld is minder goed aan te geven dan voor een beroepsveld. Daarnaast vinden competenties in havo/vwo geen duidelijke basis in beroepssituaties. Wel leidt het voortgezet onderwijs op voor vervolgopleidingen en dit vraagt onder meer om leercompetenties. Daarnaast zijn sociale competenties in relatie tot maatschappelijk functioneren van belang. Ook kan gestreefd worden naar een meer integratieve beoordeling van kennis en vaardigheden en zou systematischer gedacht kunnen worden vanuit profielen en eindproducten/examenopdrachten die daarbij horen. In het algemeen wordt geconstateerd, dat onderwijsvernieuwingen in de tweede fase nog niet tot andere examenvormen geleid hebben. Examens zijn sluitstuk van de vernieuwing.

In het vmbo is een voorzichtige tendens waarneembaar, waarbij algemeen vormende vakken geïntegreerd worden met praktijkvakken. Dit leidt tot meer geïntegreerde beoordelingen van theorie en praktijk. Vanaf het schooljaar 2002-2003 geldt in het vmbo het centraal examen voor het eerst voor alle leerlingen. De vraag is nu hoe deze examens zullen aansluiten op de nieuwere manieren van onderwijzen en leren die ontwikkeld worden.

Bij nieuwe examenvormen in het middelbaar en hoger beroepsonderwijs lag het accent aanvankelijk op specifieke doelgroepen en opleidingstrajecten (bijvoorbeeld zij-instromers in het leraarsberoep). Langzamerhand lijkt een verschuiving waarneembaar naar nieuwe onderwijs- en examenvormen voor reguliere opleidingstrajecten.

In het wetenschappelijk onderwijs bestaan ook initiatieven tot andere wijzen van opleiden en beoordelen. Een discussie die zich bij een versterkte relatie met de beroepspraktijk voordoet, is die over de vraag in hoeverre recht wordt gedaan aan de onafhankelijke 'academische vorming'.

De ondervraagde branche-opleiding laat een totale omslag naar competentiegericht opleiden en beoordelen zien voor alle initiële en post-initiële trajecten.

#### *Nieuwe vormen en arrangementen van examens*

Verschillende termen zijn in omloop voor nieuwe vormen en arrangementen van examens. Er wordt gesproken over:

- geïntegreerde beoordelingen van theorie en praktijk;
- geïntegreerde beoordelingen van kennis, inzicht, toepassing, houding en vaardigheden;
- competentiegerichte beoordelingen;
- gedragsgerichte beoordelingen, assessments; en
- proeven van bekwaamheid.

Gezien de bovengenoemde verschuiving van nieuwe beoordelingsvormen naar reguliere opleidingen, lijken de beoordelingsvormen zowel voor EVC toepasbaar als voor competentiegerichte beoordelingen voor alle studenten aan reguliere opleidingstrajecten.

De functies die men aan examens toekent, bepalen mede de opvattingen over de inhoud en vormgeving van examens (bijvoorbeeld leerwegaafhankelijk of leerwegafhankelijk). Als functies van examens worden niet alleen selectie en uitsluiting gezien, maar ook de bevordering van doorstroom, employability en burgerschap. Functies van examens worden ook bediscussieerd in het licht van het voorkómen van uitval. Verder spelen examens een rol bij het bepalen van de kwaliteit van een opleiding. Examens hebben dan vooral de functie om te laten zien wat studenten op de opleiding geleerd hebben. Overigens wordt ook gewezen op het feit dat niet pas aan het eind van een opleidingstraject uit een examen eventuele ongeschiktheid van een kandidaat voor een bepaalde vervolgopleiding of beroep zou mogen blijken.

#### *Ontwerpeisen voor verbetering en vernieuwing van examens*

Alle deskundigen zien voor het beroepsonderwijs de betrokkenheid van het beroepenveld als essentieel bij nieuwere examenvormen. Idealiter speelt het veld een rol bij het formuleren van beroepsprofielen tot en met het beoordelen van kandidaten. Alleen op deze manier is het civiel effect goed gewaarborgd. Dit betekent ook dat opleidingen en docenten hun relaties met de beroepspraktijk zullen moeten versterken.

Verder benadrukken de deskundigen het belang van flexibel en levensecht toetsen en het belang van integratief beoordelen (het tegelijk en in samenhang tonen van kennis, inzicht, toepassing, houding en vaardigheden). Maar ook het feit dat hierbij andere eisen aan beoordelingsinstrumenten gesteld worden. Zo moet betrouwbaarheid breder bekeken worden, meer in het licht van de intersubjectiviteit van beoordelaars. In dit kader spreekt men ook wel van 'edumetrie' in plaats van 'psychometrie'. Ook moeten eenduidige criteria ontwikkeld worden voor beoordeling van groepswork. Een veel gehoord geluid is daarnaast om een deel van de traditionele toetsen te behouden, maar die een andere plek in het geheel te geven (diagnostisch, bijvoorbeeld om voorwaardelijke kennis te toetsen).

Op een aantal punten verschillen de meningen duidelijk.

- Niet in alle gevallen pleit men voor een geheel leerwegaafhankelijk en docent-onafhankelijk beoordelingssysteem. In het vmbo speelt het feit dat het kwetsbare leerlingen betreft die gebaat zijn bij een goede relatie met de leraar. Ongewenste effecten worden voorzien als de leraar niet zelf zou beoordelen. Dit is een pedagogische functie van examens.

- Verder wordt niet in alle gevallen gesproken van een strikte scheiding tussen formatief en summatief toetsen en verschillen de functies die toegekend worden aan diagnostische toetsen, voorwaardelijke toetsen, het portfolio-instrument en de door de student zelf verzamelde bewijslast.
- Het belang van standaardisering van examens onderschrijft niet iedereen in dezelfde mate.
- Ook verschillen de meningen over de vraag in hoeverre examens gebruikt kunnen worden om onderwijsvernieuwingen in gang te zetten en richting te geven.

#### *Verantwoordelijkheidsverdeling bij nieuwe examenarrangementen*

Ook de meningen over de verantwoordelijkheidsverdeling bij nieuwe examenarrangementen lopen uiteen. Zo worden in het mbo op landelijk niveau nieuwe opleidings- en beoordelingsconcepten vormgegeven, waarbij het streven echter niet het instellen van landelijke examens is. Daar waar centrale examens of centrale itembanken wel wenselijk worden geacht voor het mbo, wordt aangegeven dat dit niet strijdig met regionale inkleuring van een opleiding hoeft te zijn (middels 20% tot eventueel 40% vrije ruimte). In het hbo ligt het initiatief bij de onderwijsinstellingen in overleg met het regionale werkveld en ook in het wetenschappelijk onderwijs gaat het om het initiatief van universiteit, faculteit of opleiding zelf.

Per sector en per regio kan opleiden en beoordelen dus in principe verschillen. Dit hoeft niet strijdig te zijn met landelijke kaders die voor examens geformuleerd kunnen worden, maar kan wel strijdig zijn. In feite gaat het om de vraag welke mate van standaardisatie wenselijk is bij competentiegericht opleiden en beoordelen.

Een ander punt is dat het betrekken van bedrijfsfunctionarissen bij begeleiding en beoordeling van studenten ook om een goede verantwoordelijkheidsverdeling vraagt. Hierbij is de vraag aan de orde of de onderwijsinstelling alleen het primaat op examens moet hebben of dat het om een gedeelde verantwoordelijkheid gaat.

Zowel in het geval van regionale als in het geval van landelijke vormgeving speelt het afleggen van verantwoording over examens aan derden door de onderwijsinstelling een belangrijke rol. Nieuwe examenvormen vragen om nieuwe kwaliteitseisen, om nieuwe vormen van kwaliteitszorg en om een vernieuwde externe controle door de Inspectie van het Onderwijs, visitatiecommissies en het Nederlands Accreditatie Orgaan (NAO). Daarnaast is ook een vernieuwingsslag nodig van instituten die examens ontwikkelen.

#### *Nieuwe examenarrangementen die de huidige examens kunnen aanvullen en/of vervangen*

De gedachten verschillen over het idee of nieuwe examenvormen deels aanvullend op of geheel vervangend moeten zijn voor de huidige examenpraktijk. Bij de geconsulteerde branche-opleiding is een totale omslag gerealiseerd die als positief ervaren wordt. De deskundigen verschillen van mening over het feit of een dergelijke omslag ook wenselijk en haalbaar is in andere onderwijssectoren. Sommige deskundigen pleiten ervoor de traditionele beoordelingsvormen niet overboord te zetten en tegelijkertijd nieuwe beoordelingsvormen met kracht verder te ontwikkelen. Andere deskundigen pleiten voor een totale omslag, omdat veranderingen anders niet goed van de grond zullen komen of omdat nieuwe examens van een totaal herontwerp van een opleiding deel uit moeten maken.



Er is wel overeenstemming over het feit dat in het beroepsonderwijs praktijkervaringen meer benut moeten worden als systematische beoordelings- of portfoliosituaties (bijvoorbeeld in het vmbo 'werkplekleren' naast leren op school). Ook wordt voor een verbeterde positie van de beroepspraktijkvorming in het mbo gepleit. In het algemeen vindt men dat beroepsgerichte opleidingen systematisch een beroep moeten doen op het bedrijfsleven als partner.

De verwachting is dat nieuwe examenvormen grote organisatieveranderingen met zich mee brengen en, ook daarom, deel moeten uitmaken van het langetermijnbeleid van een onderwijsinstelling.

#### *Knelpunten*

De twee belangrijkste knelpunten die bij de inzet van alternatieve examenvormen worden genoemd, zijn:

- de ontwikkeling en het onderhoud van nieuwe examenvormen is een complexe, tijdrovende en kostbare zaak; en
- de meest levensechte examenvormen zijn niet altijd wenselijk (bijvoorbeeld vanuit veiligheidsoverwegingen, ethische bezwaren of financiële kaders).

Onderzoek van het EPS-project (Educatief Partnerschap) naar de innovatie van lerarenopleidingen (Straetmans & Sanders, 2001) wijst uit dat een mix van meetmethoden het beste werkt.

Een belangrijke vraag lijkt verder hoe financieringsmethodieken flexibelere vormen van opleiden en beoordelen kunnen bevorderen. Hier leven verschillende ideeën over, net als over het feit of nieuwe examenvormen wetswijzigingen tot gevolg zullen hebben.

## **4.2 Reflectie**

De gesprekken maken duidelijk dat nieuwe examenvormen niet los van nieuwe opleidingsvormen gezien kunnen worden. Bij beide zijn de relatie met de praktijk, maatwerk en de eigen verantwoordelijkheid van de student centrale aspecten. Een aantal malen wordt gewezen op de noodzaak om slechts een beperkt aantal competenties of essentiële vaardigheden te formuleren en niet te vervallen in het formuleren van te veel, gedetailleerde, theoretische kwalificatie-eisen of eindtermen. De opleiding moet wel herkenbaar blijven voor maatschappij, vervolgopleiding en/of afnemend beroepenveld. Meer transparantie voor onderwijsinstellingen leidt niet per definitie tot meer transparantie voor het afnemend veld. Verder moeten drie zaken goed geregeld worden bij de omslag naar competenties: de standaardsetting/kwalificatiestructuur, de beoordeling en het curriculum.

Wat nieuwe opleidings- en beoordelingsvormen betreft is er te weinig sprake van één afgestemde discussie die binnen een sector gevoerd wordt. Over de sectoren heen zijn er nog grotere verschillen. Afstemming van ontwikkelingen over sectoren heen is van belang in verband met het bevorderen van doorstroom binnen het onderwijssysteem (bijvoorbeeld van de tweede fase voortgezet onderwijs naar het hbo en van mbo naar hbo). Het belang van een gemeenschappelijke taal binnen en over sectoren heen lijkt steeds meer erkend te worden, evenals een gemeenschappelijke taal om met het afnemend veld te communiceren.

Ontwikkelingen die zich voordoen rond de verticale beroepskolom, de doorstroomagenda en de bachelor-masterstructuur lijken concrete aanknopingspunten voor nieuwe opleidings- en beoordelingsvormen te kunnen bieden. Samenwerking tussen verticaal samenhangende opleidingen binnen één branche lijkt goede perspectieven te bieden (bijvoorbeeld agrarische opleidingen, technische opleidingen, politieopleidingen of opleidingen gezondheidszorg). De beroepskolom en niet de onderwijssector is dan het uitgangspunt. Zo worden bestaande structuren doorbroken en nieuwe samenwerkingsverbanden gestimuleerd. Het beroepsonderwijs lijkt vanwege zijn duidelijke relatie met de beroepspraktijk in de ontwikkelingen het voortouw te nemen.

Alle deskundigen delen de noodzaak van nieuwe examenvormen. Wel verschillen de meningen over de manier waarop deze nieuwe examens vorm moeten krijgen en welke rollen daarbij voor wie zijn weggelegd. Een aantal belangrijke thema's die naar voren komen zijn:

- de spanning die er bestaat tussen het selecteren van studenten versus het voorkómen van uitval en het bevorderen van doorstroom en employability;
- de scheiding tussen proces en resultaat of het al dan niet gebruiken van examens om de vernieuwing van het onderwijsleerproces een impuls te geven;
- de mate waarin de examenlijn los van de onderwijslijn kan staan, of de vraag in hoeverre leerproces en leerresultaat los van elkaar mogen staan;
- de vraag in hoeverre uitvoering en beoordeling in het onderwijsleerproces van elkaar gescheiden moeten zijn; en
- het regionaal versus landelijk organiseren van competentiegericht opleiden en beoordelen.

Deze en andere thema's heeft de raad voor zijn advies geproblematiséerd. Zij keren terug in het volgende hoofdstuk.

## **5 Thema's bij de ontwikkeling van nieuwe examenvormen**

In hoofdstuk 2 zijn op een aantal domeinen ontwikkelingen beschreven die zich in de omgeving van het onderwijs voordoen en hun invloed op examens hebben. Hierbij is ook ingegaan op de ontwikkeling naar meer levensechte leeromgevingen. In hoofdstuk 3 is de huidige stand van zaken rond examens in het voortgezet onderwijs, middelbaar beroepsonderwijs en hoger onderwijs geschetst. Recente ontwikkelingen in de verschillende sectoren kwamen ook aan de orde. Hoofdstuk 4 liet de zienswijze van deskundigen op de toekomstige vormgeving van examens in de verschillende onderwijssectoren zien. Uit deze drie hoofdstukken zijn een aantal thema's te herleiden die de ontwikkeling van alternatieve examenarrangementen bepalen.

Dit hoofdstuk benoemt vijf thema's die bij een vergelijking tussen klassieke en nieuwe examenvormen aan de orde zijn en waarbinnen keuzes gemaakt kunnen worden (paragraaf 5.2 tot en met 5.6). Deze vijf thema's vormen hiermee ook bespreekpunten voor het volgende hoofdstuk van het advies. In paragraaf 5.1 komen eerst een aantal algemene noties rond de vijf thema's aan de orde.

### **5.1 Algemeen**

De vijf thema's die de raad voor dit advies signaleert en problematiseert, kunnen gezien worden in het licht van de functies die aan examens worden toegekend. Die functies lopen uiteen van het aangeven van een individueel eindniveau tot het monitoren van het landelijke onderwijspeil. De functies van examens hangen af van de inrichting van het onderwijs en de context, de actoren. Examens vervullen vaak meerdere functies tegelijk.

Hieronder volgt een overzicht van de mogelijke functies van examens.

<b>Schema 2: De mogelijke functies van examens</b>
<p><i>Kwalificerende functie:</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ vaststellen voortgang van een student</li><li>▪ vaststellen eindniveau van een student aan het eind van een schoolperiode</li></ul>
<p><i>Paspoortfunctie:</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ uitsluiten van een student van de voortzetting van een opleiding</li><li>▪ alloceren: een student een passende plaats bezorgen in vervolgopleiding of op arbeidsmarkt</li><li>▪ selecteren: vervolgopleiding of arbeidsmarkt kiezen een student op grond van behaalde prestaties uit</li></ul>
<p><i>Kwaliteitsfunctie:</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ bepalen van inhouden van programma's en handelwijzen van studenten en docenten ('backwash' effecten)</li><li>▪ motiveren van studenten tot inzet en leren</li><li>▪ prikkelen van 'talentontwikkeling' door studenten</li><li>▪ informatie bieden aan ouders, verantwoord van prestaties aan derden</li><li>▪ bevorderen communicatie met het afnemend veld en tussen docenten onderling</li></ul>
<p><i>Maatschappelijke functie:</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ monitoren/beïnvloeden van het algemene onderwijspeil</li><li>▪ beoordelen prestaties van het onderwijs in relatie tot kosten van het onderwijs</li><li>▪ bijdragen aan nationale doelstellingen als gelijkheid van kansen en nationale identiteit</li><li>▪ innoveren van het onderwijs ('sturende werking van beoordelingen': examens zijn niet alleen het sluitstuk van onderwijs, maar ook beginpunt van ontwerp – zij kunnen een belangrijke bijdrage leveren aan de verbetering en vernieuwing van het curriculum; de sturende werking van examens speelt dus een rol bij curriculumontwerp, vanzelfsprekend wordt in de onderwijsuitvoering achteraf getoetst)</li><li>▪ 'benchmarking' in internationaal opzicht (diplomavergelijking)</li></ul>

Verder zijn aan het fenomeen examens, op grond van de in de voorgaande hoofdstukken beschreven ontwikkelingen en analyses, een aantal dimensies te onderscheiden.

### Schema 3: De dimensies van examens

#### *Verantwoordelijkheidsverdeling:*

- formele versus feitelijke verantwoordelijkheid
- gecontextualiseerd versus gedecontextualiseerd beoordelen

#### *Positionering:*

- leerwegaafhankelijke versus leerwegafhankelijke examens
- onderwijsuitvoering versus beoordeling
- retrospectief versus prospectief examineren
- standaardisatie versus destandaardisatie

#### *Inhoud en afname:*

- vakgerichte kennis versus competenties
- absolverend versus integratief beoordelen

#### *Praktische kwesties:*

- organisatie van nieuwe examenvormen
- financiering van nieuwe examenvormen
- implementatie van nieuwe examenvormen

De bovenstaande overzichten vormen voor de raad handvatten om tot een ordening te komen van belangrijk geachte, te problematiseren thema's in het licht van de gestelde adviesvragen. De raad komt tot vijf thema's met bijbehorende subthema's in verband met de ontwikkeling van alternatieve examenarrangementen. De subthema's zijn continua, waarop opleidingen en onderwijssectoren verschillend gepositioneerd kunnen worden.

Per thema geeft de raad hieronder een korte toelichting. In paragraaf 6.1 vindt verdere problematisering en uitwerking plaats.

## 5.2 Thema 1: Functies

De gegevens die door middel van examens worden verzameld, kunnen in principe voor de vier genoemde hoofdfuncties (kwalificerende functie, paspoortfunctie, kwaliteitsfunctie en maatschappelijke functie) worden benut. De raad neemt hierbij civiel effect, een effect van de kwalificerende functie van examens, als het centrale criterium in het advies. Hij definieert civiel effect als: het vertrouwen dat de samenleving, vervolgoopleidingen en het bedrijfsleven hebben in de resultaten die kandidaten op een examen hebben behaald. Voorwaarde is dat het examen een duidelijk beeld geeft van wat studenten kunnen als ze van een opleiding afkomen. In feite is er sprake van civiele effecten. De civiele effecten van examens kunnen per onderwijstype/opleiding verschillen, alsmede per actor (overheid, onderwijsinstelling, student, afnemend veld, vervolgoopleiding, gezin). Daarnaast kunnen civiele effecten vanuit verschillende perspectieven benaderd worden, zoals arbeidsmarkt- of doorstroomperspectief of internationaal perspectief.

De raad maakt de keuze voor civiele effecten als belangrijkste criterium voor alle onderwijssectoren, van vmbo tot en met wetenschappelijk onderwijs. Hij beschouwt het waarborgen van civiele effecten als een belangrijke bescherming voor de student tegen ondeugdelijk onderwijs. Hij maakt hiermee een keuze voor civiele effecten als belangrijkste criterium bij keuzes omtrent inhoud, vormgeving en afnamecondities van examens. Wat betreft de functie van uitsluiting van een student van de voortzetting van een opleiding (aspect paspoortfunctie): hierover merkt de raad op, dat dit zoveel mogelijk moet worden voorkomen door studenten goed te begeleiden en tijdig naar andere opleidings-trajecten door te laten stromen.

Subthema's zijn:

- *Selectieve-adaptieve rol examens:*  
Welke spanning bestaat er tussen de 'selectieve rol van examens' en 'adaptieve rol van examens'?  
Bij de selectieve rol van examens gaat het om examens waarbij de nadruk ligt op selectie of uitsluiting van kandidaten voor vervolgopleiding of beroep. Bij de adaptieve rol van examens gaat het om examens waarbij het accent ligt op de eigen ontwikkeling van de student, niet primair op selectie.
- *Leerproces-leerresultaat:*  
Kunnen examens gebruikt worden om de vernieuwing van het onderwijsleerproces een impuls te geven?

### 5.3 Thema 2: Verantwoordelijkheidsverdeling

Bij de verantwoordelijkheidsverdeling maakt de raad een onderscheid tussen formele en feitelijke verantwoordelijkheid. De belangrijkste actoren die hierbij een rol spelen zijn: overheid, opleiding, (examencommissie) onderwijsinstelling, student, samenleving, vervolgopleiding, afnemend veld/bedrijfsleven en exameninstelling.

Voor het hoger onderwijs heeft de overheid wettelijke richtlijnen voor de procedure opgesteld; niet voor de inhoud. Instellingen voor hoger onderwijs zijn zelf feitelijk en formeel voor de inhoud van examens verantwoordelijk. Voor de overige sectoren heeft de overheid ook voor de inhoud van examens een formele verantwoordelijkheid: voor het middelbaar beroepsonderwijs via het vaststellen van landelijke eindtermen; voor het voortgezet onderwijs via het vaststellen van de opgaven voor de centrale examens. Voor deze laatste sector stelt de overheid ook de globale inhoud van de examenprogramma's vast.

In het middelbaar beroepsonderwijs is er een feitelijke verantwoordelijkheidsverdeling ten aanzien van examens tussen onderwijsinstellingen, onafhankelijke exameninstellingen en het georganiseerde bedrijfsleven. Het bedrijfsleven is via de inhoudsbepaling van de kwalificatiestructuur mede richtingbepalend voor de uiteindelijke, door de onderwijsinstellingen af te nemen examens.

Subthema's zijn:

- *Formele-feitelijke verantwoordelijkheid:*  
Hoe en bij wie berust de formele en feitelijke verantwoordelijkheid voor examens en onder welke voorwaarden kan een optimale verantwoordelijkheidsverdeling voor (nieuwe) examenarrangementen tot stand komen?

- *Gecontextualiseerd-gedecontextualiseerd beoordelen:*  
In hoeverre moet er sprake zijn van 'gecontextualiseerd beoordelen' of 'gedecontextualiseerd beoordelen'? Gecontextualiseerd beoordelen betreft examens waarin rekening gehouden wordt met de context van de werksituatie, de beroepsuitoefening in een bedrijf. Bij gedecontextualiseerd beoordelen gaat het om examens die los van de werksituatie, de beroepsuitoefening in een bedrijf plaatsvinden.

## 5.4 Thema 3: Positionering

De kernvraag hier is of examens onafhankelijk van de leerweg of het curriculum ingericht en afgenomen moeten worden dan wel leerwegafhankelijk. Over deze kwestie wordt per sector verschillend gedacht en er zijn verschillende praktijken zichtbaar. Zo is er in het voortgezet onderwijs sprake van een mix van curriculumgebonden en curriculumonafhankelijke examens (schoolexamen en centraal examen), terwijl er in het hoger onderwijs sprake is van een geheel leerwegafhankelijk systeem. Assessments in het kader van EVC-procedures zijn geheel leerwegonafhankelijk.

Subthema's zijn:

- *Leerwegonafhankelijke-leerwegafhankelijke examens:*  
In hoeverre moet er sprake zijn van leerwegonafhankelijke of leerwegafhankelijke examens? Leerwegonafhankelijke examens zijn examens die onafhankelijk van leerweg of opleiding zijn vormgegeven (bijvoorbeeld Staatsexamens of EVC); onderwijs- en examenlijn staan in de meest extreme vorm helemaal los van elkaar. Leerwegafhankelijke examens zijn examens die direct voortvloeien uit en aansluiten bij de leerweg die, het onderwijsprogramma dat of de opleiding die door een student gevolgd is.
- *Onderwijsuitvoering-beoordeling:*  
In hoeverre moeten uitvoering en beoordeling in het onderwijsleerproces van elkaar gescheiden zijn?
- *Retrospectief-prospectief examineren:*  
Moet de nadruk liggen op het 'retrospectief examineren' en/of op 'prospectief examineren'? Bij retrospectief examineren gaat het om examens waarbij de nadruk ligt op het overhoren/de reproductie van het geleerde in de opleiding (nadruk op de inhoudsvaliditeit van examens ten opzichte van de opleiding). Prospectief examineren betreft examens waarbij de nadruk ligt op het voorspellende vermogen (nadruk op de predictieve validiteit ten opzichte van toekomstige situaties, studiesucces of succes in de beroepspraktijk).
- *Standaardisatie-destandaardisatie:*  
In hoeverre kunnen opleiden en examineren gestandaardiseerd (nationaal, internationaal) of gedestandaardiseerd worden (maatwerk, regionale variatie)?

## 5.5 Thema 4: Inhoud en afname

Per sector zijn accentverschillen zichtbaar in de diverse inhoudselementen. In het mbo en hbo is een sterke tendens aanwezig om beroepscompetenties als belangrijkste inhoudselement voor toetsing of examens te hanteren (assessment, gedragsgerichte toetsen, integratieve beoordelingen, portfolio, proeven van bekwaamheid). In het voortgezet onderwijs begint deze ontwikkeling op gang te komen, met name in het vmbo.

Subthema's zijn:

- *Vakgerichte kennis-competenties:*  
Hoe kan de 'omslag' van kennisgerichte toetsen naar competentietoetsen gerealiseerd worden en hoever moet deze omslag eigenlijk gaan?
- *Absolverend-integratief beoordelen:*  
Hoe moet de relatie gezien worden tussen het 'absolverend examineren' en 'integratief examineren' (dit geldt ook voor EVC)? Bij absolverend beoordelen vinden examens in de loop van de opleiding plaats op afzonderlijke onderdelen, meestal niet op het grotere (integratieve) geheel (een voorbeeld zijn de deelkwalificaties mbo). Integratief beoordelen betreft examens die niet uitsluitend plaatsvinden op afzonderlijk elementen of deelcompetenties, maar over samenhangende gehelen van elementen, noodzakelijk voor probleemoplossend handelen. De elementen die nodig zijn voor probleemoplossend handelen hebben betrekking op: kennis, vaardigheden, houdingen en eigenschappen. Er wordt op het niveau van de totale competentie geëxamineerd.

## 5.6 Thema 5: Praktische kwesties

Ten slotte zijn er nog meer praktische kwesties die de inhoud en vormgeving van examens beïnvloeden en die bij alle bovenstaande thema's en subthema's een rol spelen. Het gaat om de volgende drie aspecten:

- de organisatie van nieuwe examenvormen;
- de financiering van nieuwe examenvormen; en
- de implementatie van nieuwe examenvormen.



## **6 Keuzes bij en ontwerpeisen voor nieuwe examenvormen**

**Bij de vormgeving van nieuwe examenvormen is een aantal keuzes en ontwerpeisen van belang. Deze keuzes en ontwerpeisen worden mede bepaald door verschillende visies op de relatie tussen examineren en opleiden.**

**Dit hoofdstuk beargumenteert inhoudelijke keuzes en ontwerpeisen op weg naar nieuwe examens. Paragraaf 6.1 geeft een uitwerking van de vijf thema's die de raad heeft geformuleerd als dilemma's waarbinnen keuzes gemaakt moeten worden. Paragraaf 6.2 behandelt ontwerpeisen voor verbetering en vernieuwing van examens. Paragraaf 6.3 staat stil bij verschillende beoordelingsinstrumenten die ingezet kunnen worden. Paragraaf 6.4 gaat tot slot in op de relatie tussen examineren en opleiden en op ontwerpstappen die een rol spelen bij verbetering en vernieuwing van examens.**

### **6.1 Uitwerking thema's**

In hoofdstuk 5 heeft de raad vijf thema's benoemd voor dit advies over examens. In deze paragraaf worden de vijf thema's uitgewerkt.

#### **6.1.1 THEMA 1: FUNCTIES**

In paragraaf 5.1 heeft de raad een aantal mogelijke functies van examens aangegeven, onderverdeeld naar de kwalificerende functie, de paspoortfunctie, de kwaliteitsfunctie en de maatschappelijke functie. De raad heeft hierbij civiele effecten van examens als belangrijkste criterium benoemd bij keuzes omtrent de verantwoordelijkheidsverdeling bij examens, de positionering van examens, de inhoud en afname van examens en andere, meer praktische kwesties. Ten aanzien van de paspoortfunctie merkt hij op, dat het van groot belang is uitval van deelnemers te voorkómen.

### *Selectieve-adaptieve rol examens*

De raad merkt accentverschuivingen op bij de afgeleide functies die aan examens toegekend worden. Bij de paspoortfunctie doet dit zich vooral in het onderwijs aan probleemgroepen voor. Er bestaat spanning tussen de selectieve en adaptieve rol van examens. Dat is de spanning tussen het selecteren van deelnemers en het voorkomen van uitval en het bevorderen van doorstroom en employability. De uitvalproblematiek speelt sterk in het vmbo en bij de niveaus 1 en 2 van het middelbaar beroepsonderwijs. Het betreft leerlingen die het risico lopen geen startkwalificatie te halen en die niet naar een opleiding van lager niveau kunnen doorstromen. In deze sectoren mogen opleidingen minder selectief zijn, dan in het hoger onderwijs (vooral masteropleidingen).

Daarnaast wordt algemeen het belang erkend van een doorlopende leerlijn tussen onderwijssectoren. Dit uit zich momenteel onder meer in het concept van de 'beroepsonderwijskolom vmbo-mbo-hbo'. Voor doorlopende leerlijnen moeten afnemers (vervolgopleidingen en arbeidsmarkt) diploma's erkennen. Toelatingstoetsen van vervolgopleidingen (decentrale toelating) en branche-erkenningen door de beroepsgroep (praktijkgerichte examens bovenop diploma's georganiseerd door branches om toegang te krijgen tot het beroep) gaan tegen doorlopende leerlijnen in. Daarnaast verminderen toelatingstoetsen en branche-examens de toegankelijkheid van opleidingen voor studenten.

Selectie van leerlingen als functie van examens kan op gespannen voet staan met het voorkómen van uitval. Vooral voor het vmbo zou gekeken kunnen worden naar alternatieve opleidings- en beoordelingstrajecten. Hierbij kan het instrument van (deel)certificering een belangrijke rol spelen.

Bepaalde arbeidsmarkttekorten en de behoefte aan hoger opgeleiden maken dat het bevorderen van doorstroom en employability steeds belangrijker wordt. In dit kader is er toenemende aandacht merkbaar voor (zij-)instroom en doorstroom van studenten (bijvoorbeeld zij-instroom van leraren en mbo'ers die hun opleiding aanvullen met een aantal vakken op hbo-niveau zonder een hbo-diploma na te streven). Verschillende vormen van formeel en informeel leren kunnen hierbij aan de orde zijn, met flexibele toetsvormen en toetsmomenten: leren op één plek in het onderwijs, leren op verschillende plekken, leren onderbroken door periodes van werken, leren op een werkplek en afstandsleren, leren met behulp van ict. Bij dit geheel is het van belang de formele grenzen en verantwoordelijkheden in het oog te houden: civiele effecten moeten gewaarborgd blijven. Naast flexibiliteit qua vorm, tijdstip en plaats van examinering, is het de vraag in hoeverre variatie naar niveau mogelijk moet zijn (bijvoorbeeld een havo-leerling die enkele vakken op vwo-niveau afsluit of een vwo-leerling die buiten het gekozen profiel enkele vakken op havo-niveau afsluit).

### *Leerproces-leerresultaat*

Onderwijsinstellingen worden zich steeds meer bewust van de rol die examens kunnen spelen bij verbetering van de kwaliteit van het onderwijs. Alhoewel dit afgeleide functies zijn, spelen examens een belangrijke rol bij:

- het bepalen van inhouden van programma's en handelwijzen van studenten en docenten ('backwash effecten');
- het motiveren van studenten tot inzet en leren;

- het prikkelen van ‘talentontwikkeling’ door studenten;
- het bieden van informatie aan ouders, het verantwoorden van prestaties aan derden; en
- het bevorderen van de communicatie met het afnemend veld en tussen docenten onderling.

Een andere accentverschuiving doet zich voor bij de maatschappelijke functie van examens. Hierbij denkt de raad aan de sturende werking die examens kunnen hebben. Dat wil zeggen: examens zijn niet alleen het sluitstuk van onderwijs, maar ook beginpunt van ontwerp – zij kunnen een belangrijke bijdrage leveren aan de verbetering en vernieuwing van het onderwijs.

Alhoewel dit geen primaire functie van examens is, kunnen examens gebruikt worden om de verbetering en vernieuwing van het onderwijs een impuls te geven. Examens vormen dan onderdeel van het (her)ontwerp van een opleiding; in de uitvoering blijven zij een afsluitende functie houden. Ingrijpende onderwijsvernieuwingen zijn niet zonder veranderingen in het examensysteem te realiseren.

## 6.1.2 THEMA 2: VERANTWOORDELIJKHEIDSVERDELING

### *Formele-feitelijke verantwoordelijkheid*

In paragraaf 5.3 heeft de raad onderscheid gemaakt tussen formele en feitelijke verantwoordelijkheden van verschillende actoren bij examens. De verantwoordelijkheden zijn per sector wettelijk verschillend geregeld (zie ook paragraaf 3.4). Een belangrijk onderscheid is verantwoordelijkheid voor inhoud en/of procedure. Zo is, in tegenstelling tot de andere sectoren, de minister in het hoger onderwijs formeel niet verantwoordelijk voor de vaststelling van landelijke eindtermen of de inhoud van examens.

Bij nieuwe examenvormen is het nodig de verantwoordelijkheidsverdeling voor elke onderwijssector opnieuw te doordenken, afhankelijk van de gemaakte keuzes. Daarbij is het ook van belang te kijken naar de ruimte die de verschillende sectorwetten bieden voor veranderingen in het betreffende examensysteem. In hoeverre moeten externe instanties betrokken zijn bij het opstellen van examens en examenprocedures? Hoe moet verantwoording over examenresultaten afgelegd moeten worden? Deze vragen raken aan de autonomie van een onderwijsinstelling.

Verder komen vragen op tafel inzake interne en externe validering van examens, beoordeling, kwaliteitsbewaking en toezicht en de verantwoordelijkheidsverdeling bij leren en beoordelen op de werkplek. En welke verantwoordelijkheden heeft de student die zijn eigen portfolio beheert? Civiele effecten van nieuwe examenvormen zouden bij dit alles leidend moeten zijn.

Actoren die een rol spelen, zijn: overheid, opleiding, (examencommissie) onderwijsinstelling, student, samenleving, vervolgopleiding, afnemend veld/bedrijfsleven en exameninstelling. Daarnaast verdient de rol van docenten, praktijkbegeleiders, ontwikkelaars/toetsinstituten, belangen-, branche- en werkgeversorganisaties en het NAO aandacht. Nieuwe examenvormen brengen andere kwaliteitseisen met zich mee. Daarmee verschijnt ook de Inspectie van het Onderwijs ten tonele.

#### *Gecontextualiseerd-gedecontextualiseerd beoordelen*

Een ander subthema dat de raad bij het thema verantwoordelijkheidsverdeling geproblematiseerd heeft, is het contextualiseren versus decontextualiseren van opleidingen en examens. Dit is vooral van toepassing op beroepsgerichte opleidingen en betreft in feite de externe validering van examens.

Bij beroepsopleidingen worden de streefdoelen/eindtermen in het algemeen vastgesteld in overleg met de branche, het praktijkveld of door vertegenwoordigers van het praktijkveld gevalideerd. Betrokkenheid van het veld bij het opstellen van beroeps- en competentieprofielen en bij beoordelingen zelf vergroot de acceptatie van beoordelingsresultaten. Het formuleren van eindtermen op een hoger abstractieniveau, zoals momenteel vaak voor het mbo bepleit wordt, houdt het gevaar in zich dat het kwalificatieprofiel los van de context, de branche of de beroepsgroep komt te staan (te weinig contextgebonden, te weinig relevant en te weinig herkenbaar). Alhoewel moeilijker te bepalen, is de context ook voor het voortgezet onderwijs van belang.

Voor opleidingen is het van belang dat de beschreven competenties herkenbaar zijn, niet los van de context (student, vervolgopleiding en/of branche, beroepsgroep) staan. Bij het voortgezet onderwijs is dit lastiger te realiseren dan bij het beroeps-onderwijs.

Er kan niet los van de context beoordeeld worden. De complete context en de volledige handelingsprocedure zijn bij beoordelingen van belang. Ict kan hierbij een rol spelen.

### **6.1.3 THEMA 3: POSITIONERING**

#### *Leerwegaafhankelijke-leerwegaafhankelijke examens*

Bij de positionering van examens staat allereerst de vraag centraal in hoeverre de examenlijn los van de onderwijslijn kan staan. Extremen zijn een leerwegaafhankelijk systeem aan de ene kant en een leerwegaafhankelijk systeem aan de andere kant. Het leerwegaafhankelijke systeem vertegenwoordigt de meest vergaande scheiding tussen onderwijsleerproces en examens/beoordeling (Staatsexamens zijn hiervan een voorbeeld).

Voor elke opleiding geldt dat onderwijs en examens op een consistente manier met elkaar in verband moeten staan. Bij elke opleiding is het van belang een balans te zoeken tussen onderwishaoudend en examens en de mate van (on)afhankelijkheid te definiëren die voor de betreffende opleiding en onderwijssector het meest functioneel is. Zowel leren binnen als buiten de onderwijsinstelling zijn daarbij aan de orde.

De vraag dient zich aan of de mate van (on)afhankelijkheid van onderwijs- en examensysteem aan de onderwijsinstellingen zelf overgelaten kan worden of dat dit om algemene regels vraagt. Met andere woorden: hoe autonoom zijn onderwijsinstellingen op het gebied van examens? Deze vraag houdt mede verband met het subthema standaardisatie-destandaardisatie dat hieronder besproken wordt.

#### *Onderwijsuitvoering-beoordeling*

Een leerwegaafhankelijk of leerwegafhankelijk systeem zegt nog niks over de relatie tussen uitvoeren (opleiden/begeleiden) en beoordelen. Grotere vrijheden van scholen maken de roep om onafhankelijke kwaliteitsborging van examens steeds groter. In dit geval wordt vaak de 'trias politica' genoemd, scheiding van de rollen kwalificatiestructuur (wetgever), docent (advocaat) en beoordelaar (rechter). Met name bij schoolgebonden examens of opleidingsgebonden tentamens staan twee opvattingen tegenover elkaar: onderwijsuitvoering en beoordeling in één hand of gescheiden processen van uitvoering en beoordeling.

Voor het bewaken van civiele effecten is het wenselijk dat bij examens altijd een bepaalde mate van onafhankelijkheid aan de orde is (beoordelaar onafhankelijk van de uitvoerder van het onderwijs). Hier is echter geen geheel ontkoppeld opleidings- en examensysteem voor nodig. De belangrijkste voorwaarde is dat de betrokken docent/begeleider nooit alleen verantwoordelijk is voor de beoordeling van zijn/haar student. Denkbaar is bijvoorbeeld een formule, waarbij onderwijsinstellingen de examens afnemen en onafhankelijke instellingen integratieve examens. Een tussenvorm is een collegiaal systeem met meerdere beoordelaars van één en dezelfde opleiding.

Hierbij wordt aangetekend dat in het vmbo en op de niveaus 1 en 2 van het mbo het in dezelfde context opleiden, begeleiden en beoordelen van een kandidaat, eventueel door één en dezelfde docent, een belangrijke functie kan hebben. Leerinspanningen van deelnemers moeten hier meegewogen worden. Het hoger onderwijs vraagt meer van studenten. Daar kunnen competenties wel in dezelfde of vergelijkbare context geleerd en beoordeeld worden, maar heeft het de voorkeur dat de procesbegeleider (docent) niet tevens beoordelaar is.

#### *Retrospectief-prospectief examineren*

Bij examinering kan de nadruk liggen op hetgeen geleerd is in de opleiding (nadruk op de inhoudsvaliditeit van examens ten opzichte van de opleiding) of het voorspellen van wat een individu nu eigenlijk kan (nadruk op de voorspellende waarde van examens voor toekomstige situaties: studiesucces of succes in beroepspraktijk of bij maatschappelijk functioneren). Momenteel is een verschuiving zichtbaar naar een prospectieve functie van examens.

Examens zijn niet alleen bedoeld om het rendement van een opleiding te bepalen (retrospectief), maar ook om te voorspelen wat een individu kan (prospectief). Examens zijn in deze laatste opvatting een voorspeller van functioneren in de maatschappij, van studiesucces en/of van functioneren in de beroepspraktijk.

De voorspellende waarde van examens is gemakkelijker vorm te geven bij beroepsgerichte opleidingen. De relatie met het afnemend veld is duidelijker en dit veld is tevens betrokken bij de formulering van opleidings- en exameneisen.

#### *Standaardisatie-destandaardisatie*

Behoeftte aan meer flexibilisering in het onderwijs leidt onder meer tot grotere variatie in leerwegen. Om de civiele effecten van examens te waarborgen, klinkt de roep om centralisatie van examens sterker. Tegelijkertijd kan dit als tegenstrijdig ervaren worden met de vergroting van autonomie van onderwijsinstellingen. Hier speelt mee het steeds grotere belang van examens in internationaal verband. Emigratie, immigratie en werken over landsgrenzen heen vragen om vergelijkbaarheid, om internationale eisen op basis waarvan diploma's afgegeven worden. Aan de andere kant krijgen onderwijsinstellingen een sterkere regionale inbedding.

Standaardisatie kan betrekking hebben op verschillende stappen van het (her)ontwerpproces van een opleiding (zie hiervoor paragraaf 6.4.2). Het kan het formuleren van de beroepsprofielen betreffen, maar ook de vertaling in kernopgaven (kritische, kernmerkende beroepssituaties) en het bepalen van de benodigde competenties/bekwaamheden voor de uitvoering van de kernopgaven. Tot slot kan ook uniformiteit nagestreefd worden in de beoordelingsinstrumenten en beoordelingscriteria.

Naast de inhoud bepalen de afnamecondities voor een belangrijk deel de kwaliteit van examens en civiele effecten. Ook op dit terrein speelt een discussie over standaardisatie of destandaardisatie, zoals:

- landelijk gestandaardiseerde afnamecondities versus lokale variatie hierin;
- vaste afnametijdstippen versus flexibilisering van afnametijdstippen;
- centraal geregelde afname versus lokaal geregelde afname (met tussenvormen zoals bij het schoolexamen en het centraal examen in het voortgezet onderwijs); en
- de inzet van ict bij afname (e-examinering).

Tot slot moet in de gaten gehouden worden dat destandaardisering van examens een hogere mate van selectie tot gevolg kan hebben. Verschillende actoren kunnen hun eigen selectiecriteria invoegen (de docent, school of afnemer). Dit kan onwenselijke sociale effecten tot gevolg hebben.

Momenteel zijn er grote verschillen per onderwijssector in de mate van standaardisatie. Zo wordt in het mbo op landelijk niveau vorm gegeven aan nieuwe onderwijs- en beoordelingsconcepten. In het hbo ligt het initiatief bij onderwijsinstellingen in overleg met het regionale werkveld. Het voortgezet onderwijs is de enige sector waar naast het schoolexamen ook een centraal examen afgenomen wordt. In het wetenschappelijk onderwijs is standaardisatie minder aan de orde.

Bij een grotere variatie aan leerwegen neemt de behoefte toe aan centrale examens om de kwaliteit van het onderwijs te bewaken. Voor de maatschappelijke erkenning van examens wordt daarom per sector enige standaardisatie wenselijk geacht. Enige standaardisatie is ook nodig om ongewenste sociale effecten van examens, onder andere een hogere mate van selectie tegen te gaan. Externe standaarden hoeven niet automatisch te leiden tot starre opleidings- en beoordelingsconcepten. Er kan aan landelijke, maar ook aan regionale kaders gedacht worden. In alle gevallen speelt de verantwoording van de onderwijsinstelling over toegekende diploma's een belangrijke rol.

Per onderwijssector moet bekeken worden welke mate van (de)standaardisatie wenselijk is in het licht van gesignaleerde ontwikkelingen rond flexibilisering van het onderwijs en de behoefte aan een hoge kwaliteit van examinering. Ook de steeds belangrijker wordende internationale context speelt een rol.

#### **6.1.4 THEMA 4: INHOUD EN AFNAME**

##### *Vakgerichte kennis-competenties*

Als gevolg van externe ontwikkelingen worden momenteel andere eisen aan opleidingen en examens gesteld (zie hoofdstuk 2). Ook vanuit de verschillende onderwijssectoren zelf wordt de noodzaak ervaren om aan nieuwe opleidings- en beoordelingsvormen te werken (zie hoofdstuk 3 en 4). Daarnaast speelt de ontwikkeling naar meer levensechte leeromgevingen een rol (zie paragraaf 2.6). Meestal gaat het om betere afstemming van het onderwijs op de vraag van de arbeidsmarkt en om intensievere samenwerking met vervolgoopleidingen. Er is een verschuiving zichtbaar van 'weten' naar 'verwerving van bekwaamheid'. Het competentiegericht inrichten van het leerproces heeft directe gevolgen voor de manier waarop beoordeeld wordt. De vorm van examineren moet in lijn gebracht worden met competentiegericht leren.

Een belangrijke vraag is of er sprake moet zijn van een totale 'omslag' naar competentiegerichte onderwijs- en examenvormen of dat het gaat om een aanvullend, deels vervangend concept van de huidige onderwijs- en examenpraktijk. Het antwoord op die vraag verschilt per onderwijssector. Ook is het de vraag of competentiegericht opleiden en beoordelen een oplossing is voor alle problemen die zich in een bepaalde sector voordoen.

Algemeen gevoeld is het verlangen opleidingen over sectoren heen beter op elkaar af te stemmen (bijvoorbeeld middels de beroepskolom vmbo-mbo-hbo). Competentiegericht opleiden kan een middel zijn om de afstemming te verbeteren. Beroepsopleidingen van verschillend niveau hebben dan een gemeenschappelijke basis, ontwerpprincipes en taal. Dit kan de doorstroom positief beïnvloeden. Het gebruik van toelatingstoetsen bij potentiële deelnemers maakt duidelijk, dat opleidings- en examensystemen in de verschillende onderwijssectoren elkaar momenteel nog niet goed verstaan. In dit opzicht ziet de raad toelatingstoetsen dan ook niet als examinerend, maar als remediërend.

Op de arbeidsmarkt zijn competenties al meer gemeengoed. Competentiegericht opleiden en beoordelen zou de doorstroom naar de arbeidsmarkt kunnen bevorderen.

Bij civiele effecten gaat het niet alleen om beroepscompetenties, maar ook om leer- en loopbaancompetenties en sociale competenties. De vraag is echter of al deze competenties leerbaar zijn en geëxamineerd moeten worden of dat het om 'ervaringsleren' gaat. Vervolgens is het de vraag hóe ze beoordeeld moeten worden. Deze competenties zitten impliciet in de opleiding en daarmee ook in de diplomering. Maar even goed verdedigbaar is het standpunt dat expliciete leerdoelen op deze terreinen geformuleerd kunnen worden, waarvan de beheersing vervolgens getoetst wordt.

Op het gebied van examens doet de vraag zich voor naar instrumentatie: op welke manier kan het beste vastgesteld worden of de student de beoogde competenties beheerst (beoordelingsinstrumenten en de bijbehorende beheersingsstandaarden)?

#### *Absolverend-integratief beoordelen*

Eén van de dimensies van het competentiebeprip is integrativiteit (zie ook paragraaf 1.4). Een competentie is een samenhangend geheel van elementen, noodzakelijk voor probleemoplossend handelen. In de studie over competenties wordt hierover opgemerkt (Onderwijsraad, 2002a), dat toetsen uitsluitend op afzonderlijke elementen of alleen op deelcompetenties onvoldoende informatie oplevert om te beslissen over een kandidaat. Er moet op het niveau van de totale competentie getoetst worden. Dit impliceert overigens niet dat toetsing op onderdelen uitgesloten is (diagnostisch).

Dit is tegelijkertijd het andere subthema dat de raad bij de inhoudsdimensie van examens benoemd heeft: het onderscheid absolverend versus integratief. Hoe moet de relatie gezien worden tussen absolverend examineren (het beoordelen van onderdelen) en integratief examineren (het beoordelen van gehelen)? In het reguliere onderwijs is er lang niet altijd sprake van een integrale, afsluitende toets aan het eind van een opleiding. Het hbo en wetenschappelijk onderwijs heeft de scriptie/het afstudeerproject als integratieve eindtoets; in het mbo sluit de deelnemer een reeks deelkwalificaties absolverend af.



De vraag naar absolverend of integratief beoordelen doet zich in alle onderwijssectoren voor, maar het sterkst in het beroepsgerichte onderwijs. Deze vraag is ook van toepassing op procedures voor de erkenning van reeds verworven competenties.

Bij alle opleidingen zou naast losse, absolverende toetsen/tentamens ook altijd een integratieve toets afgenomen moeten worden op een te overzien deel van de opleiding of het beroep. Dat zou het huidige fragmentarisch toetsen terugdringen en daarmee de 'examendruk' verminderen. Deze integrale toetsen hoeven niet altijd op een vroeg moment in de opleiding plaats te vinden. Wel moet de kandidaat in de opleiding vooraf bekend zijn met de integrale toets en daarop voorbereid worden. Teveel toewerken naar de integrale toets houdt echter het gevaar in van overadoptie of van overmatige 'near transfer'. Ook moet een dergelijke afsluitende toetsvorm niet gepaard gaan met een te grote nadruk op exemplarisch onderwijs. Dit kan het risico met zich meebrengen dat een student in zijn/haar vervolgopleiding of beroep onvoldoende in staat is tot transfer van vaardigheden naar andere contexten. Wanneer een integrale toets pas op het eind van een opleiding plaatsvindt, is het te laat om een kandidaat op zijn/haar eventuele ongeschiktheid voor een vervolgopleiding of voor een bepaald beroep te wijzen en hem/haar nog succesvol door te kunnen verwijzen naar een ander opleidingstraject. Dit vraagt om een goede bepaling van de tussenfasen van een opleiding. Dit zal tevens bijdragen aan het voorkómen van uitval.

Er bestaat een strijdigheid tussen de integrale functie die examens zouden moeten hebben en EVC's die meestal absolverend worden toegekend. Hierdoor ontstaat geen compleet beeld van de bekwaamheid/geschiktheid van een kandidaat voor een opleiding of beroep. EVC is vaak primair bedoeld als absolverend, om na te gaan welke bekwaamheid een kandidaat al heeft. Dit staat op gespannen voet met de integratieve functie van examens. Zowel het reguliere onderwijs als EVC-procedures zouden gebaat zijn bij een integratieve toets. In feite kan voor het afleggen van dergelijke proeven van bekwaamheid nooit vrijstelling worden verkregen.

### **6.1.5 THEMA 5: PRAKTISCHE KWESTIES**

Ten slotte zijn er nog drie kwesties benoemd die de inhoud en vormgeving van examens mede beïnvloeden en die bij alle bovenstaande thema's en subthema's een rol spelen:

- de organisatie van nieuwe examenvormen;
- de financiering van nieuwe examenvormen; en
- de implementatie van nieuwe examenvormen.

Nieuwe examenvormen hebben gevolgen voor de organisatie van een onderwijsinstelling en de relaties die zij met haar omgeving aangaat. Zo leiden bijvoorbeeld meer flexibiliteit in vorm, afnametijdstip en afnameplaats van examens tot een andere, complexere organisatie. Nieuwe examenvormen brengen daarnaast veranderingen teweeg in de wijze waarop docenten hun onderwijs vormgeven. Er zal niet alleen in de inhoudelijke/instrumentele kant, maar ook in de deskundigheid van docenten, coaches en praktijkbeoordelaars geïnvesteerd moeten worden. Verder speelt bij nieuwe examenvormen de externe validering een steeds grotere rol; dat vraagt een hoge mate van betrokkenheid van het afnemend veld.

Een belangrijke vraag is die naar geschikte financieringsmethodieken bij nieuwe examenvormen. Bij het zoeken naar modellen zou het onderwijsinhoudelijke perspectief in eerste instantie leidend moeten zijn. Meer variatie betekent een flexibeler bekostigingssysteem. Welke mate van standaardisatie is nodig om de kosten te beheersen? Hoe blijft een flexibele financieringsmethodiek controleerbaar? Er moet een evenwicht gezocht worden tussen variatie en standaardisatie. Daarnaast moeten de financiële gevolgen van nieuwe examenvormen in samenhang bekeken worden met de gekozen opleidingsvormen. Nieuwe examenvormen kunnen opleidingstrajecten efficiënter en vaak korter maken. Kosten kunnen bespaard worden bij een gelijktijdige kwaliteitsverbetering van onderwijs en examens. Dit betekent dat de financiële gevolgen voor een opleidingssysteem als geheel bekeken moeten worden en niet alleen voor het examensysteem.

De implementatie van nieuwe examenvormen vraagt om gunstige voorwaarden. In de ene sector of branche zal dit gemakkelijker gaan dan in de andere. Een zorgvuldige voorbereiding, bijvoorbeeld met 'pilots' of experimenten, verdient aanbeveling. De ontwikkeling van nieuwe examenvormen is een complexe, arbeidsintensieve en kostbare zaak. Het is daarom van belang dat nieuwe examenvormen deel uitmaken van het langetermijnbeleid van instellingen en overheid.

## **6.2 Ontwerpeisen voor verbetering en vernieuwing van examens**

Deze paragraaf gaat in op ontwerpeisen voor verbetering en vernieuwing van examens. Eerst wordt een aantal functionele eisen benoemd waaraan examens moeten voldoen (paragraaf 6.2.1). Vervolgens zet de raad twee visies op beoordelen, de klassieke vak-/leerstofgerichte visie en de competentiegerichte visie, tegenover elkaar (paragraaf 6.2.2). Tot slot wordt ingegaan op ontwikkelingen in beoordelingskenmerken (paragraaf 6.2.3). Hierbij geeft de raad voor de verschillende onderwijssectoren kort aan wat hun positie ten aanzien van deze ontwikkelingen is.

### **6.2.1 FUNCTIONELE EISEN VOOR EXAMENS**

Voor examens gelden een aantal functionele eisen, die garantie bieden op civiele effecten. De volgende drie eisen zijn van belang.

- *Relevantie inhoud:* de inhoud van examens moet relevant zijn voor maatschappelijk functioneren, vervolgopleiding en/of beroepspraktijk.

Herkenbaarheid en transparantie zijn belangrijke onderwerpen hierbij. Bij herkenbaarheid gaat het om de vraag of de leerdoelen/eindtermen voldoende de bekwaamheden weerspiegelen waar vervolgopleiding, branche, beroepsgroep of maatschappij behoefte aan hebben. Bij transparantie gaat het om de vraag of de betekenis en waarde van het diploma duidelijk zijn voor maatschappij, vervolgopleiding en/of branches.

- *Beperkte differentiatie:* bij afgifte van eenzelfde diploma mag de inhoud van examens slechts in beperkte mate verschillen.

Het streven is dat diploma's van overeenkomstige opleidingen, gevolgd aan verschillende onderwijsinstellingen een vergelijkbare kwalificerende werking

hebben. Dit betekent in de meeste gevallen aanwezigheid van landelijke standaarden: eisen aan leerstof en beoordeling. Opsplitsing van opleidingen in een kerndeel, een differentieel deel en vrije ruimte kan voor voldoende keuzevrijheid voor de opleiding/onderwijsinstelling zorgen.

- *Externe kwaliteitsborging*: de kwaliteit van examens moet door een externe instantie bewaakt worden.

Externe kwaliteitscontrole houdt verband met een grotere variatie aan leerwegen en een grotere autonomie voor onderwijsinstellingen en draagt bij aan civiele effecten en beschermt de belangen van de student en branche.

### 6.2.2 KLASSIEKE EN COMPETENTIEGERICHTE VISIE OP BEOORDELEN

De gewenste leerresultaten van een opleiding worden de laatste jaren steeds vaker in termen van competenties beschreven. Traditionele toetsvormen passen daar niet meer voldoende bij. Daarom wordt gezocht naar andere beoordelingsvormen, zoals portfolio, assessment en arbeidsproeven. Er is echter duidelijk sprake van een overgangsfase: van een klassieke visie op beoordelen naar een competentiegerichte visie op beoordelen.

Hieronder volgt een overzicht van kenmerken van deze twee visies op beoordelen. Het gaat om accentverschillen, geen dichotomieën.

Schema 4: Klassieke versus competentiegerichte visie op beoordelen		
Geen scheiding leerproces en leerresultaat, begeleiding en beoordeling	↔	Begeleiding van leerproces en beoordeling van leerresultaat gescheiden
Beoordeling voortvloeiend uit curriculum en didactiek of als sluitstuk van onderdeel programma	↔	Beoordeling (ook) beginpunt voor ontwerp van onderwijs
Onderwijskundig instrument: didactisch, interne consistentie	↔	Communicatie-instrument (werkveld en docenten): relationeel, externe consistentie
Voraf niet bekend: student kan moeilijk anticiperen	↔	Transparant en vooraf bekend: bevordert zelfsturing student
Beperkt tot specifieke opleiding, begrensd periode	↔	Onderdeel EVC, een leven lang leren en doorlopende leerlijnen met diverse kwalificatiemomenten

De visie op beoordelen en de plaats die examens daarbij innemen, bepalen mede de keuze voor bepaalde typen beoordelingsinstrumenten. Voordat in paragraaf 6.3 verschillende meetmethoden aan de orde komen, wordt eerst ingegaan op ontwikkelingen die zich momenteel in beoordelingskenmerken voordoen.

### 6.2.3 ONTWIKKELINGEN IN BEOORDELINGSKENMERKEN

Eerder is aangegeven dat zich in het onderwijs zelf ontwikkelingen voltrekken, onder invloed van omgevingsfactoren, die noodzaken tot verbetering en vernieuwing van examens. De volgende, samenhangende ontwikkelingen zijn genoemd:

- de ontwikkeling naar competentiegericht opleiden en beoordelen;
- de gewenste flexibilisering van het onderwijs;
- de aansluiting bij de leerloopbaan van de student;
- de verbetering van de aansluiting tussen opleiding en arbeidsmarkt;
- de verbetering van de doorstroom tussen opleidingen onderling;
- de bevordering van de zelfstandigheid, de eigen verantwoordelijkheid van de student;
- de vormgeving van een leven lang leren; en
- de verbetering van de herkenbaarheid en erkenning van examens door samenleving, vervolgopleidingen en/of afnemend beroepenveld.

Een aantal van deze ontwikkelingen is duidelijk terug te vinden in beoordelingsinstrumenten die de laatste tijd steeds meer ingezet worden. Een goed voorbeeld hiervan is het portfolio. Een beschrijving van deze en andere meetmethoden volgt in paragraaf 6.3.

Deze paragraaf gaat in op veranderde eisen voor examens om aan bovenstaande ontwikkelingen tegemoet te kunnen komen. De ontwerpeisen worden aan de hand van een continuüm gepresenteerd. Het continuüm geeft een ontwikkeling in beoordelingskenmerken aan. Met andere woorden: het continuüm geeft de onderwerpen aan waarover gediscussieerd moet worden bij de verkenning en vormgeving van nieuwe instrumenten en arrangementen voor het vaststellen van leerresultaten. Het zijn onderwerpen die ook in de vijf geproblematiseerde thema's en bijbehorende subthema's opgenomen zijn. De uitkomsten van deze discussie kunnen per onderwijssector en per opleiding verschillen.

<b>Schema 5: Ontwerpeisen voor nieuwe examenvormen</b>		
Leerstofgericht (reproductie feitenkennis en begripsmatige kennis)	↔	Context- en competentiegericht (situationeel, toepassing)
Beoordeling van reproduceerbare kennis, scheiding van theorie en praktijk	↔	Geïntegreerde beoordeling van kennis, vaardigheden, attitudes, persoonlijke eigenschappen en ervaringen
Leerwegafhankelijk	↔	Leerwegaafhankelijk
Vaste toetsmomenten	↔	Flexibele toetsmomenten
Geen externe standaarden	↔	Externe standaarden
Betrouwbaarheid en objectiviteit	↔	Betrouwbaarheid en relevantie (externe validiteit)
Docent die lesgeeft, beoordeelt ook	↔	Onafhankelijke beoordeling

In alle onderwijssectoren doen zich momenteel ontwikkelingen voor wat betreft nieuwe vormen van opleiden en examineren. Hierbij wordt gesproken van meer integratief opleiden en beoordelen (voortgezet onderwijs) en competentiegericht opleiden en beoordelen (beroepsonderwijs). Deze ontwikkelingen staan niet op zichzelf, maar hebben ook te maken hebben met andere ontwikkelingen, zowel buiten als binnen het onderwijs. Vertaald naar het continuüm is er sprake van verschuivingen van posities aan de linkerkant naar posities meer aan de rechterkant. De plaats waar de verschillende onderwijssectoren zich momenteel op het continuüm bevinden verschilt. Dit geldt ook voor de mate waarin nieuwe ontwikkelingen op het gebied van opleiden en examineren ter hand worden genomen.

#### *Voortgezet onderwijs*

Het voortgezet onderwijs heeft zowel schoolexamens als centrale examens en is daarmee deels leerwegaafhankelijk en kent deels externe standaarden. Daarnaast is er sprake van zowel afhankelijke als onafhankelijke beoordelingen. Havo/vwo is met name leerstofgericht met een beoordeling van reproduceerbare kennis; betrouwbaarheid en objectiviteit zijn de belangrijkste maatstaven. In het vmbo krijgt context- en competentiegericht opleiden steeds meer aandacht; daarmee komen geïntegreerde beoordelingen meer in zicht. In het verlengde hiervan is externe validiteit een steeds belangrijker criterium. In beide vormen van voortgezet onderwijs is overwegend sprake van vaste toetsmomenten.

#### *Middelbaar beroepsonderwijs*

In het mbo is al langere tijd aandacht voor context- en competentiegericht opleiden en beoordelen. Dit is met name zichtbaar in landelijke overlegstructuren die een competentiegerichte kwalificatiestructuur voorbereiden. Het mbo kent twee leerwegen (beroepsopleidende en beroepsbegeleidende leerweg) die tot eenzelfde diploma leiden. Discussie wordt echter gevoerd over de vraag of deze twee leerwegen niet tot verschillende diploma's moeten leiden, op basis van de verschillende leerervaringen die zijn opgedaan. In het algemeen vinden onderwijsuitvoering en beoordeling niet onafhankelijk van elkaar plaats en is er sprake van vaste toetsmomenten. Naast betrouwbaarheid en objectiviteit wordt externe validiteit van examens steeds belangrijker. Momenteel zijn in het mbo ontwikkelingen van meer structurele aard in gang gezet om de kwaliteit van de examens te bewaken: landelijke examenstandaarden, met een sectorspecifieke invulling.

#### *Hoger onderwijs*

Het hoger onderwijs, vooral het hbo, maakt een ontwikkeling door naar context- en competentiegericht opleiden en beoordelen. Daarmee komt externe validiteit steeds meer in zicht. Verder kenmerkt het systeem zich door leerwegaafhankelijkheid, vaste toetsmomenten en afhankelijke beoordelingen. Externe standaarden zijn in deze sector niet geformuleerd.

### **6.3 Meetmethoden**

In deze paragraaf worden verschillende meetmethoden of beoordelingsinstrumenten besproken, van 'traditioneel' tot 'modern'. In paragraaf 6.3.1 wordt hierbij een onderscheid gemaakt tussen beoordeling in een onderwijsomgeving en beoordeling in de praktijk, gevolgd door een pleidooi voor een 'methodemix'. In paragraaf 6.3.2 komen instrumenten voor zelfbeoordeling, portfolio en EVC aan de orde. De beschrijving van de ver-

schillende beoordelingsvormen en hun kenmerken is voor een groot deel gebaseerd op Straetmans (1998). Daarnaast is gebruik gemaakt van Straetmans & Sanders (2001) en Willemse, Kamphuis & Schilder (2002).

### **6.3.1 BEOORDELING IN EEN ONDERWIJSOMGEVING OF IN DE PRAKTIJK**

Beoordelingsinstrumenten kunnen op verschillende manieren ingedeeld worden. Eén mogelijkheid is om de instrumenten in te delen naar wat er beoordeeld wordt: kennis, vaardigheden of competenties. Bij deze indeling worden kennistoetsen afgezet tegen alle toetsvormen waarbij het kunnen uitvoeren van taken die in één of andere vervolgsituatie (werk, opleiding of andere maatschappelijke situatie) van belang zijn, beoordeeld wordt (Straetmans & Sanders, 2001). Een andere mogelijke indeling is gebaseerd op de situatie waarin de toets afgenomen wordt. Dit kan een werksituatie of een testsituatie zijn. De meeste beoordelingen vinden in testsituaties plaats. Het is vaak niet mogelijk, maar ook lang niet altijd wenselijk, om de vaardigheden of competenties van een student in een werksituatie te beoordelen (bijvoorbeeld vanwege veiligheidsaspecten).

De indeling die de raad volgt, is beoordeling in een onderwijsomgeving of in de praktijk. Dit sluit niet uit dat er toetsvormen zijn die in beide situaties afgenomen kunnen worden. Observatie van werkzaamheden vindt meestal in levensechte leeromgevingen, de (werk)praktijk plaats. Studenten kunnen echter ook in een onderwijsomgeving geobserveerd worden, bijvoorbeeld op samenwerkingsvaardigheden.

### **BEOORDELING IN EEN ONDERWIJSOMGEVING**

Voor beoordeling in een onderwijsomgeving kunnen twee typen instrumenten gebruikt worden: de kennistoets en de vaardigheden- of competentietoets. De kennistoets kent twee vormen: de schriftelijke kennistoets en de mondelinge kennistoets. Van de vaardigheden- of competentietoets worden hier twee vormen behandeld: de pen-en-papiertoets aan de ene kant en de simulatie aan de andere kant (computersimulatie, mechanische simulatie en assessment).

Hieronder staat een overzicht van de belangrijkste kenmerken van de verschillende beoordelingsmethoden in een onderwijsomgeving. Daarna volgt een korte toelichting per methode.

<b>Schema 6: Belangrijkste kenmerken beoordelingsmethoden in een onderwijsomgeving</b>						
	<b>Vorm</b>	<b>Toepassing</b>	<b>Levens- echtheid</b>	<b>Belangrijkste voordeel</b>	<b>Belangrijkste nadeel</b>	<b>Voorbeeld</b>
<i>Schriftelijke kennistoets</i>	Gesloten vragen open vragen of casus- vragen	Kennis en inzicht	Laag	Hoge betrouw- baarheid	Beperkte natuur- getrouwheid	Schriftelijk examen geschiedenis
<i>Mondelinge kennistoets</i>	Gesprek met beoorde- laar(s)	Kennis en inzicht	Laag	Sturing van de vraag	Hoge tijds- investering	Mondeling examen Engels
<i>Pen-en- papiertoets</i>	Vragen aan de hand van kaarten of afbeeldingen	Aflees- en ontwerp- vaardigheden	Redelijk	Veel studen- ten tegelij- kertijd	Beperkte natuur- getrouwheid	Interpreteren van radar- scherm
<i>Simulatie</i>	Nabootsing van dewer- kelijkheid	Beheersing van diverse vaardigheden	Redelijk	Niet afhanke- lijk van aan- bod situaties	Hoge kosten en tijdsinves- tering	Vliegsimulatie, nagespeeld verkoop- gesprek

#### *Schriftelijke kennistoets*

De schriftelijke kennistoets kan in verschillende vormen worden afgenomen. De toets kan gesloten vragen (ja/nee of multiple choice vragen), open vragen of casusvragen bevatten. Met name multiple choice toetsen kennen een hoge mate van standaardisatie. In het voortgezet onderwijs wordt veel met deze toetsvorm gewerkt. Voordelen van de schriftelijke kennistoets zijn de volgende: de toets is gemakkelijk af te nemen, snel nagekeken, goedkoop en goed te standaardiseren. Verder kunnen er veel studenten tegelijk getoetst worden en kent de toets bij gesloten varianten een hoge betrouwbaarheid. De nadelen van de schriftelijke kennistoets zijn een beperkte natuurgetrouwheid, contextarme opgaven en een lage validiteit en relevantie. Daarnaast is er sprake van een geluksfactor. Voorwaarden voor deze toets zijn een sleutel voor het nakijken en een correctievoorschrift of beoordelingsschema bij open vragen.

#### *Mondelinge kennistoets*

De mondelinge kennistoets bestaat uit een gesprek tussen één of meerdere beoordelaars en de student. Tijdens het gesprek kunnen de beoordelaars naar gelang de antwoorden van de kandidaat ervoor kiezen op bepaalde onderwerpen dieper in te gaan of deze juist minimaal te behandelen. Voordelen van de mondelinge kennistoets zijn dat deze examenvorm goedkoop, gemakkelijk af te nemen en goed te standaardiseren is. Nadelen van deze examenvorm worden gevonden in de redelijke tijdsinvestering die nodig is; er wordt maar één student per keer beoordeeld. Een voorwaarde voor deze toetsvorm is een gespreksleidraad.

### *Pen-en-papiertoets*

De term pen-en-papiertoets kan enigszins verwarrend werken. Soms wordt deze term gebruikt als verzamelnaam voor alle schriftelijke examens, inclusief de schriftelijke kenistoets zoals hiervoor beschreven. Hier wordt echter iets anders met de pen-en-papiertoets bedoeld: een instrument om aflees- en ontwerpvaardigheden te examineren. Bij afleesvaardigheden gaat het om het signaleren en interpreteren van informatie. Hierbij kan gedacht worden aan afbeeldingen van instrumenten (beeldschermen, meters, klokjes), kaarten (plattegronden, landkaarten, bouwtekeningen) en foto's (röntgenfoto's). Bij ontwerpvaardigheden gaat het bijvoorbeeld om ontwerpen die architecten en ingenieurs maken. Voordelen van de pen-en-papiertoets zijn dat er veel studenten tegelijk geëxamineerd kunnen worden en dat deze vorm goedkoop is. Een nadeel is de beperkte natuurgetrouwheid. Voorwaarden voor deze examenvorm zijn een sleutel voor het nakijken en een correctievoorschrift of beoordelingsschema bij open vragen.

### *Simulatie*

De simulatie kent drie verschillende vormen. Bij alle drie de vormen gaat het om een nabootsing van de werkelijkheid. Afhankelijk van de vaardigheden of competenties die beoordeeld worden, kan een computersimulatie, een mechanische simulatie of een assessment ingezet worden.

- Met een computersimulatie wordt vastgesteld of een student weet hoe hij/zij in een bepaalde situatie moet handelen. De handelingen zelf hoeven niet uitgevoerd te worden. Het gaat om vaardigheden als problemen oplossen en beslissingen nemen. In een redelijk realistische context worden complexe taaksituaties aangeboden. Het oplossingsproces van de student staat centraal. Doordat er getoetst wordt met een computer, kan er door multimedietoepassingen een hoge natuurgetrouwheid bereikt worden. Een belangrijk voordeel van een computersimulatie is dat deze gemakkelijk te standaardiseren is. Andere voordelen zijn de mogelijkheid om aan de hand van dynamische situaties te toetsen, de directe beschikbaarheid van de uitslag alsmede de grote natuurgetrouwheid. Een nadeel ligt in de redelijk hoge ontwikkelingskosten. Een voorwaarde voor deze toetsvorm is geschikte computerapparatuur.
- Bij een mechanische simulatie gaat het om nabootsing van apparatuur. Het is niet altijd haalbaar om in het onderwijs gebruik te maken van een echte uitrusting of van echte apparatuur, bijvoorbeeld omdat dit te gevaarlijk of te kostbaar is. Een mechanische simulatie kan ook een voorwaarde zijn om 'in het echt' te gaan toetsen: een voorwaardelijke toets. Wanneer een student bijvoorbeeld tijdens een mechanische vliegsimulatie heeft bewezen de vaardigheden genoeg onder de knie te hebben, kan overgestapt worden naar beoordeling van de vaardigheden in een echt toestel. Hiermee is tevens het grote voordeel van een mechanische simulatie aangegeven: er kan zonder risico's getoetst worden. Nadelen zijn te vinden in de investering in tijd en kosten en in het feit dat maar één student per keer wordt beoordeeld. Voorwaarde voor deze toetsvorm is een simulatie die de werkelijke apparatuur/omstandigheden goed benadert.
- De derde vorm is het assessment, ook wel cliënts simulatie of rollenspel genoemd. Dit is een toetsvorm waarbij met behulp van acteurs, video of cd-rom situaties worden nagespeeld. Beoordelaars observeren tijdens het assessment



het gedrag van de student. Voordeel van een assessment is dat er geen afhankelijkheid is van het aanbod van bepaalde situaties, wat tijdens werkzaamheden in de praktijk wel het geval is. Nadelen zijn de hoge tijdsinvestering en kosten. Voorwaarden voor een assessment zijn een draaiboek voor de acteur(s) en een beoordelingsschema of checklist voor de beoordelaar(s).

### **BEOORDELING IN DE PRAKTIJK**

Bij beoordelingen van studenten in praktijksituaties wordt op basis van een uitgevoerde opdracht (taak, product) gekeken of de betreffende persoon over voldoende kennis, vaardigheden of competenties beschikt om een vergelijkbare opdracht in de praktijk uit te kunnen oefenen. Beoordelingen in praktijksituaties hebben een bepaalde mate van levensechtheid. Deze levensechtheid wordt bepaald door de aangeboden taak of taken, de wijze waarop gereageerd kan worden en de context waarin de taakuitvoering plaatsvindt (Straetmans & Sanders, 2001). Observaties van werkzaamheden hebben hierbij de hoogste graad van levensechtheid. Het beoordelen in de praktijk kan echter ook op andere manieren plaatsvinden. Enkele belangrijke toetsvormen voor examinering in de praktijk zijn de arbeidsproef, 360°-feedback en het observeren van werkzaamheden.

Van de meetmethoden voor beoordelingen in de praktijk zijn hieronder de belangrijkste kenmerken samengevat, gevolgd door een korte toelichting.

<b>Schema 7: Belangrijkste kenmerken beoordelingsmethoden in de praktijk</b>						
	<b>Vorm</b>	<b>Toepassing</b>	<b>Levens- echtheid</b>	<b>Belangrijkste voordeel</b>	<b>Belangrijkste nadeel</b>	<b>Voorbeeld</b>
<i>Arbeids- proef</i>	Testsituatie op onderdeel werkzaamheden	Beheersing van vaardigheden of competenties	Hoog	Goede voorbereiding observatoren mogelijk	Bepakt beoordelingsmoment	Rijexamen
<i>360°- Feedback</i>	Beoordeling door verschillende betrokkenen	Beheersing van vaardigheden of competenties	Hoog	Breed beeld van persoon	Tijdrovend en geen getrainde beoordelaars	Beoordeling beginnend verkoper door klant, docent, leidinggevende
<i>Observeren werkzaam- heden</i>	Beoordelaar observeert werkzaamheden in de praktijk	Beheersing van vaardigheden of competenties	Hoog	Hoge representativiteit	Arbeidsintensief	Observatie van beginnend docent

### *Arbeidsproef*

De arbeidsproef, ook wel 'work sample' test genoemd, lijkt veel op het observeren van werkzaamheden. Net als bij observaties gaat het om een beoordeling onder normale werkomstandigheden. Bij een arbeidsproef is echter sprake van een testsituatie. De student krijgt een opdracht mee om uit te voeren en weet waarop de beoordeling zal plaatsvinden. Daarnaast wordt er in de werkzaamheden gestuurd, zodat bepaalde vaardigheden uitgelokt kunnen worden. Voordelen van de arbeidsproef liggen in de hoge representativiteit en in het feit dat de observatoren zich goed kunnen voorbereiden; ze weten welke gedragingen ze kunnen verwachten. Een belangrijk nadeel is het beperkte beoordelingsmoment. Verder is de arbeidsproef tijdrovend en kostbaar. De arbeidsproef is moeilijk te standaardiseren en heeft een lage betrouwbaarheid. Voorwaarden voor de arbeidsproef zijn een realistische omgeving en een beoordelingsschema.

### *360°-Feedback*

Om het nadeel van een beperkt beoordelingsmoment op te vangen kan met 360°-feedback gewerkt worden. Hierbij wordt de student door meerdere personen op een aantal aspecten gescoord. Niet alleen de beoordelaar bekijkt de werkzaamheden van de kandidaat, ook direct betrokkenen (zoals de leidinggevende, collega's, medestudenten, docenten en de 'objecten' zelf) wordt gevraagd om een beoordeling. Voordelen van 360°-feedback zijn de hoge representativiteit en het brede beeld van de kandidaat dat ontstaat. Nadelen zijn dat deze beoordelingsvorm tijdrovend en kostbaar is en dat niet met getrainde beoordelaars gewerkt wordt. Daarnaast is er een grote kans op score aan de hand van typische voorvallen of gebeurtenissen. Een voorwaarde voor 360°-feedback is dat er betrouwbare bronnen voor de beoordeling gebruikt worden.

### *Observeren van werkzaamheden*

In het observeren van werkzaamheden kan de hoogste mate van representativiteit gevonden worden. Een kandidaat wordt onder normale werkomstandigheden beoordeeld. De persoon laat in het daadwerkelijke arbeidsproces zien over welke vaardigheden, competenties hij/zij beschikt. Observatie van werkzaamheden kan overigens ook in een onderwijsomgeving plaatsvinden. Het gaat dan bijvoorbeeld om samenwerkingsvaardigheden die bij het werken in groepen beoordeeld worden. Voordelen van deze examenvorm zijn de hoge representativiteit en de hoge acceptatiegraad bij zowel degene die beoordeeld wordt als bij de beoordelaar. Een belangrijk nadeel is dat deze vorm erg arbeidsintensief en daardoor tijdrovend en kostbaar is. Verder is er sprake van een beperkt beoordelingsmoment. Een voorwaarde voor een goede observatie van werkzaamheden is een beoordelingsschema.

### **'METHODEMIX'**

De ontwikkeling naar meer levensechte leeromgevingen heeft gevolgen voor de inzet van methoden om leerresultaten te meten. Prestaties van een kandidaat zullen zoveel mogelijk in een complete context getoetst moeten worden. Daarnaast is er bij examinering van globaler geformuleerde competenties een 'steekproefprobleem'. Een grotere, brede steekproef is van belang om goede beslissingen over een kandidaat te kunnen nemen; de steekproef moet zowel de volledige handelingsprocedure als het beroep dekken. In het algemeen geldt dat bij nieuwe examenvormen toetstechnische kwaliteiten als betrouwbaarheid en validiteit goed bekeken moeten worden.

Bij de ontwikkeling van nieuwe examenvormen doet zich dan ook steeds meer de gedachte voor dat er niet één, maar meerdere manieren zijn om de kwaliteiten van een student vast te stellen. Steeds meer wordt ernaar gestreefd om een mix van instrumenten in te zetten voor de beoordeling van een kandidaat. Uit flankerend onderzoek van het EPS-project naar de innovatie van lerarenopleidingen (Straetmans & Sanders, 2001) blijkt dat er geen 'beste methode' is. Alle nieuwe examenvormen hebben een 'zwakke schakel' die de geldigheid van de conclusies over de kwaliteiten van een kandidaat aantast. Omdat ze de zwakke schakel niet allemaal op dezelfde plaats hebben, verdient een methodemix de voorkeur. Een mix heeft bovendien als voordeel dat er meer informatie beschikbaar komt.

In feite gaat het steeds om beantwoording van de vraag op welke wijze (type beoordelingssituatie) de student het beste kan demonstreren dat hij/zij over de benodigde kwaliteiten beschikt om aan een bepaalde vervolgopleiding te kunnen beginnen of om een bepaald beroep te kunnen uitoefenen. Daarbij kunnen meer traditionele instrumenten hun rol behouden, maar bijvoorbeeld meer diagnostisch ingezet worden. De meer traditionele meetmethoden kunnen deels vervangen of aangevuld worden met andere typen examens.

### **6.3.2 ZELFBEOORDELING, PORTFOLIO EN EVC**

In aanvulling op de meetmethoden die reeds beschreven zijn, worden zelfbeoordeling, portfolio en EVC hier apart behandeld. Bij deze beoordelingsvormen ligt er een groter accent op de zelfverantwoordelijkheid van de student. Er wordt verwacht dat hij/zij zich actief bezighoudt met de beoordeling, onder meer door het verzamelen van bewijzen van bekwaamheid die aan bepaalde criteria voldoen.

In de literatuur over competentiebeoordeling worden verschillende definities van een 'portfolio' gegeven. Bom, Klarus & Nieskens (1997) definiëren een portfolio als een beschrijving van relevante ervaringen van mensen. Het portfolio is bedoeld om inzicht te krijgen in de door individuen verworven (beroeps)competenties. Zij noemen het verder een gestandaardiseerd overzicht van individuele leer- en werkervaringen en een ordening van verworven competenties en kwalificaties op basis van eisen uit een landelijke kwalificatiestructuur. Tillema (2001) definieert een portfolio als een door de persoon aangelegd dossier, waarin tastbare bewijzen van 'kunnen' zijn opgenomen. Volgens Van den Dungen & Pijls (2000) is een portfolio een georganiseerde vorm van informatie over eigen ervaringen, een persoonlijk dossier. In dit advies wordt gekozen voor de volgende definitie: persoonlijk dossier van een student, waarin hij/zij bewijzen van bekwaamheid (en voortgang) verzamelt.

Met portfolio's werken is een manier om leerprocessen zichtbaar te maken en zelfreflectie te stimuleren. Kenmerkend voor het werken met portfolio's is dat uitspraken van studenten over hun eigen verworven vaardigheden, kennis en kwaliteiten steeds concreet gemaakt moeten worden. De belangrijkste functie is volgens Bom, Klarus & Nieskens (1997) het expliciteren en waarderen van door individuen ontwikkelde kwaliteiten en verworven competenties. Een belangrijk kenmerk van het portfolio is dat de student deze zelf moet samenstellen. Een portfolio groeit, de student moet steeds ervaringen selecteren die van waarde zijn en opnieuw reflecteren op de betekenis van zijn/haar portfolio (Van der Kolk & Willemse, 2002).

EVC is een procedure om reeds verworven competenties formeel te erkennen. Met EVC kunnen mensen certificaten of vrijstellingen halen voor één of meer onderdelen van een opleiding. Dit is mogelijk dankzij eerder opgedane werkervaring of eerder gevolgde opleidingen. Met deze certificaten en vrijstellingen kunnen EVC-deelnemers vervolgens een verkort opleidingstraject volgen. Het gaat hierbij niet zozeer om hoe de bekwaamheid geleerd is, maar dat het geleerd is. Het portfolio wordt vaak ingezet bij het erkennen van reeds verworven competenties, met name in de eerste fase van een EVC-procedure. De functie van het portfolio is dan het leveren van informatie op basis waarvan beslist kan worden of een EVC-procedure zin heeft, plus op welke deelkwalificaties de erkenning gericht zou moeten zijn. Daarnaast kan het portfolio als beoordelingsinstrument worden ingezet. In dit geval wordt wel over 'portfolio-assessment' gesproken.

## **6.4 Ontwerpaspecten bij verbetering en vernieuwing van examens**

Deze paragraaf behandelt de vraag hoe de voorgestelde 'methodemix' bereikt kan worden. Hiervoor wordt ingegaan op de relatie tussen examineren en opleiden die nodig is (paragraaf 6.4.1) en op ontwerpstappen die nodig zijn (paragraaf 6.4.2).

### **6.4.1 RELATIE TUSSEN EXAMINEREN EN OPLEIDEN**

De ontwikkeling van nieuwe examenvormen hangt idealiter samen met het ontwerp of herontwerp van een opleiding. Leren en examineren kunnen niet los van elkaar gezien worden. Examens hoeven hierbij niet altijd als sluitstuk van een opleiding of van het (her)ontwerp van een opleiding gezien te worden. Examens kunnen mede de inrichting van het onderwijscurriculum bepalen en de manier waarop docenten en werkvormen ingezet worden. In feite betreft het hier het subthema leerproces-leerresultaat: kunnen examens gebruikt worden om de vernieuwing van het onderwijsleerproces een impuls te geven? Zoals eerder aangegeven ziet de raad dit niet als een primaire functie van examens, maar kan dit effect wel als een afgeleide functie van examens beschouwd worden. De raad heeft dit benoemd als een maatschappelijke functie van examens, meer specifiek als de 'sturende' werking van examens.

Het is wel de vraag of nieuwe beoordelingsvormen bij herontwerp van bestaande opleidingen in alle gevallen onderdeel moeten uitmaken van een totale herziening van de opleiding. Er kan ook gezocht worden naar 'tussenoplossingen', waarbij bestaande mogelijkheden beter benut worden. Hierbij kan gedacht worden aan het beter benutten van praktijksituaties of het integreren van theorie en praktijk in opleidingen. Dit zou dan vervolgens tot geïntegreerde beoordelingen van kennis en vaardigheden moeten leiden.

Daarnaast moet opgemerkt worden dat veranderingen in de inrichting van het onderwijsleerproces (bijvoorbeeld in het vmbo en in de tweede fase van het voortgezet onderwijs), niet altijd leiden tot andere beoordelings- en examenvormen. Dit brengt het risico met zich mee dat inhouden van programma's en handelwijzen van docenten en de motivatie van een student tot inzet en leren (twee aspecten van de kwaliteitsfunctie van examens) nauwelijks mee zullen veranderen. In het onderwijs groeit het besef dat het moeilijk is om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren, als examenvormen niet beter afgestemd worden op onderwijsdoelen en onderwijsprogramma (zie ook Straetmans, 1998).

## 6.4.2 ONTWERPSTAPPEN

In geval van een totaal herontwerp van een opleiding kunnen een aantal globale stappen onderscheiden worden. Deze stappen verschillen voor beroepsgericht onderwijs en voor voortgezet onderwijs.

### *Beroepsgericht onderwijs*

Anders dan bij het voortgezet onderwijs (met uitzondering van het vmbo), is de relatie met de werkpraktijk een centraal uitgangspunt bij herontwerp van beroepsopleidingen. Externe validering van opleiding en examinering speelt een belangrijke rol. In beroepsgerichte opleidingen zijn de streefdoelen/eindtermen meestal vastgesteld in overleg met de branche, het praktijkveld of door vertegenwoordigers van het praktijkveld gevalideerd. Om internationale kwalificering van kandidaten te bereiken, moeten eindtermen en diplomering daarnaast ook steeds meer in internationaal verband afgestemd worden. Zo leidt de invoering van het bachelor-masterstelsel tot internationale eisen die in de ontwerp-stappen van hbo-opleidingen en universitaire opleidingen verwerkt kunnen worden.

Hieronder staat een voorbeeld van ontwerpstappen voor beroepsopleidingen in chronologische volgorde gepresenteerd; deze beschrijving is voor een groot deel gebaseerd op het project Politieonderwijs 2002 (zie bijvoorbeeld Grotendorst, 2002 en Grotendorst e.a., 2002a). Naast de kwalificerende werking is hierbij de sturende werking van examens uitgangspunt. Examens worden niet als sluitstuk van het ontwerp van een opleiding, maar als beginpunt van ontwerp (naast de kernopgaven) gezien.

- 1 *Beschrijven beroepspraktijk en formuleren beroepsprofielen*  
Voor elke opleiding wordt de beroepspraktijk beschreven, inclusief de te verwachten ontwikkelingen. Een beroep is hierbij een specifieke bundeling van competenties die herkenbaar is voor de arbeidsmarkt, het afnemend veld en daar een bepaalde waarde heeft. Volgens het ACOA-advies Een wending naar kerncompetenties uit 1999 bevat het beroepsprofiel een beschrijving van kenmerkende beroepssituaties, inclusief veranderingen die in de toekomst verwacht kunnen worden. Het is het geheel van competentievereisten dat de beroepsopfeenaar bij het verlaten van de opleiding nodig heeft om in die beroepssituaties op adequate wijze proces- en productgericht te kunnen handelen. Het dient als basis voor de verdere loopbaan.
  
- 2 *Vertalen in kernopgaven*  
Deze beroepsprofielen met kenmerkende beroepssituaties worden vervolgens vertaald in kernopgaven. Dit begrip is ontleend aan het ACOA-advies en is opgenomen in het eindvoorstel ontwikkelingsplan kwalificatiestructuur van het Colo voor het middelbaar beroepsonderwijs (juli 2002).  
  
Kernopgaven zijn:
  - de centrale opgaven en problemen waar een beroepsbeoefenaar regelmatig mee in aanraking komt en die kenmerkend zijn voor het beroep, de beroepsuitoefening op een bepaald niveau;
  - die aangepakt moeten worden binnen een specifieke organisatorische context; en
  - waarbij van de beroepsbeoefenaar een aanpak en een oplossing worden verwacht.

- 3 *Bepalen benodigde competenties/bekwaamheden voor uitvoering kernopgaven*  
Vervolgens worden per kernopgave de benodigde competenties/bekwaamheden van een kandidaat bepaald. Een competentie is hierbij het vermogen om in een kritische, kenmerkende beroepssituatie (maar ook in een leersituatie of in een maatschappelijke situatie) op adequate wijze procesgericht en productgericht te handelen (ACOA, 1999). Het kan hierbij gaan om vakmatige, methodische, sociale en communicatieve competenties.
- 4 *Bepalen beoordelingsinstrumenten en beoordelingscriteria*  
Daarna moet bepaald worden op welke manier de competentie/bekwaamheid van een student beoordeeld wordt. Hierbij zijn het type beoordelingsinstrument en de te hanteren beoordelingscriteria van belang.

De bovenstaande stappen leiden vervolgens tot (vergelijk ook Kessels, 1996):

- het vormgeven van leeromgevingen en het ontwerpen van leeractiviteiten (en de selectie en instructie van docenten en begeleiders);
- het samenstellen van materiaal;
- het plannen van de uitvoering (en eventueel de selectie van studenten); en
- het uitvoeren van het opleidingsprogramma.

Tot slot maken ook evaluatie van proces en resultaat deel uit van het ontwerp van een opleiding.

Bij de bovenstaande stappen gaat het om een cyclisch, niet om een lineair ontwerp-proces. Een curriculum is intern consistent, als er een logische samenhang tussen de verschillende onderdelen bestaat (systematische benadering, interne validiteit). Internationale overeenstemming is hierbij steeds meer een factor van belang. Een curriculum is extern consistent, wanneer er een grote mate van overeenstemming bestaat tussen docenten en begeleiders onderling en tussen opleiding en vervolgopleiding of afnemend veld (relationele benadering, externe validiteit).

### **VOORTGEZET ONDERWIJS**

Een stappenplan voor ontwerp van opleidingstrajecten in het voortgezet onderwijs hoeft in principe niet erg af te wijken van de bovenstaande beschrijving voor beroepsgerichte opleidingen. Bij met name havo/vwo zijn het vervolgonderwijs en bepaalde maatschappelijke verwachtingen naast onderwijsinterne doelen uitgangspunt. Niet zozeer beroepssituaties, maar leersituaties en sociale of maatschappelijke situaties zijn referentiepunt. In vergelijking met het beroepsonderwijs is deze context echter wel moeilijker te organiseren en te vertalen naar eisen die aan het leerprogramma gesteld kunnen worden.

## 7 Uitgangspunten bij nieuwe examenvormen

**Bij de vormgeving van nieuwe examenvormen kunnen inhoudelijke en procedurele zaken onderscheiden worden. Keuzes voor een nieuwe inhoud van examens leiden hierbij tot andere procedures. De implementatie van nieuwe examenvormen kan per onderwijssector verschillen.**

**Dit hoofdstuk bouwt voort op de geschetste keuzes bij en ontwerpeisen voor nieuwe examenvormen in hoofdstuk 6. In paragraaf 7.1 worden centrale uitgangspunten bij verbetering en vernieuwing van examens benoemd. Paragraaf 7.2 geeft een overzicht van de inhoudelijke keuzes die de raad bij nieuwe examenvormen maakt. In paragraaf 7.3 komen de formeel-procedurele gevolgen van de gemaakte inhoudelijke keuzes aan de orde.**

### 7.1 Centrale uitgangspunten bij verbetering en vernieuwing

Op basis van de uitwerking van de vijf thema's en de gepresenteerde keuzes en ontwerpeisen in hoofdstuk 6 kunnen twee centrale uitgangspunten bij verbetering en vernieuwing van examens geformuleerd worden. Het streven is gericht op:

- een examensysteem dat beter is afgestemd op de leerloopbaan van een student; en
- examenvormen die levensechter zijn.

Bij een examensysteem dat beter is afgestemd op de leerloopbaan van een student vindt een koppeling van opleidingstrajecten en beoordelingsmomenten over sectoren heen plaats. De leerloopbaan beslaat hierbij niet alleen de schoolse context; het perspectief is

langer en breder. Van eindexamens moet niet alle heil verwacht worden. Ook andere manieren van beoordelen op andere momenten zijn van belang. Daarnaast kunnen competenties beoordeeld worden die deels buiten de context van de school verworven zijn (bijvoorbeeld sociale competenties).

De bestaande examens kunnen aangevuld worden met of deels vervangen worden door nieuwere examenvormen die levensechter zijn. De implementatie van levensechtere examenvormen kan selectief en fasegewijs verlopen. Met het examineren van competenties kan begonnen worden in de sectoren met de grootste uitvalproblematiek: vmbo en mbo niveau 1 en 2. In deze sectoren zijn aanpassingen het meest noodzakelijk. Daarnaast zijn de condities voor implementatie van nieuwere, levensechtere examenvormen in sectoren die een directe relatie hebben met de beroepspraktijk (vmbo, mbo en hbo) het beste. De contextafhankelijkheid van het beroepsgerichte onderwijs is groter. Het verwerven, toepassen en verder ontwikkelen van beroepsgerelateerde competenties is duidelijker gekoppeld aan contexten dan bij bijvoorbeeld leercompetenties en sociale competenties in het voortgezet onderwijs. De beroepsnabijheid maakt het leren en examineren van competenties gemakkelijker. Daarnaast is de voorspellende waarde naar de beroepspraktijk groter.

Als gevolg van bovenstaande twee uitgangspunten is er behoefte aan:

- meettechnieken die gevarieerder zijn; en
- een passende communicatiestructuur en een heldere verantwoordelijkheidsverdeling bij de totstandkoming van en het toezicht op nieuwe examenvormen.

Traditionele meetmethoden vervullen een andere functie in het geheel van beoordelingen. Ze worden aanvullend of deels vervangend naast andere, levensechtere examenvormen ingezet om de vereisten van betrouwbaarheid en validiteit te kunnen waarborgen. Het streven is een goede mix van meetmethoden met een bepaalde mate van onafhankelijkheid in de beoordeling en een sterker accent op de zelfverantwoordelijkheid van de student. Ict kan hierbij een rol spelen.

Formeel-procedurele gevolgen als een veranderde communicatiestructuur en verantwoordelijkheidsverdeling bij nieuwe examenvormen worden in paragraaf 7.3 uitgewerkt.

## 7.2 Inhoudelijke keuzes

Toepassing van de twee centrale uitgangspunten en gevolgen daarvan op de behandelde thema's en subthema's levert de volgende inhoudelijke keuzes op.

### *Civiele effecten en functies van examens*

- Civiele effecten en functies van examens verschillen per opleiding, per onderwijssector en per betrokken actor. Daarnaast kunnen civiele effecten vanuit verschillende perspectieven benaderd worden, zoals arbeidsmarkt- of doorstroomperspectief, nationaal of internationaal perspectief.



- Examens hebben andere civiele effecten en functies voor de lagere opleidingsniveaus (vmbo en mbo niveau 1 en 2). Hier spelen psychologische effecten op de leerling zelf een rol en het gezin waar hij/zij uitkomt. Examens kunnen het zelfbeeld en de motivatie van de leerling verhogen. Een diploma heeft status en levert erkenning op in privé- en/of werkkring.
- Steeds meer andere functies van examens treden naast de kwalificerende functie op de voorgrond. Zo kunnen examens een impuls geven aan de verbetering en vernieuwing van het onderwijs. In dit geval hebben examens ook een ontwerpfunctie en bepalen zij mede de inhoud van een opleiding (bijvoorbeeld samenhang in eindtermen, kerndoelen) en de programmering van een opleiding (bijvoorbeeld integratie algemeen vormende vakken en beroepsgerichte vakken, groepering van vakken in leergebieden).

#### *Civiele effecten en standaardisering van examens*

- Er zijn steeds meer verschillende leerroutes die toeleiden naar hetzelfde diploma, met dezelfde civiele effecten. Er wordt geleerd op één plek en op verschillende plekken in het onderwijs, leren wordt onderbroken door periodes van werken, er wordt geleerd op een werkplek en met behulp van ict. Meer afspraken over en meer transparantie van examens is nodig om deze variatie in leerwegen te kunnen toelaten. Dan kan de gevolgde leerroute verschillend zijn, maar worden kandidaten uiteindelijk op basis van vergelijkbare criteria beoordeeld.
- Voor het waarborgen van civiele effecten bij een grotere variëteit aan leerwegen kunnen voor opleidingen in het voortgezet onderwijs en middelbaar beroeps-onderwijs landelijke examenstandaarden gelden.<sup>12</sup> Dit zijn examenprogramma's, oftewel: eisen aan leerstof en beoordeling. In feite gaat het om minimumeisen die landelijk afgesproken worden over tussenniveaus en eindniveaus van opleidingen. Dit laatste betreft datgene waar een diploma van een bepaalde opleiding voor staat. Examens toetsen expliciet deze landelijke standaarden. Op deze manier is het transparant voor afnemend veld (vervolgopleiding en/of arbeidsmarkt) en maatschappij wat een diploma waard is; diploma's zijn onderling goed vergelijkbaar. Op het diploma staat vervolgens wat een student daadwerkelijk gehaald heeft volgens de landelijke examenstandaarden. De ontwikkeling en vaststelling van landelijke standaarden kan hierbij voor het voortgezet onderwijs en middelbaar beroeps-onderwijs verschillen (zie paragraaf 8.4).
- Landelijke examenstandaarden hoeven de autonomie van een onderwijsinstelling niet aan te tasten. Bij landelijke examenstandaarden horen niet automatisch landelijke examens en landelijke exameninstututen.
- Opsplitsing van opleidingen in een kerndeel, een differentieel deel en vrije ruimte kan voor voldoende keuzevrijheid voor de opleiding/onderwijsinstelling zorgen (vergelijk ook het advies over de aanpassing van de basisvorming van de Onderwijsraad uit 2001). Landelijke examenstandaarden gelden voor het kern-

<sup>12</sup> De raad laat het hoger onderwijs bewust buiten beschouwing. De kennisbasis voor examinering in het hoger onderwijs is nog te beperkt om specifieke aanbevelingen voor deze sector te doen. In paragraaf 8.3 gaat de raad hier uitgebreider op in.

en keuzecurriculum, waardoor onderwijsinstellingen voldoende ruimte houden voor een eigen profiel.

- Het kerncurriculum bevat vakken/leergebieden die voor alle studenten onmisbaar zijn voor maatschappelijk functioneren, vervolgopleiding en/of beroep. Consensus met het afnemend veld (maatschappij, vervolgopleiding, arbeidsmarkt) en internationale ontwikkelingen bepalen de keuze en invulling van dit deel van het curriculum. Uit vakken/leergebieden in het keuzecurriculum kunnen studenten die keuze maken, die past bij hun eigen mogelijkheden en wensen. Het keuzecurriculum kan regionaal ingekleurd worden. De vrije ruimte kan een opleiding geheel naar eigen inzichten inrichten, bijvoorbeeld beroepsgericht of met een accent op leercompetenties en/of sociale competenties, maar ook een regionale inkleuring kan de vrije ruimte bepalen. Op het diploma staat wat een student daadwerkelijk gehaald heeft volgens de landelijke examenstandaarden (kern- en keuzecurriculum).

#### *Context van opleiden en examineren*

- Bij de context is een verschuiving zichtbaar van leerervaringen opgedaan op de onderwijsinstelling naar leerervaringen opgedaan in een werkomgeving. Bij levensechte problemen en opgaven is de context van de beroepsuitoefening, het werk, het maatschappelijk functioneren van belang. De contextafhankelijkheid is duidelijker bij sectoren die een directe relatie met de beroepspraktijk hebben. Ict kan een rol spelen bij het contextualiseren van opleiden en examineren.
- Bij de beoordeling van leerervaringen opgedaan in de praktijk (stage, leerwerkplekken, beroepspraktijkvorming, duaal) moet het werkveld gezien worden als 'partner', niet (alleen) als 'afnemer'. Praktijkbeoordelingen verdienen een meer systematische plek in het geheel van beoordelingen.
- De deelnemer is een actor met een eigen context en eigen belangen. De leerloopbaan van de student wordt, in contrast met klassieke leerstof- en vakkengerichtheid, steeds belangrijker. Doorlopende leerlijnen vragen om flexibele in- en uitstroommomenten, waarbij landelijke afspraken civiele effecten van examens waarborgen.

#### *Competenties en examineren*

- Vernieuwingen als competentiegericht onderwijs zullen niet zonder vernieuwingen in het examensysteem gerealiseerd kunnen worden.
- Competenties zijn winst voor het onderwijs. Daarbij gaat het voor beroepsopleidingen om brede vakbekwaamheid en niet om smalle functiegerichte curricula. Van meet af aan moet de complete context en de volledige handelingsprocedure een rol spelen. Daarbij is sprake van toetsing op meerdere momenten tijdens het leertraject. In het voortgezet onderwijs zijn niet alleen vakinhoud, maar ook leercompetenties en sociale competenties van belang. In alle gevallen moeten competenties meetbaar zijn.
- Naast overhoren van de leerstof, moet vooral het gewenste leerresultaat getoetst worden. In het algemeen geldt dat er meer samenhang moet zijn

tussen de beoogde leerresultaten of vastgestelde competenties en de gemeten leerresultaten of examinering van competenties. Diploma's moeten immers de bekwaamheden van studenten aangeven.

- Integratieve examens spelen naast absoluerende examens een belangrijke rol. Daarbij zijn er verschillende mogelijkheden om tegelijk absoluerend en integratief te examinieren, waarbij zowel van tussen- als eindtoetsen sprake kan zijn. In een concentrisch onderwijsmodel is er op meerdere momenten sprake van integratie.

*Samenvattend schema*

Voor de verschillende onderwijssectoren betekent dit op de verschillende subthema's de volgende algemene ontwikkelingslijn voor examinering.

<b>Schema 8: Ontwikkelingslijn voor examinering</b>	
<i>Selectieve-adaptieve rol examens</i>	Minder nadruk op selectie in vmbo en bij mbo niveau 1 en 2 dan bij hogere onderwijsvormen
<i>Leerproces-leerresultaat</i>	Examens meer gebruiken om een impuls aan verbetering en vernieuwing van onderwijs te geven
<i>Formele-feitelijke verantwoordelijkheid</i>	Verantwoordelijkheidsverdeling aanpassen op nieuwe examenarrangementen
<i>Gecontextualiseerd-gedecontextualiseerd beoordelen</i>	Meer gecontextualiseerd beoordelen in vmbo, mbo en hbo
<i>Leerwegonafhankelijke-leerwegafhankelijke examens</i>	Meer nadruk op leerwegonafhankelijke examens bij hogere onderwijsvormen
<i>Onderwijsuitvoering-beoordeling</i>	Meer rollenscheiding tussen opleiden en beoordelen (met uitzondering van vmbo en mbo niveau 1 en 2)
<i>Retrospectief-prospectief examinieren</i>	Meer de beoogde leerresultaten examinieren
<i>Standaardisatie-destandaardisatie</i>	Meer afspraken en transparantie over examens
<i>Vakgerichte kennis-competenties</i>	Meer competentiegericht opleiden en beoordelen
<i>Absoluerend-integratief beoordelen</i>	Meer integratieve examens naast absoluerende examens
<i>Praktische kwesties</i>	Meer integraal bekijken van nieuwe examenvormen in relatie tot opleiding/onderwijsvernieuwing als totaal

### 7.3 Formeel-procedurele gevolgen

De twee centrale uitgangspunten en gevolgen daarvan leveren voor de verschillende betrokken sectoren en actoren het volgende beeld op. Het gaat om de vraag hoe de verschillende betrokken sectoren en actoren kunnen waarborgen dat examens meer recht doen aan de leerloopbaan van een student en dat examens levensechter en gevarieerder qua meettechniek zijn.

#### **EEN EXAMENSYSTEEM DAT BETER IS AFGESTEMD OP DE LEERLOOPBAAN VAN EEN STUDENT**

Een examensysteem dat is afgestemd op de leerloopbaan van een student gaat uit van doorlopende leerlijnen met flexibele in- en uitstroommomenten, waarbij landelijke standaarden civiele effecten van examens waarborgen.

Voor het voortgezet onderwijs betekent dit minder centraal aangestuurde examens, vooral het loslaten van de strakke kwalificatiemomenten. In het hbo zijn geen duidelijke landelijk afgesproken standaarden; wel vindt steeds vaker afstemming tussen opleidingen van verschillende onderwijsinstellingen plaats. Transparantie over examens en duidelijkere gemeenschappelijke afspraken tussen hogescholen en sectoren over kwalificaties kunnen tot meer vergelijkbaarheid en vermindering van het aantal 'onverdiende' diploma's leiden. Voor het middelbaar beroepsonderwijs gaat het om een andere invulling van standaardisering in vergelijking met de recente voorstellen van het Colo voor de kwalificatiestructuur (juli 2002). De raad ziet een onderscheid in kerncurriculum, keuzecurriculum en vrije ruimte voor zich, waarbij zowel het keuzecurriculum als de vrije ruimte regionaal ingekleurd kunnen worden. Contextafhankelijkheid van beroepsgerelateerde competenties is hierbij van groot belang. Aan het KCE en de sectorale examenplatforms wordt een andere rol toebedacht. Er wordt geen onderscheid gemaakt tussen landelijke en sector-specifieke examenstandaarden en het KCE heeft geen ontwikkelende en toezichhoudende rol.

- Landelijke examenstandaarden kunnen in *samenwerkingsverbanden tussen onderwijsinstellingen en afnemend veld* (maatschappelijke organisaties, vervolgopleidingen en/of arbeidsmarkt) afgesproken worden. De *minister van OCenW* stelt vervolgens de afgesproken minimumeisen voor het voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs vast. Een opdeling in kern- en keuzecurriculum naast vrije ruimte waarborgt de vrijheid van de opleiding/onderwijsinstelling.
- Voldoende *inspraak van het afnemend veld* voorkomt dat vervolgopleidingen en branches bovenop bestaande diploma's extra cesuren als toelatingstoetsen en branche-examens creëren. Met deze extra cesuren worden in feite de civiele effecten van toeleidende diploma's ontkend. Daarnaast verminderen ze de toegankelijkheid van opleidingen voor studenten. Een toelatingstoets als extra cesuur bovenop een bestaand diploma (decentrale toelating) is wel denkbaar voor masteropleidingen.
- *Extern kwaliteitstoezicht door de Inspectie van het Onderwijs* beperkt zich in deze opzet tot de landelijke examenstandaarden die deel uitmaken van het kern- en keuzecurriculum. Er wordt gecontroleerd of het diploma aan de minimumeisen voldoet: zijn de behaalde leerresultaten van een kandidaat voldoende voor afgifte van een diploma? Het toezicht wordt aangepast aan vernieuwde

inzichten rond examens: levensechtere en gevarieerdere examenvormen. Daarnaast verdienen kwaliteitscriteria voor examens een goede uitwerking in de accreditatiekaders.

- *Onderwijsinstellingen* leggen verantwoording af over de wijze waarop landelijke standaarden getoetst worden.
- *Opleidingen/onderwijsinstellingen* staan voor de uitdaging maatwerktrajecten bij eerder behaalde kwalificaties van studenten te ontwerpen. Gedifferentieerde in- en uitstroom moet steeds meer gegarandeerd zijn.

#### **EXAMENVORMEN DIE LEVENSECHTER ZIJN**

Nieuwe examenvormen zouden integraal bekeken moeten worden, als onderdeel van een opleiding/onderwijsvernieuwing als totaal. Bij examenvormen die levensechter zijn, is de relevantie van de inhoud van groot belang. Studenten moeten uitstromen met een erkend en herkend diploma door maatschappij, vervolgopleiding en/of beroepspraktijk. Een goede samenwerking tussen onderwijs- en werkpraktijk is hierbij belangrijk, ook gezien het feit dat steeds vaker delen van een opleiding in een werksituatie plaatsvinden.

Bij beroepsopleidingen is het afnemend veld gemakkelijker in kaart te brengen en te mobiliseren dan bij het voortgezet onderwijs. Het voortgezet onderwijs zou echter meer naar maatschappelijk draagvlak en draagvlak bij vervolgopleidingen kunnen zoeken. Hiervoor kunnen samenwerkingsverbanden in het leven geroepen worden die op landelijk niveau afstemming met maatschappelijke organisaties en vervolgopleidingen tot doel hebben.

- Het is belangrijk dat *opleidingen/onderwijsinstellingen* examens niet als sluitpost van het onderwijs zien, zowel wat de organisatie, de financiering als de implementatie betreft. Het maken van een goede, integrale kosten-batenanalyse voor opleiden en examineren is bij de introductie van nieuwe examenvormen belangrijk. Het niet in samenhang bekijken van nieuwe examenvormen met de gekozen opleidingsvormen levert een vertekend beeld op. Zo zullen bij handhaving van de huidige budgettering de kosten hoogstwaarschijnlijk toenemen bij de introductie van flexibelere toetsvormen en toetsmomenten. Vernieuwde examenvormen kunnen opleidingstrajecten echter efficiënter maken. Hoe kan dit verzilverd worden? Bij de huidige bekostigingssystematiek lijkt dit lastig.
- De *minister van OCenW* onderzoekt welke wettelijke en financiële belemmeringen een rol spelen bij nieuwe examenvormen en welke juist bevorderend (zouden kunnen) werken. Daarnaast moet naar goede prikkels gezocht worden om de invoering van nieuwe beoordelingssystemen te stimuleren. In het mbo vormt bijvoorbeeld één peildatum zowel een organisatorische als een financiële belemmering om vorm te geven aan flexibele examenvormen. In het algemeen geldt dat er te weinig uitdaging in het bekostigingssysteem zit om examens op een andere, flexibelere manier vorm te geven. Onderzocht zou bijvoorbeeld kunnen worden hoe 'vouchers' passen bij nieuwe examenarrangementen. Een andere optie is het betalen van 'examengeld', in mindering gebracht op het collegegeld. Tot slot kan de minister experimenten op het gebied van nieuwe examenvormen stimuleren en toestaan. Opleidingen/onderwijsinstellingen zouden hiervoor tijdelijk vrijgesteld kunnen worden van bepaalde wettelijke verplichtingen.

- *Opleidingen/onderwijsinstellingen* verankeren het proces om tot nieuwe examenvormen te komen vanaf het begin in de organisatie. Zowel bij de ontwikkeling als de implementatie is betrokkenheid van het afnemend veld van groot belang.
- Daarnaast is het voor *opleidingen/onderwijsinstellingen* van belang niet alleen de instrumentele kant van levensechtere examenvormen te bekijken, maar ook de gevolgen van nieuwe examenvormen voor docenten en praktijkbegeleiders goed te doordenken. Begeleiding van studenten op school en in de praktijk vraagt om een goede organisatie. Alle betrokken actoren bij het leerproces en de beoordeling van studenten moeten door professionaliseringsactiviteiten toegerust worden (zie ook AWT & Onderwijsraad, 2001). Op deze terreinen kunnen opleidingen en onderwijsinstellingen, meer dan nu vaak het geval is, onderling kennis en ervaring uitwisselen.
- *Ontwikkelaars/toetsinstituten* zouden over de verschillende sectoren heen een discussie kunnen aanzwengelen over de rol van examens in leertrajecten, waarbij de werkomgeving een belangrijke leeromgeving is. Hoe kan in een werk-/leertraject geëxamineerd worden? Hoe kunnen onderwijs- en werkpraktijk (stage, leerwerkplekken, beroepspraktijkvorming, duaal) beter geïntegreerd worden? Hierbij kan ook de discussie betrokken worden over reeds opgedane (werk)ervaringen die verzilverd worden middels EVC-procedures (zij-instroom). Een andere belangrijke vraag voor ontwikkelaars/toetsinstituten is hoe ict ingezet kan worden om leren en beoordelen op verschillende plekken meer te ondersteunen.

#### **MEETTECHNIKEN DIE GEVARIERDER ZIJN**

Toetsen is een 'vak apart', een belangrijke te onderscheiden bekwaamheid. De zoektocht naar een mix van meetmethoden om betrouwbaar en valide te kunnen examineren vraagt om een goede ondersteuningsstructuur.

Meer variatie in meettechniek is ook van toepassing op het voortgezet onderwijs. Naast vakinhoud, wordt daar veel geleerd op sociaal gebied en 'leren leren' gebied. Vooral nog ontbreken expliciete leerdoelen op deze terreinen en worden leercompetenties en sociale competenties niet getoetst. Assessments kunnen in het voortgezet onderwijs afgenomen worden om uitspraken te kunnen doen over leercompetenties en sociale competenties van leerlingen. Assessmentprocedures kunnen deel uit maken van het schoolexamen.

- *Toetsinstituten* kunnen bij de ontwikkeling van nieuwe examenvormen een belangrijke rol spelen. Dit vraagt echter wel om een verandering bij toetsinstituten. Zij zijn van oudsher meer gericht op het overhoren van leerstof dan op het meten van het beoogde leerresultaat.
- *Ontwikkelaars/onderzoekers* kunnen onderwijsinstellingen en toetsinstituten ondersteunen bij hun zoektocht naar een goede methodemix (zie bijvoorbeeld het flankerend onderzoek van het EPS-project).

## **8 Samenvatting, conclusies en aanbevelingen**

**Dit hoofdstuk beschrijft het pleidooi van de Onderwijsraad voor verbetering en vernieuwing van examens in het voortgezet onderwijs, middelbaar beroepsonderwijs en hoger onderwijs. De raad beoogt het denken over examens over de onderwijssectoren heen integraal verder te brengen.**

**Paragraaf 8.1 vat de belangrijkste constatering uit de voorgaande hoofdstukken samen. De kernvraag van het advies beantwoordt de raad in paragraaf 8.2. Het betreft aanzetten die over de verschillende sectoren heen in ontwikkeling genomen kunnen worden. Paragraaf 8.3 formuleert sectorspecifieke aanbevelingen voor verbetering en vernieuwing van examens. Beide paragrafen eindigen met een samenvattend schema. Hierin valt te lezen welke bijstellingen op kortere termijn en welke op langere termijn nagestreefd kunnen worden. In paragraaf 8.4 wordt een mogelijke verantwoordelijkheidsverdeling per sector aangegeven, gevolgd door enkele afsluitende opmerkingen in paragraaf 8.5.**

### **8.1 Samenvatting**

#### **EXAMINERING IN ONTWIKKELING**

Examens staan voortdurend in de belangstelling. Regelmatig verschijnen in de media berichten over civiele effecten van examens en over vermeende 'fraudepraktijken'. Daarnaast wordt in alle onderwijssectoren nagedacht over nieuwe examenvormen in relatie tot recente opvattingen over leren en nieuwe ontwerpbenaderingen van leertrajecten. Per onderwijssector doen zich hierbij verschillen voor.

Examens behoren een plaats te hebben in de gehele leerloopbaan van jongeren; ze dienen deze leerloopbaan integraal te ondersteunen. De raad geeft een integraal perspectief op examens van het voortgezet onderwijs (vmbo en havo/vwo), middelbaar beroepsonderwijs en hoger onderwijs (hbo en wetenschappelijk onderwijs). Het advies richt zich hiermee niet op een specifieke onderwijssector, maar besteedt wel sectorspecifiek aandacht aan de examenproblematiek. De raad formuleert een ontwikkelingsperspectief voor examens, op basis waarvan verschillende aanzetten over sectoren heen en per sector in ontwikkeling genomen kunnen worden.

Kernvraag is: *Hoe kan een nieuwe examensystematiek voor het voortgezet onderwijs, middelbaar beroepsonderwijs en hoger onderwijs ontwikkeld worden, die enerzijds (beter) aansluit bij de leerloopbaan van de student en anderzijds recht doet aan maatschappelijke belangen en eisen van de arbeidsmarkt?*

De raad hanteert civiele effecten als belangrijkste criterium bij keuzes omtrent een nieuwe examensystematiek. Dit is het vertrouwen dat de samenleving, vervolgopleidingen en het bedrijfsleven hebben in de resultaten die kandidaten op een examen hebben behaald. Hantering van dit criterium levert echter verschillende knelpunten of spanningsvelden op.

## **DE BEHOEFTE AAN NIEUWE EXAMENS**

### *Onderwijs en examens in een veranderende maatschappij*

De omgeving van het onderwijs is sterk in beweging. Het onderwijs moet een antwoord zien te vinden op verschillende ontwikkelingen die in de maatschappij gaande zijn. Zo leiden de ontwikkelingen tot een 'kenniseconomie', de grotere autonomie van scholen en de toenemende individualisering niet alleen tot veranderingen in het onderwijsleerproces zelf, maar ook in het denken over examinering. Hoe kan flexibeler geëxamineerd worden? Kan een goed kwaliteitssystem beaalde aspecten van centrale examens vervangen? Welke examenvormen ondersteunen het beste de leerloopbaan van de student? En wat is de rol van ict?

### *Nieuwe ontwikkelingen rond opleiden en examineren*

De gewenste leerresultaten van een opleiding worden de laatste jaren steeds vaker als 'competenties' beschreven. Daarnaast is er een ontwikkeling zichtbaar naar meer levens-echte leeromgevingen (bijvoorbeeld 'studiehuis en 'werkplekieren'). Daarbij passen traditionele examenvormen niet meer. Reden waarom gezocht wordt naar andere beoordelingsvormen, zoals portfolio en assessment, work samples en proeven van bekwaamheid. We bevinden ons echter in een overgangsfase: van vak- en leerstofgerichte naar meer competentiegerichte opleidingsbenaderingen.

In het beroepsonderwijs vindt een groot deel van het leren plaats in een werksituatie. Dit vraagt om een herziening van de relatie tussen school en praktijk. Ook is er behoefte aan mensen die anders dan via een standaard opleidings- en beoordelingstraject geschikt verklaard worden voor een beroep en sneller inzetbaar zijn (bijvoorbeeld zij-instromers in het leraarsberoep). In het voortgezet onderwijs speelt de vraag in welke mate nieuwe onderwijsprogramma's in vmbo en tweede fase havo/vwo noodzaken tot nieuwe examenvormen. Het hoger onderwijs 'worstelt' met de waarde van het vwo-diploma, de invoering van de bachelor-masterstructuur en ook met haar eigen examenpraktijken.

Wat nieuwe opleidings- en beoordelingsvormen betreft, is er te weinig sprake van één afgestemde discussie die binnen een sector gevoerd wordt. Over de sectoren heen zijn er nog grotere verschillen. Afstemming van ontwikkelingen over sectoren heen is van belang in verband met het bevorderen van doorstroom binnen het onderwijsstelsel (bijvoorbeeld van de tweede fase voortgezet onderwijs naar het hbo en van mbo naar hbo). Het belang van een gemeenschappelijke 'taal' binnen en over sectoren heen wordt steeds meer erkend, evenals een gemeenschappelijke taal om met het afnemend veld te communiceren.



## **TOEKOMSTVISIE OP EXAMENS**

'Voorlopers' op het gebied van nieuwe examenvormen geven een duidelijke ontwikkelingsrichting voor examens aan, gekoppeld aan stappen die ondernomen kunnen worden om dit toekomstbeeld te realiseren. De geïnterviewde deskundigen voor het advies delen de noodzaak van nieuwe examens, die niet los van nieuwe opleidingsvormen gezien kunnen worden. Bij beide zijn de relatie met de praktijk, maatwerk en de eigen verantwoordelijkheid van de student centrale aspecten. In alle gevallen ziet men de betrokkenheid van het beroepenveld als essentieel bij nieuwere examenvormen voor het beroepsonderwijs. Verder wordt het belang van flexibel en levensecht beoordelen en het belang van integratief beoordelen (het tegelijk en in samenhang tonen van kennis, inzicht, toepassing, houding en vaardigheden) onderstreept. Maar ook het feit dat hierbij andere eisen aan beoordelingsinstrumenten gesteld moeten worden.

Ontwikkelingen die zich voordoen rond de verticale beroepsonderwijskolom, de doorstroomagenda en de bachelor-masterstructuur leiden tot concrete aanknopingspunten voor nieuwe opleidings- en beoordelingsvormen. Samenwerking tussen verticaal samenhangende opleidingen binnen één branche biedt goede perspectieven (bijvoorbeeld agrarische opleidingen, technische opleidingen, politieopleidingen of opleidingen gezondheidszorg). De beroepsonderwijskolom en niet de horizontale onderwijssector is dan het uitgangspunt. Zo worden bestaande structuren doorbroken en nieuwe samenwerkingsverbanden gestimuleerd. Het beroepsonderwijs neemt vanwege zijn duidelijke relatie met de beroepspraktijk in de ontwikkelingen het voortouw.

## **ONTWERPEISEN VOOR NIEUWE EXAMENVORMEN**

### *Functionele eisen*

De volgende functionele eisen bieden garantie op civiele effecten van examens:

- Relevantie inhoud: de inhoud van examens moet relevant zijn voor maatschappelijk functioneren, vervolgopleiding en/of beroepspraktijk.
- Beperkte differentiatie: bij afgifte van eenzelfde diploma mag de inhoud van examens slechts in beperkte mate verschillen.
- Externe kwaliteitsborging: de kwaliteit van examens moet door een externe instantie bewaakt worden.

### *Uitgangspunten*

Verder moet bij verbetering en vernieuwing van examens het streven gericht zijn op:

- een examensysteem dat beter is afgestemd op de leerloopbaan van een student; en
- examenvormen die levensechter zijn.

### *Hierdoor is er behoefte aan:*

- meettechnieken die gevarieerder zijn; en
- een passende communicatiestructuur en een heldere verantwoordelijkheidsverdeling bij de totstandkoming van en het toezicht op nieuwe examenvormen.

### *'Methodemix'*

Er is niet één manier, maar er zijn meerdere manieren om de kwaliteiten van een student vast te stellen. Er is geen 'beste methode'. Alle nieuwe examenvormen hebben een 'zwakke schakel' die de geldigheid van de conclusies over de kwaliteiten van een kandidaat

aantast. Omdat ze de zwakke schakel niet allemaal op dezelfde plaats hebben, verdient een mix van instrumenten de voorkeur. Een methodemix heeft bovendien als voordeel dat er meer informatie beschikbaar komt.

In feite gaat het steeds om beantwoording van de vraag op welke wijze (type beoordelingssituatie) de student het beste kan demonstreren dat hij/zij over de benodigde kwaliteiten beschikt om aan een bepaalde vervolgopleiding te kunnen beginnen of om een bepaald beroep te kunnen uitoefenen. Daarbij kunnen meer traditionele instrumenten hun rol behouden, maar bijvoorbeeld meer diagnostisch ingezet worden. De meer traditionele meetmethoden kunnen deels vervangen of aangevuld worden met andere typen examens.

### **THEMA'S BIJ DE ONTWIKKELING VAN NIEUWE EXAMENVORMEN**

Op vijf thema's trekt de raad conclusies. Deze thema's heeft de raad in panels van toets- en praktijkdeskundigen besproken.

#### *Functies*

- Selectieve-adaptieve rol examens: minder nadruk op selectie in vmbo en bij mbo niveau 1 en 2 dan bij hogere onderwijsvormen.
- Leerproces-leerresultaat: examens meer gebruiken om een impuls aan de verbetering en vernieuwing van het onderwijs te geven.

#### *Verantwoordelijkheidsverdeling*

- Formele-feitelijke verantwoordelijkheid: verantwoordelijkheidsverdeling aanpassen op nieuwe examenarrangementen.
- Gecontextualiseerd-gedecontextualiseerd beoordelen: meer gecontextualiseerd beoordelen in vmbo, mbo en hbo.

#### *Positionering*

- Leerwegaafhankelijke-leerwegafhankelijke examens: meer nadruk op leerwegaafhankelijke examens bij hogere onderwijsvormen.
- Onderwijsuitvoering-beoordeling: meer rollenscheiding tussen opleiden en beoordelen (met uitzondering van vmbo en mbo niveau 1 en 2).
- Retrospectief-prospectief examineren: meer de beoogde leerresultaten examineren.
- Standaardisatie-destandaardisatie: meer afspraken en transparantie over examens.

#### *Inhoud en afname*

- Vakgerichte kennis-competenties: meer competentiegericht opleiden en beoordelen.
- Absolverend-integratief beoordelen: meer integratieve examens naast absolverende examens.

#### *Praktische kwesties*

- Meer integraal bekijken van nieuwe examenvormen in relatie tot opleiding/onderwijsvernieuwing als totaal.

## 8.2 Beantwoording kernvraag advies

De raad beantwoordt de kernvraag van het advies in twee delen. Het gaat hierbij om ontwikkelingsmogelijkheden over sectoren heen.

*Hoe kan een nieuwe examensystematiek voor het voortgezet onderwijs, middelbaar beroepsonderwijs en hoger onderwijs ontwikkeld worden die (beter) aansluit bij de leerloopbaan van de student?*

De raad richt zich met de term 'leerloopbaan' op goede doorstroommogelijkheden van vmbo naar mbo naar hbo. Dit vraagt om een procesgerichtere benadering van leertrajecten, met flexibele in- en uitstroommomenten, waarbij landelijke standaarden/afspraken civiele effecten van examens waarborgen. Een overgang naar meer competentiegerichte opleidingssystemen kan over sectoren heen een positief effect op de doorstroom hebben. Opleidingen spreken dan immers dezelfde 'taal'; dit vergemakkelijkt de onderlinge communicatie en afstemming over leerresultaten en beoordeling. Het gaat om een mix van instrumenten voor de beoordeling van een kandidaat. Meer traditionele instrumenten kunnen hun rol behouden en deels vervangen worden door of aangevuld worden met levensechtere examenvormen.

Doorlopende leerlijnen vragen om maatwerktrajecten bij eerder behaalde kwalificaties van studenten. Verschillende leerroutes leiden tot beoordeling van kandidaten aan de hand van dezelfde landelijke criteria. Hierbij kunnen mogelijkheden die 'e-examinering' biedt, beter benut en onderzocht worden. In het algemeen is er meer aandacht nodig voor ict bij nieuwe examenvormen, onder andere in relatie tot het flexibiliseren van examens.

De autonomie van opleidingen/onderwijsinstellingen kan bewaakt worden door opsplitsing van het curriculum in een kerncurriculum, een keuzecurriculum en vrije ruimte. Het keuzecurriculum en de vrije ruimte kunnen regionaal ingekleurd worden. Er worden transparante diploma's afgegeven waarop de bekwaamheden van een student volgens de landelijke examenstandaarden staan (kern- en keuzecurriculum).

*Hoe kan een nieuwe examensystematiek voor het voortgezet onderwijs, middelbaar beroepsonderwijs en hoger onderwijs ontwikkeld worden die recht doet aan maatschappelijke belangen en eisen van de arbeidsmarkt?*

Bij maatschappelijke belangen en eisen van de arbeidsmarkt gaat het om het vertrouwen dat de samenleving, vervolgopleidingen en het bedrijfsleven hebben in de resultaten die kandidaten op een examen hebben behaald. Landelijke examenstandaarden, waarin het afnemend veld inspraak heeft, en vaststelling van deze minimeisen door de overheid kunnen het vertrouwen in diploma's vergroten. Hiermee kan ook voorkomen worden dat vervolgopleidingen en branches extra cesuren (toelatingstoetsen of branche-erkenningen) bovenop bestaande diploma's gaan hanteren. Deze extra cesuren doen afbreuk aan de civiele effecten van diploma's en verminderen de toegankelijkheid van opleidingen voor studenten.

Inspraak is voor het beroepsonderwijs gemakkelijker te organiseren dan voor havo/vwo. Begonnen kan worden met de ontwikkeling en implementatie van nieuwe examenvormen in het beroepsgerichte onderwijs. De voorkeursvolgorde voor de implementatie van

nieuwe examenvormen is vmbo, dan mbo en dan hbo, gezien de uitvalproblematiek die in vmbo het meest urgent is.

In havo/vwo zijn minder overwegingen om versneld over te gaan op een competentiegericht opleidingssysteem. Evenals in zijn advies over de aanpassing van de basisvorming (Onderwijsraad, 2001b), benadrukt de raad dat ordening vanuit competenties van algemeen onderwijs nog een aanzienlijke vertaalslag vergt. Wel kan meer naar maatschappelijk draagvlak en draagvlak bij vervolgopleidingen gezocht worden. Hiervoor kunnen samenwerkingsverbanden in het leven geroepen worden die de maatschappelijke context meer in beeld brengen. Doel van deze samenwerkingsverbanden is afstemming op landelijk niveau met maatschappelijke organisaties en vervolgopleidingen. Verder zijn naast vakinhoud, leercompetenties en sociale competenties van belang. Het havo/vwo bereidt leerlingen immers voor op doorstuderen in het hoger beroepsonderwijs of wetenschappelijk onderwijs. Havo en vwo kunnen bijdragen aan deze doorstroomfunctie door leerlingen de competentie 'student' te laten verwerven. Wat is een 'competente student'? In de bagage van een competente student zit in ieder geval het onderdeel 'studievaardigheden', maar ook het kunnen thuisraken in een hogeschool of universiteit, het opbouwen van een relatienetwerk, het inpassen van een baantje in de studie en zelfdiscipline. Een dergelijke competentie als 'student' kan in de komende jaren uitgewerkt worden. Dit kan gebeuren in het licht van de bredere operationalisatie van het competentiebeprijp die als verrijking in het gehele onderwijs plaatsvindt. Het algemeen voortgezet onderwijs moet deze ontwikkeling niet missen.

#### *Samenvattend schema*

In schema levert beantwoording van de adviesaanvraag de volgende aanbevelingen voor de kortere termijn (0-3 jaar) en langere termijn (5 à 6 jaar) over sectoren heen op. De raad benadrukt nogmaals dat de voorkeursvolgorde voor de ontwikkeling en implementatie van nieuwe examenvormen vmbo, dan mbo en dan hbo is.

**Schema 9: Ontwikkelingsmogelijkheden voor de kortere en langere termijn over sectoren heen**

	<b>Kortere termijn</b>	<b>Langere termijn</b>
<i>Aansluiting leerloopbaan (doorstroom vmbo-mbo-hbo)</i>	Beter benutten en onderzoeken mogelijkheden 'e-examinering'	Flexibele instroom- en kwalificatiemomenten
	Verbetering communicatie en afstemming vmbo, mbo en hbo	Ontwikkeling landelijke examenstandaarden/afspraken
	Overgang naar een meer competentiegericht opleidingssysteem	Vormgeving maatwerktrajecten bij eerder behaalde kwalificaties van studenten
	Meer traditionele beoordelingsinstrumenten deels vervangen door of aanvullen met nieuwe examenvormen	Opsplitsing curriculum in een kerndeel, een differentieel deel en vrije ruimte
		Transparante diploma's in termen van bekwaamheden (behaalde kwalificaties volgens landelijke examen-standaarden/afspraken)
<i>Recht doen aan maatschappelijke belangen en eisen arbeidsmarkt</i>	Terugdringen en voorkomen van toelatingstoetsen en branche-examens door communicatie met vervolgopleidingen en branches	Inspraak arbeidsmarkt in landelijke examenstandaarden/afspraken voor kern- en keuze-curriculum
		Vaststelling landelijke examenstandaarden/afspraken door minister van OCenW
		Instellen samenwerkingsverbanden voor het voortgezet onderwijs met als doel afstemming op landelijk niveau met maatschappelijke organisaties en vervolgopleidingen

### 8.3 Sectorspecifieke aanbevelingen

Deze paragraaf geeft sectorspecifieke ontwikkelingslijnen aan voor examens in het voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs die aansluiten bij bovenstaand schema. D e ontwikkelingen worden aangestipt die het meest voor de hand liggen en/of de meeste aanknopingspunten bieden (bijvoorbeeld omdat ze al deels ingezet zijn).

De voorgaande overwegingen en de navolgende aanbevelingen gelden in hoofdzaak ook voor het hoger onderwijs. Omdat de kennisbasis over examinering in het hoger onderwijs nog beperkt is, worden voor deze sector geen specifieke aanbevelingen geformuleerd. De raad is echter bereid een vervolgadvis over examinering in het hoger onderwijs uit te brengen, zodra de bachelor-masterstructuur en accreditering meer zijn uitgekristalliseerd. Hierbij kunnen het eindrapport van de Begeleidingscommissie Decentrale Toelating (commissie Sorgdrager) alsmede de gegevens van de inspectieonderzoeken naar examens in het hoger onderwijs van dienst zijn. In een dergelijk advies kan ook aandacht aan de internationale dimensie besteed worden. Vraagt de invoering van het bachelor-mastersysteem om een grotere internationale vergelijkbaarheid van zowel bachelor- als masterdiploma's? Moeten profielen en examenstandaarden van vergelijkbare opleidingen nationaal, maar ook internationaal beter afgestemd worden? Onderwerpen die in bijlage 2 terugkeren.

#### AANBEVELINGEN VOORTGEZET ONDERWIJS

- *Heroverweging functies examens voor probleemgroepen*  
Voor het vmbo beveelt de raad aan de functies van examens in relatie tot de uitvalproblematiek te bezien. Examens vervullen hier wellicht andere functies, vooral voor de basisberoepsgerichte leerweg: meer accent op het geven van structuur en feedback aan leerlingen en het belonen van leerinspanningen. In het vmbo hoeft minder nadruk op de selectieve functies van examens te liggen dan in hogere vormen van onderwijs. In het verlengde hiervan is rollenscheiding tussen opleiden en beoordelen niet functioneel; onderwijsuitvoering en beoordeling kunnen door  en en dezelfde persoon gebeuren.  
  
Voor de basisberoepsgerichte leerweg kan het gefixeerde eindniveau blijven bestaan, maar kunnen diploma's uitgereikt worden waarop slechts een paar en niet alle bekwaamheden staan vermeld, afhankelijk van de behaalde leerresultaten. Het diploma brengt dan leerinspanningen van een leerling tot uitdrukking en dat wat hij/zij goed kan (de portfoliogedachte). Hiermee houdt de leerling perspectief op een diploma, hetgeen uitval kan voorkomen. In de toekomst kan verdere kwalificering plaatsvinden op niet behaalde onderdelen.
- *Assessmentprocedures van leercompetenties en sociale competenties*  
In het toelidend onderwijs (vmbo, havo/vwo) wordt naast vakinhoud ook veel geleerd op sociaal gebied en op 'leren leren' gebied. Ook buiten de schoolse context wordt op deze gebieden veel geleerd. Vooralsnog zijn kennis en vaardigheden op deze gebieden niet als leerresultaat beschreven en worden dus ook niet geëxamineerd.

Voor het voortgezet onderwijs zou gestreefd kunnen worden naar schoolexamens, op basis waarvan ook leercompetenties en sociale competenties beoordeeld worden. Op basis van 'assessmentprocedures' worden uitspraken gedaan over leercompetenties en sociale competenties (bijvoorbeeld uitspraken over leervermogen, initiatief nemen en attitude). Het gaat hierbij om onafhankelijke beoordelingen. Integratieve beoordelingen hebben de voorkeur: beoordeling van kennis, vaardigheden, leercompetenties en sociale competenties gekoppeld aan bijvoorbeeld één centrale opdracht. Leercompetenties en sociale competenties kunnen immers niet zonder context overgedragen worden, maar zijn in het leren van inhoudelijke vakken/leergebieden geïntegreerd. Hetzelfde geldt voor de beoordeling ervan. Daarnaast kunnen geïntegreerde beoordelingen een verhoging van de 'examendruk' voorkómen. Assessmentprocedures van leercompetenties en sociale competenties worden niet als extra onderdeel naast school-examens en centrale examens opgevoerd, maar maken deel uit van het school-examen.

Het bovenstaande betekent ook dat leercompetenties en sociale competenties explicieter zouden moeten worden opgenomen in de eindtermen. Nu zijn eisen op dit gebied veelal alleen binnen vakken als Nederlands en Maatschappijleer geformuleerd.

Daarnaast zouden in de basisvorming ook leercompetenties onderwezen en beoordeeld kunnen worden (bijvoorbeeld het kunnen maken van een verslag). Tijdens de basisvorming wordt immers de basis gelegd voor leercompetenties.

Over het onderwerp leercompetenties en sociale competenties adviseert de raad uitgebreider in 2003 (zie het werkprogramma van de Onderwijsraad voor 2003).

- *Versterking sturende werking van examens*  
Vernieuwde opleidingen, zoals de tweede fase, leiden tot een herdefiniëring van civiele effecten. Een dergelijke vernieuwing gaat in principe gepaard met veranderingen in het beoordelingssysteem. Het 'studiehuis' heeft echter niet tot wezenlijk andere examenvormen geleid.

Examens kunnen meer gebruikt worden in samenhang met de verbetering en vernieuwing van het voortgezet onderwijs. Voorkomen moet worden dat examens onderwijsvernieuwingen frustreren, of omgekeerd. Bij onderwijsvernieuwingen moeten examens niet bij het oude blijven. Hierbij merkt de raad op, dat de exameneisen respectievelijk examenprogramma's van het voortgezet onderwijs ook voor grote delen van het basisvormingscurriculum fungeren als sturingsinstrument (zie ook Onderwijsraad, 2001b). De basisvorming en de examenprogramma's kunnen niet los van elkaar worden gezien. Dit aspect behoeft volgens de raad aandacht van de Taakgroep Vernieuwing Basisvorming.

De theoriegerichte en gedetailleerde eindtermen van de tweede fase bevorderen vernieuwingen op het gebied van examens niet. Per profiel zou naar een beperkt aantal essentiële vaardigheden (competenties) gestreefd kunnen worden. Hierdoor ontstaat meer samenhang in de opleiding. Er kan systematischer gedacht worden vanuit profielen en eindproducten die daarbij horen. Dit vraagt

om een goede doordenking van de profielen in relatie tot vervolgopleiding en maatschappelijk functioneren. Wat moet een leerling aan het eind van zijn/haar middelbare schoolcarrière kunnen? Hierbij kan ook de competentie van 'student' uitgewerkt worden. Wat moet een leerling kunnen om soepel door te kunnen stromen naar en te functioneren binnen een hogeschool of universiteit?

In het vmbo lijkt de inzet van traditionelere examenvormen nieuwe ontwikkelingen op het gebied van de vormgeving van het onderwijs te belemmeren. Nieuwe ontwikkelingen als de leerwerkplekkenstructuur lopen niet synchroon met de wijze van beoordelen. Er is behoefte aan geïntegreerde beoordelingen van theorie/school en praktijk. Deze geïntegreerde beoordelingen kunnen leiden tot opheffing van de bestaande systeemscheiding tussen algemeen vormende vakken en beroepsgerichte vakken in het vmbo.

### **AANBEVELINGEN MIDDELBAAR BEROEPSONDERWIJS**

- *Verschillende diploma's bol en bbl*  
In het mbo worden twee verschillende leerwegen erkend die tot eenzelfde diploma leiden: de beroepsopleidende leerweg (bol) en de beroepsbegeleidende leerweg (bbl). Deze leerwegen zijn gelijkwaardig, maar niet gelijksoortig. De vraag is of deze gelijkwaardigheid terecht is: deelnemers doen duidelijk andere bekwaamheden op. Dit leidt tot verschillen in arbeidsmarktpositie tussen schoolverlaters van beide leerwegen (zie ook De Vries & Wolbers, te verschijnen). Dit zou tot een ander diploma voor bol dan voor bbl kunnen leiden. Hiermee worden de verworven capaciteiten ook beter zichtbaar voor werkgevers.
- *Versterking relatie school-praktijk*  
Praktijkbeoordelingen verdienen een structurelere plek in het geheel van beoordelingen. Integratieve beoordelingen van school en praktijk hebben de voorkeur. Hierbij is het werkveld 'partner', niet (alleen) 'afnemer'.
- *Heroverweging functies examens in relatie tot leerloopbaan*  
In het mbo kunnen deelnemers deelkwalificaties afsluiten. Dat levert certificaten op die een zelfstandige betekenis hebben op de arbeidsmarkt. Later kan altijd het diploma nog worden behaald. Dit is vooral van belang voor deelnemers op niveau 1 en 2. Functies van examens kunnen daarnaast meer gezien worden in relatie tot de leerloopbaan. Dit vraagt om een procesgerichtere benadering van leertrajecten, met flexibele in- en uitstroommomenten in plaats van strakke kwalificatiemomenten. Een geïntegreerd geheel van op elkaar aangesloten examenprocedures kan deze leerloopbaan versterken. De ontwikkeling naar een 'portfoliodiploma' ligt hierbij voor de hand.

### **SAMENVATTEND SCHEMA**

In onderstaand schema staan de aanbevelingen voor de kortere en langere termijn voor het voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs samengevat. De raad heeft geen sectorspecifieke aanbevelingen voor het hoger onderwijs geformuleerd.



<b>Schema 10: Sectorspecifieke ontwikkelingslijnen voor de kortere en langere termijn voor het voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs</b>		
	<b>Kortere termijn</b>	<b>Langere termijn</b>
<i>Voortgezet onderwijs</i>	Heroverweging functies examens voor probleemgroepen in vmbo in relatie tot vormgeving van diploma's	'Assessmentprocedures' van leercompetenties en sociale competenties (onderdeel werkprogramma Onderwijsraad voor 2003)
	Vernieuwde examens voor tweede fase voortgezet onderwijs	Uitwerking competentie van 'student'
	Geïntegreerde beoordelingen van theorie/school en praktijk in vmbo	Formulering eindtermen tweede fase in vaardigheden/competenties, aansluitend bij het betreffende profiel
		Opheffing systeemscheiding algemeen vormende vakken en beroepsgerichte vakken in vmbo
<i>Middelbaar beroepsonderwijs</i>	Verschillende diploma's bol en bbl	Ontwikkeling 'portfoliodiploma' in relatie tot leerloopbaan
	Integratieve beoordelingen school en praktijk	
	Heroverweging functies examens in relatie tot leerloopbaan	

#### **8.4 Aanbevelingen verantwoordelijkheidsverdeling per sector**

De aanbevelingen in paragraaf 8.2 en 8.3 leiden tot een bepaalde verantwoordelijkheidsverdeling voor het voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs. De onderstaande tabel geeft een mogelijke verantwoordelijkheidsverdeling weer. Deze tabel is op dezelfde manier vormgegeven als de tabel in paragraaf 3.4. De categorieën ontwikkeling, uitvoering en beoordeling van examens betreffen beoordelingen volgens landelijke examenstandaarden/afspraken (kern- en keuzecurriculum).

<b>Schema 11: Een mogelijke verantwoordelijkheidsverdeling voor het voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs</b>		
	<b>Voortgezet onderwijs</b>	<b>Middelbaar beroepsonderwijs</b>
Vaststelling landelijke eindtermen	Minister van OCenW	Kenniscentra beroepsonderwijs bedrijfsleven (voorheen: landelijke organen) en minister van OCenW
Ontwikkeling landelijke examenstandaarden	Per profiel: Cevo, onderwijsinstellingen en samenwerkingsverbanden die naar afstemming zoeken met maatschappelijke organisaties en mbo- en hbo-opleidingen	Per sector: landelijke samenwerkingsverbanden onderwijsinstellingen, arbeidsmarkt (zo mogelijk via kenniscentra beroepsonderwijs bedrijfsleven, Colo, Bve Raad en Paepon) en vervolgopleidingen
Vaststelling landelijke examenstandaarden	Minister van OCenW voor school-examen (inclusief assessment-procedures voor leercompetenties en sociale competenties) en centraal examen	KCE/sectorale platforms en minister van OCenW
Ontwikkeling examens	Schoolexamen (inclusief assessment-procedures): school volgens landelijke examenstandaarden Centraal examen: externe instanties/bureaus in opdracht van Cevo volgens landelijke examenstandaarden	Onderwijsinstelling en/of externe bureaus in opdracht van onderwijsinstelling
Uitvoering examens	Schoolexamen (inclusief assessment-procedures): school Centraal examen: school volgens uniforme richtlijnen	Opleiding in samenwerking met de werkpraktijk
Beoordeling examens	Schoolexamen (inclusief assessment-procedures): collegiaal systeem met meerdere beoordelaars Centraal examen: docenten volgens uniforme richtlijnen	Collegiaal systeem met meerdere beoordelaars van opleiding en werkpraktijk
Intern toezicht op examens	Examenreglement en kwaliteitszorgsysteem school	OER, examencommissie en kwaliteitszorgsysteem onderwijsinstelling
Extern toezicht	Inspectie van het Onderwijs volgens vernieuwde inzichten rond examens	Inspectie van het Onderwijs volgens vernieuwde inzichten rond examens

## 8.5 Tot slot

Examens zijn diep geworteld in het Nederlandse onderwijsbestel. Iedereen heeft ooit te maken gehad met of krijgt te maken met een examen. Examens maken deel uit van ieders leerbiografie.

Bij de introductie van nieuwe examenvormen is een goede herdefiniëring van civiele effecten van groot belang. Er moet goed doordacht worden wat bepaalde veranderingen voor de perceptie van examens door vervolgopleiding, arbeidsmarkt en maatschappij betekenen. Goede communicatie kan ervoor zorgen dat de resultaten behaald op vernieuwde examens erkend en herkend worden door het afnemend veld.

Daarnaast moeten nieuwe examenvormen integraal bekeken worden, in relatie tot een opleiding/onderwijsvernieuwing als totaal. Zowel de organisatie, financiering als implementatie van nieuwe examenvormen zijn hierbij belangrijke aandachtspunten. Met name het kostenaspect blijkt een struikelblok bij de introductie van nieuwe examenvormen. Nieuwe examenvormen kunnen opleidingstrajecten echter efficiënter en vaak korter maken. Kosten kunnen bespaard worden bij een gelijktijdige kwaliteitsverbetering van onderwijs en examens. Dit betekent dat de financiële gevolgen voor een opleidingsstelsel als geheel bekeken moeten worden en niet alleen voor het examensysteem.

Tot slot vraagt de raad aandacht voor een integrale benadering van examens, over onderwijssectoren heen. Het advies en de vormgeving van nieuwe examens komen niet tot hun recht, wanneer uitsluitend een sectorspecifieke invalshoek wordt gekozen. Het gaat de raad om een versterking van de ondersteuning die een geïntegreerd geheel van vernieuwde examenvormen kan geven aan de leerloopbaan, de leerbiografie van mensen tijdens hun jonge jaren en de levensperioden die daarop volgen.

# Literatuur

**Adviescommissie Onderwijs-Arbeidsmarkt (1999).**

*Een wending naar kerncompetenties. De betekenis van kerncompetenties voor de versterking van de kwalificatiestructuur secundair beroepsonderwijs.* Den Bosch: ACOA.

**Adviesraad voor Wetenschaps- en Technologiebeleid & Onderwijsraad (2001).**

*Hogeschool van Kennis. Kennisuitwisseling tussen beroepspraktijk en hogescholen.* Den Haag: AWT & Onderwijsraad.

**Beek, K. van, Keulen, I. van, Kruijk, M. de, Meijkamp, R., Veenemans, C. & Vos, M.L. (2001).**

*Controle geven of nemen. Een politieke agenda voor de informatiesamenleving.* Amsterdam: Otto Cramwinckel Uitgever.

**Begeleidingscommissie Decentrale Toelating (2002).**

*Decentrale toelating in een veranderende context. Analysedocument behorende bij tussenrapportage decentrale toelating 2001/2002.*

**Birenbaum, M. & Dochy, F.J.R.C. (red.) (1996).**

*Alternatives in assessment of achievements, learning processes and prior knowledge.* Boston: Kluwer Academics Publishers.

**Boes, A. & Both, K. (2002).**

*'Een streep door de eindtoets'. Toelichting en achtergronden.* Valthe: Netwerk SOVO.

**Bolhuis, S.M. & Simons, P.R. (1999).**

*Leren en werken.* Deventer: Kluwer.

**Bom, W., Klarus, R., & Nieskens, M. (1997).**

*Portfolio in opleiding en bedrijf.* 's-Hertogenbosch: Cinop.

**Centraal Planbureau (2002).**

*De pijlers onder de kenniseconomie. Opties voor institutionele vernieuwing.* Den Haag: CPB.

**Colo (2002).**

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

**Commissie Accreditatie Hoger Onderwijs (2001).**

*Prikkelen Presteren Profileren. Eindrapport.* Amsterdam: Van de Bunt.

**Dungen, M. van den, & Pijls, T. (2000).**

*Praktijkassessment van sleutelvaardigheden. Methodische verantwoording.*  
's-Hertogenbosch: Cinop.

**Dyck, M. van (red.) (2001).**

*Onderwijs in de markt.* Den Haag: Onderwijsraad.

**Grotendorst, A. (2002).**

Non scholae, sed vitae discimus. Een competentiegerichte curriculumbenadering.  
In Rondeel, M. & Wagenaar, S. (red.), *Kennis maken: leren in gezelschap* (p. 193-215).  
Schiedam: Scriptum Management.

**Grotendorst, A., Biemans, H., Mulder, M., Lans, T. & Wesselink, R. (2002a).**

Van opleiden naar leren en ontwikkelen. *Profiel*, jrg. 11, nr. 4, p. 26-28.

**Grotendorst, A., Jellema, M., Stam, I., Vegt, M. van der & Zandbergen, C. (2002b).**

*Leren in veiligheid. Het nieuwe politieonderwijs in maatschappelijk perspectief.*  
Apeldoorn: LSOP Politie Onderwijs- en Kenniscentrum.

**Hake, B. & Kamp, M. van der (2001).**

Lifelong learning policies in the Netherlands. An analysis of policy narratives, instruments and measures. In Doets, C., Hake, B. & Westerhuis, A. (red.), *Lifelong learning in the Netherlands. The state of the art in 2000* (p. 1-49). 's-Hertogenbosch: Cinop.

**Hambleton, R.K. & Sireci, S.G. (1997).**

Future directions for norm-referenced and criterion-referenced achievement testing.  
*International Journal of Educational Research*, jrg. 27, nr. 5, p. 379-393.

**Inspectie van het Onderwijs (2001a).**

*Onderwijsverslag 2000.* Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

**Inspectie van het Onderwijs (2001b).**

*Klaar voor de start?! Invoering van de leerwegen en de ondersteunende zorgstructuur in het vmbo.* Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

**Inspectie van het Onderwijs (2002a).**

*Onderwijsverslag 2001.* Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

**Inspectie van het Onderwijs (2002b).**

*Examenverslag 2001. De examens beroepsonderwijs.* Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

**Kessels, J.W.M. (1996).**

*Succesvol ontwerpen. Curriculumconsistentie in opleidingen.* Deventer: Kluwer.

**Kirschner, P.A., Hermans, H. & Wolf, H.C. de (1993).**

*Onderwijs technologie en ROC's. Aanzet tot een gereedschapskist voor invoering van IT.*  
Rapport aan de minister van Onderwijs en Wetenschappen. Heerlen: Open Universiteit.

**Kirschner, P.A., Hermans, H. & Wolf, H.C. de (1994).**

Informatietechnologie in het Onderwijs. *Gids voor de Volwasseneneducatie*.

**Kirschner, P.A., Hermans, H. & Wolf, H.C. de (1995).**

*Onderwijsvernieuwing en informatietechnologie*. Houten: Educatieve Partners Nederland.

**Kolk, J. van der, & Willemse, P. (2002).**

*Van eindtermen naar competentiebeoordeling. Vernieuwing van examinering in de BVE-sector*. 's-Hertogenbosch: Cinop.

**Kreeft, H. (2001).**

*Examens met behulp van de computer. Cevo-beleid geformuleerd*. Utrecht: Cevo (www.cevo.nl 3 mei 2002).

**Leune, J.M.G. (2001).**

*Onderwijs in verandering. Reflecties op een dynamische sector*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

**Maassen van den Brink, H. (2001).**

Levenslang leren. Informeel leren en economische opbrengsten. In *Cultureel-sociale dimensie van een leven lang leren* (p. 37-41). Den Haag: Nationale Unesco Commissie.

**Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2001a).**

*Grenzeloos Leren, Een verkenning naar het onderwijs en onderzoek in 2010*. Zoetermeer: Ministerie van OCenW.

**Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2001b).**

*Onderwijs voor wereldburgers. Hoofdlijnenbrief internationaal beleid*. Zoetermeer: Ministerie van OCenW.

**Mirande, M., Riemersma, J. & Veen, W. (1997).**

*De digitale leeromgeving*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

**Moerkerke, G. (1996).**

*Assessment for flexible learning. Performance assessment, prior knowledge state assessment and progress assessment as new tools*. Heerlen: Open Universiteit.

**Onderwijsraad (2001a).**

*WEB: werk in uitvoering. Een voorlopige evaluatie van de Wet Educatie en Beroepsonderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.

**Onderwijsraad (2001b).**

*De basisvorming: aanpassing en toekomstbeeld. Voorstellen voor de korte termijn en een verkenning voor de lange termijn*. Den Haag: Onderwijsraad.

**Onderwijsraad (2002a).**

*Competenties: van complicaties tot compromis. Over schuifjes en begrenzers*. Den Haag: Onderwijsraad.

**Onderwijsraad (2002b).**

*Wat scholen vermogen. Autonomie, beleidsvoerend vermogen en bestuurlijke inrichting in het primair en voortgezet onderwijs.* Den Haag: Onderwijsraad.

**Onderwijsraad (2002c).**

*Onderwijs: burgerschap en gemeenschap. Een verkenning van de betekenis van onderwijs voor sociale samenhang* (te verschijnen). Den Haag: Onderwijsraad.

**Onderwijsraad (2002d).**

*Advies over e-learning* (te verschijnen). Den Haag: Onderwijsraad.

**Onderwijsraad (2002e).**

*Werkprogramma 2003.* Den Haag: Onderwijsraad.

**Onderwijsraad (2002f).**

*Verkenning over de zilveren onderwijsgeneratie* (te verschijnen). Den Haag: Onderwijsraad.

**Peschar, J. & Wesselingh, A. (1995).**

*Onderwijssociologie.* Groningen: Wolters-Noordhoff.

**Riemersma, F.S.J. (2000).**

De kwalificatiestructuur als schakel tussen onderwijs en samenleving. In Wieringen, A.M.L. van, Dyck, M. van, Hövels, B.W.M. & Nijhof, W.J. (red.), *Nieuwe aansluitingen tussen onderwijs en arbeid. Jaarboek 1999/2000 van het Max Gooite Kenniscentrum* (p.52-76). 's-Gravenhage: Elsevier.

**Schnabel, P. (2000).**

Een sociale en culturele verkenning voor de lange termijn. In Centraal Planbureau & Sociaal Cultureel Planbureau, *Trends, dilemma's en beleid. Essays over ontwikkelingen op de langere termijn* (p. 11-27). Den Haag: CPB/SCP.

**Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt (2001).**

*Inventarisatie van beleidsopties onderwijsarbeidsmarkt. Achtergronddocument bij Agenda 2006, inzet sociale partners onderwijs.* Den Haag: SBO.

**Straetmans, G.J.J.M. (1998).**

Toetsing van competenties. *Handboek Effectief Opleiden 18/67*, p. 67-102.

**Straetmans, G.J.J.M., & Sanders, P.F. (2001).**

*Beoordelen van competenties van docenten.* Utrecht: Landelijk Programmamanagement Educatief Partnerschap.

**Tillema, H. (2001).**

*Assessment van competenties. Van beoordelen naar ontwikkelen.* Alphen aan den Rijn: Kluwer.

**Vereniging van Samenwerkende Nederlandse Universiteiten (1999).**

*Onderwijsvisiting op Maat. Protocol Kwaliteitszorg Onderwijs 2000-2005.* Utrecht: VSNU.

**Vries, M.R. de & Wolbers, M.H.J. (te verschijnen).**

Verschillen in gevolgde leerweg en de consequenties daarvan voor de arbeidsmarkt-intrede van schoolverlaters van het secundair beroepsonderwijs. In *Jaarboek 2002-2003 van het Max Gooite Kenniscentrum*. Amsterdam: MGK.

**Westerhuis, A. (2001).**

*Omgevingsanalyse ten behoeve van beleidsvorming van ROC's*. 's-Hertogenbosch: Cinop.

**Wieringen, F. van (2001).**

Onderwijs: verkozen en verbonden. Op zoek naar de balans tussen keuze en samenhang. *VBSchrift*, jrg. 27, nr. 10, p. 7-12.

**Willemse, P., Kamphuis, A., & Schilder, D. (2002).**

*Onderwijsmodellen en toetsing*. 's-Hertogenbosch: Cinop.

**Wolf, H. de (2001).**

Leren, opvoeding en onderwijs in de netwerksamenleving. In Ploeg, R. van der & Veenemans, C. (red.), *De burger als spin in het web. Essays over het verdwijnen van plaats en afstand in de informatiesamenleving* (p. 171-193). Den Haag: Sdu.



# Begrippenlijst

## *Absolverend beoordelen*

Examens vinden in de loop van de opleiding plaats op afzonderlijke onderdelen, meestal niet op het grotere (integratieve) geheel (een voorbeeld zijn de deelkwalificaties mbo).

## *Adaptieve rol van examens*

Examens waarbij het accent ligt op de eigen ontwikkeling van de student, niet primair op selectie.

## *Assessment*

Toetsvorm waarbij met behulp van acteurs, video of cd-rom situaties worden nagespeeld. Beoordelaars observeren tijdens het assessment het gedrag van de student.

## *'Backwash' effecten van examens*

Examens bepalen mede inhouden van programma's en handelwijzen van studenten en docenten.

## *Civiel effect van examens*

Het vertrouwen dat de samenleving, vervolgoledingen en het bedrijfsleven hebben in de resultaten die kandidaten op een examen hebben behaald. Het examen geeft een duidelijk beeld van wat studenten kunnen als ze van een opleiding afkomen.

## *Competentie*

Een veel gebruikt synoniem van competentie is (handelings)bekwaamheid. Van het begrip 'competentie' circuleren vele definities. Een algemene competentiedefinitie is: een cluster van persoonsgebonden kwaliteiten geschikt om op passende wijze om te gaan met een afgebakende probleemsituatie.

## *Employability*

De bekwaamheid van een individu om zijn of haar eigen weg te zoeken op de arbeidsmarkt.

## *EVC (erkenning van reeds verworven competenties)*

Procedure om eerder verworven competenties formeel te erkennen. Met EVC kunnen mensen certificaten of vrijstellingen halen voor één of meer onderdelen van een opleiding en een examen. Dit is mogelijk dankzij eerder opgedane werkervaring of eerder gevolgde opleidingen. Met deze certificaten en vrijstellingen kan vervolgens een verkort opleidingstraject gevolgd worden.

## *Examen*

Elke afsluitende of tussentijdse vorm van toetsing voor het vaststellen van leerresultaten met enig extern of civiel effect.

#### *Formatieve toetsen*

Toetsen die betrekking hebben op de evaluatie van de voortgang van het leerproces van een student (toetsen met een diagnostische functie).

#### *Gecontextualiseerd beoordelen*

Examens waarin rekening gehouden wordt met de context van de werksituatie, de beroepsuitoefening in een bedrijf.

#### *Gedecontextualiseerd beoordelen*

Examens die los van de context van de werksituatie, de beroepsuitoefening in een bedrijf plaatsvinden.

#### *Geïntegreerde beoordelingen*

Beoordelingen waarbij niet alleen kennis, maar ook de toepassing van kennis per leer-gebied in een bepaalde context getoetst wordt.

#### *Integratief beoordelen*

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

#### *Kernopgaven*

Kritische, kenmerkende beroepssituaties.

#### *Landelijke examenstandaarden*

Examenprogramma's: eisen aan leerstof en beoordeling.

#### *Leerloopbaan*

Evenals de Doorstroomagenda beroepsonderwijs van de commissie Boekhoud (TK 2001-2002, 27 451, nr. 13), richt de raad zich met de term 'leerloopbaan' op goede doorstroommogelijkheden van vmbo naar mbo naar hbo, met flexibele kwalificatiemomenten. Het gaat om de beroepskolom en een doorlopende leerlijn.

#### *Leerwegafhankelijke examens*

Examens die direct voortvloeien uit en aansluiten bij de leerweg die, het onderwijsprogramma dat of de opleiding die door een student gevolgd is.

#### *Leerwegonafhankelijke examens*

Examens die onafhankelijk van leerweg of opleiding zijn vormgegeven (bijvoorbeeld Staatsexamens of EVC); onderwijs- en examenlijn staan in de meeste extreme vorm helemaal los van elkaar.

#### *Portfolio*

Persoonlijk dossier van een student, waarin hij/zij bewijzen van bekwaamheid (en voortgang) verzamelt.

#### *Retrospectief examineren*

Examens waarbij de nadruk ligt op het overhoren/de reproductie van het geleerde in de opleiding (nadruk op de inhoudsvaliditeit van examens ten opzichte van de opleiding).

#### *Prospectief examineren*

Examens waarbij de nadruk ligt op het voorspellende vermogen (nadruk op de predictieve validiteit ten opzichte van toekomstige situaties, studiesucces of succes in de beroepspraktijk).

#### *Selectieve rol van examens*

Examens waarbij de nadruk ligt op selectie of uitsluiting van kandidaten voor vervolgopleiding of beroep.

#### *Sturende werking van beoordelingen*

Beoordelingen kunnen een sturende werking hebben. Dat wil zeggen: examens zijn niet alleen het sluitstuk van onderwijs, maar ook beginpunt van ontwerp – zij kunnen een belangrijke bijdrage leveren aan de verbetering en vernieuwing van het curriculum. De sturende werking van examens speelt dus een rol bij curriculumontwerp; vanzelfsprekend wordt in de onderwijsuitvoering achteraf getoetst.

#### *Summatieve toetsen*

Afsluitende of tussentijdse vormen van toetsing voor het vaststellen van leerresultaten met enig extern of civiel effect.

## Lijst van afkortingen

ACOA	Adviescommissie Onderwijs-Arbeidsmarkt
AOB	Adviesbureau voor Opleiding en Beroep
AWT	Adviesraad voor Wetenschaps- en Technologiebeleid
bbl	beroepsbegeleidende leerweg
bol	beroepsopleidende leerweg
bpv	beroepspraktijkvorming
bve	beroepsonderwijs en volwasseneneducatie
Bve Raad	de landelijke brancheorganisatie van instellingen voor beroeps- onderwijs en volwasseneneducatie
Cevo	Centrale commissie vaststelling opgaven vwo, havo, vmbo
Colo	vereniging van kenniscentra beroepsonderwijs bedrijfsleven
EPS	Educatief Partnerschap (Vernieuwingsprogramma lerarenopleidingen voortgezet onderwijs/bve)
EVC	erkenning van reeds verworven competenties
havo	hoger algemeen voortgezet onderwijs
hbo	hoger beroepsonderwijs
ict	informatie- en communicatietechnologie
IB-Groep	Informatie Beheer Groep
IDW	Internationale diplomawaardering
KCE	KwaliteitsCentrum Examinering
KSB	kwalificatiestructuur beroepsonderwijs
mbo	middelbaar beroepsonderwijs
NAO	Nederlands Accreditatie Orgaan

OCenW	Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen
OER	Onderwijs- en examenregeling
OTEC	Onderwijstechnologisch Expertisecentrum
Paepon	het Platform van Aangewezen/Erkende Particuliere Onderwijsinstellingen in Nederland
ROC	Regionaal Opleidingscentrum
TK	Tweede Kamer
vmbo	voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs
vwo	Vorbereidend wetenschappelijk onderwijs
WEB	Wet Educatie en Beroepsonderwijs
WHW	Wet op het Hoger onderwijs en Wetenschappelijk Onderzoek
wo	wetenschappelijk onderwijs
WVO	Wet op het Voortgezet Onderwijs

# **Bijlage 1**

## **Adviesaanvraag examens**

De Onderwijsraad  
Nassaulaan 6  
2514 JS Den Haag

Uw brief van

Ons kenmerk

Contactpersoon

Zoetermeer

VO/BOB/2002/7549

dhr. Offerein

67 JUNI 2002

Onderwerp

Bijlage(n)

Doorkiesnummer

advies examens

4465

Hierbij verzoeken wij u, een advies uit te brengen over de examens in het onderwijs, vanuit een integraal perspectief. De bedoeling is een advies dat zich niet richt op één specifieke onderwijssector, maar dat ingaat op verschillen en overeenkomsten die tussen sectoren kunnen bestaan. Het advies moet betrekking hebben op de examinering in vmbo, secundair beroepsonderwijs en hbo (beroepskolom) en in vwo, havo en wo. De bedoeling is een brede benadering van het begrip 'examen', globaal te omschrijven als elke afsluitende of tussentijdse toetsing met enig extern/civiel effect, daaronder dus ook begrepen diverse vormen van praktijkbeoordelingen, portfolio's, assessments, EVC-procedures, het verlenen van vrijstellingen, enzovoort. Ook wordt aandacht gevraagd voor 'instaptoetsen' zoals die bijvoorbeeld een rol kunnen spelen in het kader van de decentrale toelating in het hoger onderwijs. Gezien deze brede definitie is aandacht nodig voor de in dit kader te gebruiken begrippen/terminologie.

De kern van het advies wat betreft de beroepskolom is de vraag:

Is de examensystematiek in de onderscheiden sectoren zodanig dat leerlingen een doorlopende en doelmatige en waar nodig op maat gesneden leerloopbaan kunnen doorlopen? En waar dat niet het geval is: welke verbeteringen en samenhang in de examensystematiek zijn daarvoor wenselijk?

De vraag is of de bestaande, verschillende examensystematieken in de sectoren wel voldoende waarborgen bieden voor de beoogde realisatie van de beroepskolom, de wens tot doelmatige leerwegen en het noodzakelijke maatwerk vanwege de heterogeniteit van de leerlingen. Dat betekent dus ook een verheldering van de legitimiteit van verschillen in de examensystematieken. En gerichte aandacht voor de relatie examensystematiek - doelmatige leerwegen. Zo is bijvoorbeeld een voorwaarde voor flexibele instroom: flexibele tijdstippen van examinering in het voorafgaand onderwijs.

Aanleiding om u dit advies te vragen zijn daarnaast meer in het algemeen actuele ontwikkelingen in onderwijs, samenleving en beleid die gevolgen kunnen en moeten hebben voor de examinering. In dit verband moeten met name worden genoemd: de wens om meer maatwerk, meer variëteit te leveren; de toenemende aandacht voor het denken in competenties; de spanning tussen variëteit en waarborg en tussen 'centrale' kwaliteitsborging (o.a. tot uitdrukking komend in landelijke examenprogramma's en centrale examens) en autonomie van scholen/instellingen; de toenemende belangstelling voor verschillende manieren van kwaliteitszorg. Deze ontwikkelingen vormen het kader voor het advies. Daarnaast verzoek ik u rekening te houden met signalen over de huidige praktijk van examinering. Hierbij doel ik onder meer op de resultaten van het onderzoek van de inspectie naar het functioneren van de wettelijk voorgeschreven examencommissies in het hoger onderwijs (zie de brief aan de Tweede Kamer van 27 februari 2002, met bijlagen).

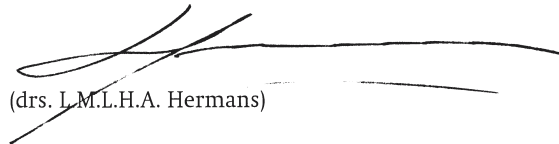
Het advies moet de leerloopbaan van leerlingen/deelnemers/studenten centraal stellen, waarbij verschillende vormen van formeel en informeel leren met flexibele toetsvormen en flexibele toetsmomenten aan de orde komen: leren op één plek in het onderwijs, leren op verschillende plekken in het onderwijs, leren onderbroken door periodes van werken, leren op een werkplek, afstandslernen/leren met behulp van ICT. Ook de rol van de leerling/deelnemer/student zelf in de examinering vraagt aandacht. Bij dit geheel moeten echter de formele grenzen en verantwoordelijkheden duidelijk in het oog worden gehouden: het civiel effect moet duidelijk blijven en inhoudelijk kunnen worden waargemaakt.

Het advies dient in te gaan op de (veranderende) rollen en verantwoordelijkheden van actoren: docenten, 'praktijkbegeleiders', (examencommissies van) scholen/instellingen, branches, beroepsgroepen, (vak)minister, inspectie van het onderwijs, het Nederlands Accreditatie Orgaan. In dat kader is de vraag van belang hoe vorm gegeven kan worden aan een in algemene zin gewenste verheldering van onderscheiden verantwoordelijkheden, met name die voor het onderwijs resp. die voor de examinering. Hierbij kan ook gedacht worden aan vormen van leerwegaafhankelijke en instellingsonafhankelijke toetsing. Het advies zal bovendien moeten ingaan op ontwikkelingen rond examens die zich voordoen bij bekostigde opleidingen, niet-bekostigde opleidingen en bedrijfsopleidingen. Van belang is ook de kwaliteitsborging van toetsing en examinering door de instellingen zelf.



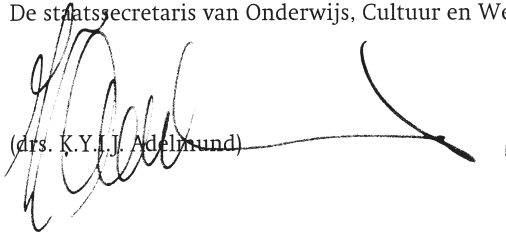
Het advies moet een ontwikkelingsperspectief schetsen op het gebied van examens, inclusief een nieuwe rol van de overheid als (uiteindelijke) waarborger van kwaliteit en bewaker van de transparantie van het totale onderwijsbestel. Waar mogelijk kan gebruik worden gemaakt van buitenlandse ervaringen. Wij verzoeken u, uw advies uit te brengen vóór 1 november 2002.

De minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen,



(drs. L.M.L.H.A. Hermans)

De staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen,



(drs. K.Y.F.J. Adelmund)

## **Bijlage 2**

# **Examens in internationaal perspectief**

Vanwege het toenemende internationale verkeer van goederen en diensten wordt het gebruik van examens en examenresultaten over landsgrenzen heen steeds belangrijker. Ook het migreren van mensen van het ene naar het andere land is hierbij van belang.

Dit roept de vraag op naar *vergelijkbaarheid* van examens en examenresultaten. Met vergelijkbaarheid wordt bedoeld: vergelijkbaarheid in diverse nationale contexten. Hieraan verbonden is de vraag naar *communiceerbaarheid* van examens en examenresultaten. Immers, diploma's en/of certificaten die uitdrukking van verworven prestaties zijn, zullen zonder nadere toelichting en vertaling in andere nationale contexten niet worden begrepen.

### *Vergelijkbaarheid*

Voor de vergelijkbaarheid is het nodig dat beoordelaars examens en examenresultaten over en weer in elkaars referentiekader kunnen plaatsen, zolang niet op grote schaal internationale standaarden voor examens gelden.

Dit vereist dat informatie beschikbaar komt over de volgende zaken.

- *Het onderwijssysteem waarvan het examen een element is.* Er zijn onderwijssystemen die comprehensief van aard zijn (verschillende typen onderwijs samengevoegd) en die categoriaal van aard zijn (één samenhangend stelsel van onderwijs, waarin voor elke categorie studenten een apart schooltype beschikbaar is). Verder weerspiegelen onderwijssystemen verschillende visies en waarden op opvoeding en ontwikkeling. Dergelijke verschillen moeten in de weging van examens worden meegenomen.
- *De inhoud van de verschillende leerstofdomeinen waaruit een opleiding is opgebouwd.* Er zijn bijvoorbeeld 'smalle' beroepsopleidingen, sterk functiegericht, die andere leerinhouden hebben dan opleidingen die voldoen aan het predikaat 'breed'. Een ander voorbeeld: in het middelbaar onderwijs kan onder het label 'wiskunde' in het ene land een geheel andere inhoud worden begrepen dan in een ander land. Voor een waardering in vergelijkende zin is het nodig nauwkeurig te bezien hoe de exameninhoud gerelateerd is aan het curriculum. Examens weerspiegelen de nationale curricula en dit moet bij vergelijkende beoordeling in ogenschouw worden genomen.
- *Niveau.* Nog afgezien van de inhoud is niveaubepaling in internationaal opzicht van belang. In het beroepsonderwijs is gepoogd niveaus van opleidingen te definiëren: vier niveaus op middelbaar niveau en een vijfde dat het hoger beroepsonderwijs omvat. Dit biedt enig houvast onder de veronderstelling dat niveau van het examen correleert met niveau van de opleiding. Niettemin is bij niveauwaardering in internationaal opzicht nadere analyse van het gescoorde niveau per examen van belang.
- *Validiteit.* Dit geeft aan wat een test of beoordelingswijze meet en/of de score, het resultaat van het meten gebruikt kan worden voor het maken van bepaalde gevolgtrekkingen. Voor internationale vergelijking is het kunnen vertrouwen op voldoende validiteit van examens nodig. Inzicht hierin levert ook informatie op over de beoordelings- of vraagvorm, de lengte, afnamecondities, scoringsvoorschriften en zak- en slaaggrenzen. Informatie hierover vergt een uitgebreide beschrijving, liefst gestandaardiseerd, zodat de beschrijving in diverse nationale contexten bruikbaar is.

- *Verantwoordelijkheid.* Eén van de belangrijkste afnamecondities heeft betrekking op de verantwoordelijke instantie voor het examen. Het is een verschil of een examen intern, onder de verantwoordelijkheid van een school plaatsvindt, dan wel extern, dat wil zeggen onder verantwoordelijkheid van een instantie die buiten de school staat. Hoewel in het laatste geval een internationaal vergelijkende waardering ook moeilijk is, moet deze niet als onmogelijk gezien worden. Bij interne examens zijn er echter nauwelijks vergelijkingsmogelijkheden vanwege de enorme variatie in inhouden en afnamecondities. Tenzij interne examens onder strikt controleerbare omstandigheden en volgens internationaal geldende standaarden worden afgenomen.
- *Civiele effecten.* Verder is een belangrijk aspect de civiele effecten of de aan een examen of certificaat verbonden rechten: toegang tot een beroepsgroep, tot bepaalde vervolgoopleidingen, dan wel geen ermee verbonden rechten maar slechts een niveaubepaling.

De hierboven genoemde aspecten die aan de orde moeten komen in een vergelijkende beoordeling op internationaal vlak, vormen even zovele te overwinnen moeilijkheden. Vermoed kan worden dat daar waar het gaat om nieuwe examenvormen, de moeilijkheidsgraad toeneemt. Geïntegreerde beoordelingen van theorie en praktijk en competentiegerichte beoordelingen zijn waarschijnlijk moeilijker te vergelijken dan examens in de vorm van meerkeuzevragen en korte open vragen. Wellicht dat inmiddels ontwikkelde EVC-procedures een ondersteuning kunnen bieden.

Tenslotte *het vraagstuk van de vertaling*. In de methodologie van internationale assessmentonderzoeken wordt itemvertaling wel de 'achilleshiel' genoemd. Voor dit soort onderzoeken zijn tijdrovende en kostbare procedures ontwikkeld om er verzekerd van te kunnen zijn dat de op nationaal niveau geformuleerde items in internationaal verband eenduidig begrepen worden.<sup>13</sup> Nu gaat het bij een internationaal vergelijkende waardering van examens en examenresultaten in feite om het omgekeerde: bestaande nationale examens moeten zo vertaald worden, dat deze in internationaal verband kunnen worden begrepen. Het is aannemelijk dat hier aanzienlijke moeilijkheden overwonnen moeten worden. Duidelijk is dat een goede vertaling een noodzakelijke voorwaarde voor communiceerbaarheid is.

### **COMMUNICEERBAARHEID**

Voor de communiceerbaarheid is een structuur nodig die zich in de nationale context bezighoudt met vergelijkbaarheid. In een groot aantal landen is hiertoe een structuur ingericht. In Nederland wordt deze 'een structuur voor internationale diplomawaardering' (IDW) genoemd. Deze structuur is in Nederland opgebouwd uit vier organisaties: het Nuffic, de Informatie Beheer Groep (IB-Groep), Colo en de Adviesbureaus voor Opleiding en Beroep (AOB's).

Deze organisaties houden zich met diverse functies van diplomawaardering bezig. Dit gebeurt op basis van door hen geaccumuleerde kennis en ervaring over en met beroeps-velden, (regionale) arbeidsmarkten en onderwijssystemen. Zij verstrekken adviezen over:

13 Zie: Wolf R.M. (1998). *Validity issues in international assessments*. International Journal of Educational Research, jrg. 29, nr. 6, p. 491-501; en Van der Linden, W.J. (1998). *A discussion of some methodological issues in international assessments*. International Journal of Educational Research, jrg. 29, nr. 6, p. 569-577.

- toelating tot een beroepsgroep;
- erkenning van titels en diploma's; en
- aanvullende cursussen bij toelating tot het beroepsonderwijs.

Zij verstrekken hun adviezen aan de beroepsgroep, bevoegde instanties als ministeries die gaan over beroepsuitoefening en onderwijsinstellingen.

Er is sprake van een zekere rolverdeling. Het eerste contact – de loketfunctie – is belegd bij de AOB's. Het AOB schakelt vervolgens één van de drie expertisecentra in die elk op hun eigen terrein een aanvraag (een diploma of opleiding) waarderen. Het gaat om:

- Nuffic op het terrein van het hoger beroepsonderwijs en wetenschappelijk onderwijs;
- IB-Groep op het terrein van het voortgezet onderwijs, onderwijsbevoegdheden en titelverklaringen; en
- Colo, afdeling IDW op het terrein van het middelbaar beroepsonderwijs en de volwasseneneducatie.

De procedure waarlangs het advies tot stand komt, is tijdrovend en gedetailleerd. Elk verzoek tot internationale diplomavergelijking, bijvoorbeeld van vluchtelingen, wordt apart behandeld. Colo maakt een vergelijking van afzonderlijke componenten van een studieprogramma. Een dergelijke vergelijking houdt een gedetailleerde beschrijving van beroepskwalificaties in. Hierbij wordt vermeld:

- de naam van de kwalificatie;
- de beroepsopleiding die tot de kwalificatie leidt (de rangschikking van onderwerpen, de niveauaanduiding in het Europese SEDOC classificatiesysteem, de duur, de verhouding tussen theorie en praktijk, de modules, eenheden en onderwerpen, de ingangseisen en specialistische mogelijkheden);
- de mogelijkheden om direct de arbeidsmarkt op te gaan;
- de manier waarop het examen plaatsvindt;
- de relatie tussen kwalificatie en beroepen; en
- het Nederlandse equivalent van het beroep en opmerkelijke verschillen met het Nederlandse beroep.

Op basis van deze informatie wordt een vergelijking met Nederlandse kwalificaties gemaakt.

Op Europees niveau zijn inmiddels diverse overeenkomsten en richtlijnen ontwikkeld die op internationale vergelijkbaarheid van opleidingen, diploma's en beroepskwalificaties betrekking hebben.

## **TWEE VRAGEN**

De volgende twee vragen zijn voor dit advies over examens van belang:

- hoe kunnen nieuwe examenvormen worden ingepast in een procedure van internationale vergelijking?
- welke rol kunnen EVC-procedures in een internationale vergelijking spelen? Er zou naar ervaring gekeken kunnen worden in plaats van een vergelijking van diploma's. Hierbij kunnen (her)examens/assessments een rol spelen.

**Bijlage 3**  
**Interviews met deskundigen**  
**over nieuwe examenvormen**

**In deze bijlage worden verslagen van tien gesprekken gepresenteerd die met deskundigen op het terrein van nieuwe examenvormen hebben plaatsgevonden. Paragraaf 2.1 gaat in op de doelstelling van de gespreksronde, alsmede op de opzet van de gesprekken en op de deskundigen die geïnterviewd zijn. In de daaropvolgende paragrafen (paragraaf 2.2 tot en met paragraaf 2.11) worden de gespreksverslagen zelf gepresenteerd. In paragraaf 2.12 tot slot volgt een korte samenvatting en een reflectie op de gesprekken.**

### **3.1 Inleiding**

Voor zijn advies over examensystemen heeft de Onderwijsraad van februari tot en met mei 2002 tien gesprekken gevoerd met deskundigen op het gebied van nieuwe examenvormen. Het gaat om deskundigen op één of meer van de volgende terreinen: het voortgezet onderwijs (vmbo en havo/vwo), het middelbaar beroepsonderwijs (mbo), het hoger beroepsonderwijs (hbo), het wetenschappelijk onderwijs (wo), de beroepskolom (vmbo-mbo-hbo), EVC (erkenning van reeds verworven competenties), lerarenopleiding, brancheopleiding, particuliere opleidingen en arbeidsorganisaties. De gesprekspartners kunnen als 'voorlopers' worden beschouwd op het gebied van nieuwe vormgeving van examens.

In de gesprekken is ingegaan op nieuwe examenvormen, mede in relatie tot de bestaande praktijk van examinering. Hierbij is uitgegaan van een brede benadering van het begrip 'examens'. Verschillende vormen van tussentijdse en afsluitende toetsing zijn behandeld (schooltoetsen, centrale examens, praktijkbeoordelingen, portfolio, assessments, enzovoort). De nadruk ligt steeds op toetsen ten behoeve van de vaststelling van leerresultaten, niet op het in kaart brengen van de voortgang van het leerproces. Het gaat om blijken, bewijzen van bekwaamheid die meetellen in het examen. Het gaat om datgene wat leidt tot een 'civiel effect', ook als er geen onderwijs is gevolgd (bijvoorbeeld erkenning van vaardigheden middels EVC-procedures, erkenning van reeds verworven competenties). In bijlage 2a is het gespreksprotocol opgenomen dat als basis diende voor de gesprekken.

De gesprekken hebben aanknopingspunten opgeleverd voor de denkrichting en invulling van het advies. Daarnaast hebben de interviews verwijzingen naar praktijkvoorbeelden van en onderzoek naar nieuwe examenvormen opgeleverd, alsmede verwijzingen naar personen die zich intensief met nieuwe examenvormen bezighouden.

De interviews geven een beeld van de bestaande praktijk van examinering. De belangrijkste uitkomst is echter dat ze een toekomstvisie, een ontwikkelingsrichting bieden, gekoppeld aan stappen die ondernomen kunnen worden om dit toekomstbeeld te realiseren.

In de volgende paragrafen worden de tien gespreksverslagen gepresenteerd (paragraaf 2.2 tot en met 2.11). In paragraaf 2.12 worden tot slot de belangrijkste bevindingen kort samengevat, gevolgd door een reflectie.

## 3.2 Vmbo

*De heer dr. J. Streumer is bij het beroepsonderwijs betrokken via verschillende onderzoeks- en ontwikkelingsprojecten. Onder meer gaat het om geïntegreerde leeromgevingen in het vmbo, om de werkplaatsenstructuur in het vmbo en kwalificatieverbeteringsprojecten in het mbo. Hij is onder andere lid van de BVE adviesraad van Citogroep, lid van de begeleidingscommissie Implementatie Kwalificatiestructuur KS2000+ en is tevens docent in het International Program HRM/HRD van de Universiteit Twente. Er is over examens gesproken vanuit de invalshoek van het beroepsonderwijs, met name het vmbo.*

### I EN II FEITEN EN HUIDIGE PRAKTIJK ROND EXAMINERING

Op een aantal scholen (vmbo) is er een sterke tendens dat leerlingen proeven van bekwaamheid afleggen. Beoordeling hiervan vormt ook onderdeel van het schoolexamen en telt dus mee voor diplomering. De beoordelingen worden door eigen leraren gedaan. De proeven van bekwaamheid zijn een logisch gevolg van de wijze waarop het onderwijs wordt verzorgd. Dit wordt namelijk gekenmerkt door integratie van theorie en praktijk in de beroepsvoorbereidende vakken. Leerlingen worden ook breder dan vroeger opgeleid, bijvoorbeeld voor 'bouw breed' of combinaties van installatietechniek en elektrotechniek (soms ook nog toegevoegd voertuigtechniek). Ook andere combinaties (van sectoren) komen voor. Er is verder een tendens dat kernteams worden gevormd, waarbij de leraren gezamenlijk verantwoordelijk zijn voor een groep leerlingen. Dit impliceert dat docenten die voorheen de verantwoordelijkheid hadden voor een 'smal' gebied, nu samen de verantwoordelijkheid dragen voor een 'breed' gebied. Het onderscheid tussen lessen theorie en lessen praktijk is grotendeels verdwenen. Ook de algemeen vormende vakken (avovakken) worden steeds meer bij de integratie betrokken en kunnen dus ook deel uitmaken van kernteams. Er is duidelijk een omslag gaande naar competentieleren.<sup>14</sup>

Een belangrijke vraag voor het veld is op dit moment hoe het centraal examen zal worden vormgegeven. Per schooljaar 2002-2003 zal voor het eerst voor alle leerlingen in het vmbo een centraal examen gelden. Men hoopt uiteraard dat het centraal examen zal aansluiten op de nieuwe manieren van onderwijzen en leren. Op dit moment is hierover nog onvoldoende duidelijkheid.

### III NOODZAAK VOOR VERBETERING EN VERNIEUWING VAN EXAMENS

De noodzaak van vernieuwing is al heel lang in discussie. Een belangrijk markeringspunt vormde het artikel van D. Mertens over 'Schlüsselqualifikationen'.<sup>15</sup> Hierin werd gepoogd via het concept van 'sleutelkwalificaties' de aansluiting tussen opleiding en arbeidsmarkt te verbeteren. Met name de veranderlijkheid en vernieuwingen op de arbeidsmarkt vergen opleidingen die mensen hiervoor toerusten. In vervolg op de discussie over sleutelkwalificaties, waarin werd geconstateerd dat het onderwijs sleutelkwalificaties niet (of nauwelijks) geïntegreerd met vakinhoud en vakmethodiek aan de orde stelde, is onder andere door de Onderwijsraad voorgesteld de term sleutelkwalificaties los te laten. Sleutelkwalificaties worden omschreven als "...the new knowledge and skills that enable workers to anticipate and react to changes in their work environment."<sup>16</sup>

14 *Een procesverslag met theoretische reflectie over twaalf pilots met integratieve leeromgevingen in het vmbo is opgenomen in: Sanden, J.M.M. van der, Streumer, J.N., Doornekamp, B.G. & Teurlings, C.C.J. m.m.v. Neut, A.C. van der & Wiekeraad-Stegink, M.J.A. (2001). Bouwstenen voor vernieuwend Voorbereidend Middelbaar Beroepsonderwijs. Utrecht/Eindhoven/Enschede/Tilburg: APS/TUE/UT/IVA.*

15 *Streumer, J.N. & Bjorkquist, D.C. (1998). Moving beyond traditional vocational education and training: emerging issues. In Nijhof & Streumer (red.), Key qualifications in word and education (p. 249-264). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.*

16 *Idem noot 2.*



Alhoewel de term 'sleutelkwalificaties' formeel niet meer wordt gebezigd, wordt het belang van dit type kwalificaties nog alom erkend. De discussie over 'sleutelkwalificaties' heeft nu plaats gemaakt voor een discussie over competenties. Competenties zijn door de Adviescommissie Onderwijs-Arbeidsmarkt (ACOA) gedefinieerd als het vermogen van (toekomstige) beroepsbeoefenaars om adequaat te handelen in de beroepspraktijk. In de discussie over competenties moet overigens, zeker in internationaal verband, zorgvuldig op de gehanteerde betekenis worden gelet (c.f. het verschil in betekenis tussen 'competence' in het Angelsaksische gebied en 'Kompetenz' in het Duitstalige gebied). Het onderricht wordt nu 'competentiegericht' ingevuld en dit heeft grote consequenties voor de manier van beoordelen.

#### **IV VERKENNING NIEUWE VORMEN VAN EXAMINERING**

Idealiter wordt zowel het onderwijs als het toetsen vormgegeven vanuit de behoeften van de arbeidsmarkt. Dit kan als volgt worden geformaliseerd.

Vanuit kerntaken die op een bepaald taakveld worden gedefinieerd worden kernopgaven geformuleerd, hetgeen betekent dat een kerntaak wordt gecontextualiseerd. Op basis van kernopgaven worden vervolgens competenties geformuleerd. Via de kernopgaven wordt er dus een directe lijn gelegd tussen de te verwerven competenties en de wenselijkheden van de arbeidsmarkt. Er wordt een directe koppeling gemaakt tussen de beroepspraktijk (waarvoor wordt opgeleid) en het toetsdomein op basis waarvan toetsopgaven worden geformuleerd. Bij een kernopgave gaat het om het uitvoeren van een bepaalde taak in een bepaalde context. In zo'n context worden zaken gedefinieerd als: materiaalgebruik, kenmerken van de situatie, de mate van verantwoordelijkheid en de beheersingsstandaarden. Het gaat hier om een vorm van authentiek toetsen, demonstreren van kunnen in een realistische context.

##### *Competentiediscussie in het mbo*

Een belangrijk vraagstuk is het vaststellen van de mate van beheersing van competenties. In de huidige structuur worden dimensies zoals 'zelfstandigheid' en 'verantwoordelijkheid' als criteria gebruikt om leerwegen in het mbo te subsumeren onder één van de vier niveaus. Er zijn op dit moment plannen om over te gaan op een 'tweeniveaustructuur'. Hierbij wordt overigens het zogenoemde assistentenniveau buiten haken gezet, omdat dit niveau als oneigenlijk wordt ervaren in het geheel van het mbo.

Uitgangspunt bij het toetsen vormen de kerntaken en kernopgaven, hetgeen wijst op de noodzaak van integratief toetsen. Er is discussie over de vraag hoe breed of hoe smal een kerntaak moet worden gedefinieerd. Een beroep zou in niet meer dan zes à tien kerntaken moeten worden 'gevangen'. Meer is niet wenselijk om te voorkomen dat er weer waslijsten van te verwerven taken en daarmee corresponderende competenties zouden ontstaan. Deze discussie die met name in het mbo wordt gevoerd, heeft ook zijn invloed op de beroepsvoorbereidende onderwijsprogramma's in het vmbo.

##### *Integratie opleiden en toetsen*

Er is geen probleem om opleiden en beoordelen aan elkaar te koppelen. Er is zelfs een beweging gaande van 'curriculum integrated testing', waarbij beoordeling een essentieel onderdeel is van het ontwikkelingsproces.

Bij examinering is er ook niets op tegen om het eindmoment van examinering te vervangen door examinering over een zeker tijdsverloop. Het onderscheid tussen formatief en summatief toetsen zou kunnen vervallen. In de context van de schoolopleiding is dit met name van belang. Voor het vmbo komt daar nog bij dat de relatie tussen leraar-leerling erg belangrijk is. Het zou tot ongewenste effecten kunnen leiden als de eigen docent niet bij de beoordeling zou zijn betrokken. Het is hierbij echter belangrijk dat er een duidelijke verbinding is tussen de (eisen van de) arbeidsmarkt (wat wordt van een werknemer verwacht?) en de competenties waarvoor wordt opgeleid en die geëxamineerd worden. In dit verband verwijzen de uitstroomprofielen van het vmbo naar brede maar goed van elkaar te onderscheiden functioneringsvelden als techniek, verzorging, enzovoort. Een tweede punt dat hierbij belangrijk is, is de externe legitimering. Het is belangrijk dat externe instanties betrokken zijn bij het opstellen van examens en examenprocedures en tevens dat examens en examenprocedures voor kritiek open staan door externe controle.

#### *Integratief toetsen*

Momenteel speelt voor de scholen sterk het vraagstuk van een zorgvuldige inrichting van de beoordelingsvormen, mede als onderdeel van schoolexamens. Het correct en valide beoordelen op basis van 'proeven van bekwaamheid' is zich aan het ontwikkelen. Scholen zoeken wat dit betreft steun bij elkaar om van elkaars ervaringen te leren. Er moet hier een omslag in het denken worden gemaakt van toetsen van enkelvoudige taken en losse kennis naar meer integratief toetsen. Er moeten daarvoor kwaliteitseisen worden geformuleerd. Hierbij kan de inspectie een controlerende rol vervullen. Ondersteuning van buitenaf is hierbij evenzeer gewenst.

### **V TOT SLOT**

Het is belangrijk dat de vorm van toetsen en examineren in lijn wordt gebracht met competentiegericht onderwijs en leren. Daarvoor moet bij de instituten die zich met examinering bezighouden nog een hele omslag worden gemaakt. Het is belangrijk daar aandacht voor te vragen. Er lijkt zich een voorzichtige trend af te tekenen in het vmbo, waarbij er een omslag naar aantrekkelijk onderwijs wordt gemaakt en waarbij de inzet van praktijkgerichte contexten een belangrijke rol speelt. Havo/vwo lijkt op het punt van aantrekkelijk onderwijs voor leerlingen achter te blijven.

### **3.3 Vmbo en havo/vwo**

*De heer H. Laurentius is stafmedewerker onderwijs bij de Gooise Scholen Federatie (GSF) in Bussum. In deze stichting werken verschillende scholen voor voortgezet onderwijs samen (De Fontein, het Goois Lyceum, College De Brink, SG Huizermaat, het A. Roland Holst College, Casparus College en SG Laapersveld). De heer Laurentius heeft met name vanuit de praktijk jarenlange ervaring met examens in het vmbo (theoretische leerweg) en havo/vwo, als docent en als coördinator examens/examensecretaris bij de SG Huizermaat GSF. Zijn oorspronkelijke vak is Duits.*

### **I FEITEN**

De deskundige signaleert dat de examens havo/vwo geen wezenlijke veranderingen hebben ondergaan over de jaren heen. Dit ondanks het feit dat het onderwijsleerproces met het 'studiehuis' in de tweede fase van het havo/vwo wel aan verandering onderhevig is geweest. Zijn verwachting is dat de vernieuwde examens vmbo wat betreft de beroeps-

gerichte vakken wel wat moderner vormgegeven zullen zijn. De inzet van de werkplek-structuur en leerwerktrajecten in het leerproces van het vmbo draagt hier onder andere aan bij.

Meer marginale veranderingen in de havo/vwo-examens zijn:

- een ontwikkeling van gesloten naar meer open vragen;
- een tweede correctie in aanvulling op de eerste correctie; en
- een andere vormgeving (bijvoorbeeld het gebruik van krantenartikelen of het schrijven van een essay).

Daarnaast zijn sommige exameneisen veranderd. In het algemeen kan opgemerkt worden dat de examens steeds taliger zijn geworden; inleidende teksten, een weergave van de context bij examenopgaven speelt een steeds belangrijkere rol.

## **II HUIDIGE PRAKTIJK ROND EXAMINERING**

De huidige tweedeling tussen schooltoetsen en centraal examen vindt de deskundige een beetje gezocht. Het voortgezet onderwijs is de enige sector, waarbij naast het school-examen ook een centraal examen afgenomen wordt.

Scholen hebben momenteel te weinig vrijheid bij de vormgeving van de schooltoetsen. Scholen hebben te weinig mogelijkheden om deze examenvorm verder te ontwikkelen of om zich op alternatieve vormen te profileren. Bij de vormgeving van de tweede fase hadden 'voorlopers', scholen in de voorhoede, de kans moeten krijgen om ook andere schooltoetsen te kunnen gaan gebruiken. Ondanks de tweede fase maken nu alle scholen min of meer gebruik van dezelfde soorten schoolexamens. Maar wellicht hadden scholen ook hun eigen kansen op dit gebied moeten creëren. In feite houdt niets hun echt tegen om de schoolexamens op een andere manier vorm te geven.

## **III NODDZAAK VOOR VERBETERING EN VERNIEUWING VAN EXAMENS**

Onderwijsvernieuwingen als maatwerk en competentiegericht, vaardigheidsgericht opleiden noodzaken tot een zoektocht naar alternatieve vormen van examens.

De deskundige wil beide vormen van examens behouden: schooltoetsen versus landelijk examen. Wel zou hij het schoolexamen een groter gewicht willen toekennen in het geheel. Scholen zijn vervolgens vrij om de schooltoetsen op hun eigen manier in te richten, mits zij over de gekozen vormen verantwoording kunnen afleggen aan leerlingen, ouders, docenten en de Inspectie van het Onderwijs. In deze schooltoetsen zou het meer moeten gaan om geïntegreerde beoordelingen van kennis en vaardigheden, oftewel om meer competentiegerichte beoordelingen. Momenteel is er vrijwel alleen sprake van inhoudelijke, kennis- en vakgerichte beoordelingen. Wellicht moet er dan iets toegevoegd worden op de traditionele invulling van validiteit en betrouwbaarheid, maar daar staat een betere aansluiting op de praktijk tegenover.

In tegenstelling tot het beroepsonderwijs is voor havo/vwo de link met de praktijk, met functioneringsvelden, moeilijker te maken. Het meer systematisch denken vanuit profielen en eindproducten die hierbij horen, kan wel tot nieuwe inzichten over meer geïntegreerd opleiden en beoordelen leiden. Dit vraagt echter wel om een goede doordinking van de profielen in relatie tot vervolgopleidingen en de praktijk. Daarnaast vormen leercompetenties een aanknopingspunt: over welke vaardigheden moeten leerlingen

beschikken om een vervolgopleiding succesvol te kunnen beginnen? Verder zou meer vaardigheidsgericht opleiden en beoordelen bevorderd kunnen worden door aan te sluiten bij dat waar de leerling goed in is en zich verder in wil ontwikkelen, te kijken op welke onderdelen een leerling extra ondersteuning nodig heeft en door na te gaan hoe eventueel in de praktijk iets geleerd kan worden. Bij dit laatste verwijst de deskundige naar de (leer)werkplekkenstructuur die in het vmbo vorm krijgt.

In het centraal examen zou dat beoordeeld moeten worden waar scholen zelf de middelen niet toe hebben. Zo zou het Cito item-/opgavenbanken moeten hebben, waar uit geput kan worden voor de landelijke examens. Een school zou hierbij bijvoorbeeld aan kunnen geven op welke thema's/onderwerpen zij graag de opgaven wil hebben. Centrale examens zijn nodig in verband met het civiel effect en het afleggen van verantwoording over de besteding van publiek geld.

#### **IV VERKENNING NIEUWE VORMEN VAN EXAMINERING**

##### *Schoolexamens meer gewicht*

Zoals hierboven al gezegd zou het schoolexamen meer gewicht moeten krijgen en meer geïntegreerde beoordelingen moeten behelzen. Bij centrale examens staan die onderdelen centraal die scholen minder goed zelf kunnen vormgeven.

##### *Geïntegreerde beoordelingen*

In het algemeen moet de vraag gesteld worden wat leerlingen nu eigenlijk moeten kunnen aan het eind van hun middelbare schoolcarrière. Hierop moeten leerlingen vervolgens beoordeeld worden. De examens zouden kunnen bestaan uit het opleveren van een eindproduct (bijvoorbeeld een folder in een bepaalde taal), waarvoor de leerling in de loop van de jaren de stappen aanleert (woordenschat, grammatica, schrijfconventies, tekstverwerking, vormgeving, enzovoort). Zoals hierboven al aangegeven moet het om geïntegreerde beoordelingen gaan.

##### *Aansluiten bij gekozen profiel*

Momenteel worden de examens los van het gekozen profiel gemaakt: welk profiel een leerling ook kiest, hij doorloopt hetzelfde examen voor een bepaald vak. Examenopdrachten zouden meer kunnen aansluiten bij een gekozen profiel (bijvoorbeeld het beoordelen van leesvaardigheid middels een tekst die aansluit bij het gekozen profiel door een leerling). De verwachting is dat dit de motivatie van leerlingen zal verhogen.

##### *Transparantie en flexibiliteit*

De deskundige gaat uit van transparantie: leerlingen moeten zicht hebben op wat er van hen verwacht wordt, waar ze uiteindelijk op beoordeeld zullen worden. Daarnaast is flexibiliteit het streven: examens moeten afgenomen kunnen worden op het moment dat een leerling daar op een bepaald gebied aan toe is. Op deze manier wordt ook beter aangesloten bij de verschillen die in een examenklas tussen leerlingen waarneembaar zijn. Hierbij hoeft het niet alleen om verschillen in tempo te gaan (bijvoorbeeld de ene leerling heeft zijn literatuurlijst eerder af dan een andere leerling), maar ook om verschillen in niveau. In het eerste geval geeft de deelnemer zelf aan wanneer hij examen wil doen; in het tweede geval kan bijvoorbeeld een havo-leerling enkele vakken op vwo-niveau afsluiten en een vwo-leerling buiten het gekozen profiel enkele vakken op havo-niveau.

Met de examens krijgen zo ook de herexamens een andere plek. Leerlingen hoeven niet een heel jaar over te doen, maar kunnen zich op een bepaald vak, een bepaald gebied concentreren gedurende een kortere periode. Ook zou de mogelijkheid moeten bestaan vast aan een vervolgopleiding te beginnen, terwijl in het reguliere onderwijs nog een vak afgerond wordt.

#### *Regionale examenbureaus*

Op regionaal niveau, dus per streek, zou voor de landelijke examens een examenbureau ingesteld kunnen worden. Een dergelijk bureau verzorgt dan op bepaalde, centrale locaties de examens. Hierbij gaat het dan om beoordelingen door onafhankelijke beoordelaars. De taak van de docent bestaat dan met name uit het voorbereiden van leerlingen middels onder andere de schooltoetsen op het examen buiten de deur. Schoolexamens blijven op de school zelf afgenomen worden. Een examen-/toetsingsbureaucratie op schoolniveau kan hiermee voorkomen worden.

#### *Functies examens*

Selectie blijft altijd een functie van examens. Maar daarnaast moeten schoolexamens leerlingen beter zicht geven op hun mogelijkheden. Zo zou een leerling een goed beeld van zichzelf moeten hebben in relatie tot de vervolgopleiding die hij/zij gekozen heeft (bijvoorbeeld wat zijn/haar verbeterpunten zijn, om zo een goede doorstroom te bevorderen). Daarnaast kunnen alternatieve examenvormen een impuls geven aan het tot stand brengen van vernieuwingen in het onderwijsleerproces.

### **V Tot slot**

De deskundige merkt op dat de zoektocht naar alternatieve vormen van examens niet bevordert wordt door de gedetailleerde, theoretisch gerichte eindtermen. Wat dit betreft is er bij de tweede fase sprake van een 'gemiste kans'. Er zou naar gestreefd moeten worden om per profiel een beperkt aantal essentiële vaardigheden of competenties te benoemen. Daarbij moeten de opstellers stilstaan bij de vraag wat het onderwijs bij een leerling tot stand kan brengen en waarin het onderwijs ondersteunend kan zijn (bijvoorbeeld in relatie tot wat kinderen buiten de school 'leren'). Meer klassiek onderwijs en klassieke kennistoetsen kunnen hierbij een rol spelen, maar daarnaast zal er ook een plek moeten zijn voor meer geïntegreerde beoordelingen van kennis en vaardigheden.

De overheid zou duidelijk moeten maken dat er ruimte is voor nieuwere vormen van examens. Een school moet vervolgens kunnen verantwoorden hoe hij deze ruimte benut. Het kwaliteitszorgsysteem van een school kan hierbij een rol spelen. Er liggen met name bij schooltoetsen mogelijkheden tot veranderingen; scholen zouden aangespoord moeten worden deze ruimte voor alternatieve toetsvormen ook daadwerkelijk te benutten.

### **3.4 Mbo en beroepskolom (vmbo-mbo-hbo)**

*De heer P. Boekhoud is voorzitter van het College van Bestuur van het ROC Albeda College in Rotterdam. Als voorzitter van de commissie Doorstroomagenda beroepsonderwijs (de commissie Boekhoud) heeft hij in opdracht van de Minister een doorstroomagenda voor het beroepsonderwijs gemaakt (maart 2001). De centrale boodschap van deze doorstroomagenda is dat meer leerlingen, deelnemers en studenten beter initieel opgeleid moeten worden via de weg vmbo-mbo-hbo. Kwalificatiewinst zit hierbij in de optelsom van verbeterd rendement en vergrote doorstroom. Om dit doel te bereiken moet de loopbaan*

*van deelnemers centraal komen te staan en zal vorm gegeven moeten worden aan een optimale (school)loopbaanontwikkeling en schoolloopbaanbegeleiding.*

## **I FEITEN**

De deskundige gaat uit van het centraal stellen van de leerloopbaan van de deelnemer. Dit vraagt om een herontwerp van het onderwijs en dus ook van examens. Het uiteindelijke doel hierbij is competentiegericht opleiden en beoordelen. De deskundige vertelt zijn visie op de toekomst van examineren in het middelbaar beroepsonderwijs.

## **II HUIDIGE PRAKTIJK ROND EXAMINERING**

Het onderwijs in het algemeen en het beroepsonderwijs in het bijzonder is nog gebaseerd op de tijd van de massaproductie (jaren zeventig, tachtig). Kenmerken van het (beroeps)onderwijs zijn een jaarklassensysteem, één inschrijfdatum, een centraal vastgesteld curriculum met beperkte vrijheden voor andere invullingen en aanbodgerichtheid. Deze aanbodgerichtheid bepaalt hoe deelnemers beoordeeld worden, oftewel: er wordt getoetst hoe deelnemers ten opzichte van het aangeboden onderwijs staan. Het gaat in feite om massaproductie bij examens. De ontwikkeling van de deelnemer zelf wordt nauwelijks gemeten.

## **III NODZAAK VOOR VERBETERING EN VERNIEUWING VAN EXAMENS**

In de samenleving komt het individu echter steeds meer centraal te staan: burger, klant en leerling. De oriëntatie is steeds meer vraaggericht. De vraag voor het onderwijs, maar bijvoorbeeld ook voor de gezondheidszorg is dan hoe je met een bepaalde mate van standaardisatie maatwerk kan leveren. Enige vorm van standaardisatie is nodig, anders worden diensten als onderwijs en gezondheidszorg te duur.

Momenteel verkeren we in een overgangsfase van aanbod- naar meer vraaggestuurd onderwijs. Meer vraaggericht onderwijs vraagt om een herontwerp van het onderwijs, waarbij de leerloopbaan van de deelnemer centraal staat. Van dit herontwerp van het onderwijs maken zowel het leerproces als de wijze waarop resultaten vastgesteld worden deel uit. Dit betekent een andere organisatie van de school.

Over andere vormen van examinering kan niet gepraat worden zonder dat eerst over veranderingen in de inrichting van het leerproces nagedacht is. Examens worden te vaak als los element gezien. Volgens de deskundige is eerst een herontwerp van het onderwijs nodig. Het is een risico om alleen vanuit de kant van examens aan veranderingen te beginnen; er is geen waarborg dat het onderwijsleerproces dan meeverandert. De zoektocht naar een nieuwe inrichting van het onderwijs moet in feite gelijk opgaan met een zoektocht naar alternatieve vormen van examens.

## **IV VERKENNING NIEUWE VORMEN VAN EXAMINERING**

### *Toetsen in het leerproces*

Bij een herontwerp van het leerproces moet toetsen ook een duidelijkere plek in dat leerproces krijgen. Het betreft in feite het toetsen van de voortgang van een deelnemer op kennis en vaardigheden. Hier kunnen de traditionele toetsen die momenteel gebruikt worden een plek in krijgen (bijvoorbeeld ook theoretische toetsen). De bestaande instrumenten worden dan echter meer diagnostisch, ontwikkelingsgericht ingezet.

De traditionele instrumenten vervullen een andere rol, worden op een andere plek in het leerproces ingezet. Daarbij moet er sprake van flexibele toetsing zijn, op het moment dat een deelnemer er aan toe is. Docenten zouden hiervoor gebruik moeten kunnen maken van (landelijke) itembanken. Een belangrijk kenmerk van deze toetsen is transparantie.

#### *Integratieve eindtoetsen*

Op basis van de bovenstaande voortgangsmetingen blijkt wanneer een deelnemer toe is aan een eindtoets, het examen. Dit is dan een integratieve toets, waarbij het gedrag van de deelnemer in de praktijk beoordeeld wordt (bijvoorbeeld een proeve van bekwaamheid). De huidige beroepspraktijkvormingsplaatsen (bpv) kunnen in deze proeven van bekwaamheid een functie vervullen. Hiermee wordt de bpv systematischer ingezet dan nu het geval is; de bpv moet meer voorspellende waarde krijgen.

Ook zou gekeken kunnen worden wat de rol van branches bij deze geïntegreerde beoordelingen op de werkplek kan zijn, bijvoorbeeld om de objectiviteit van het oordeel te bewaken. In feite worden bij deze optie bpv-plekken geaccrediteerd om deelnemers een integratieve eindtoets af te nemen.

Bij deze integratieve toetsen zijn het liefst meerdere geschoolde beoordelaars betrokken. Verder zou het ideaal leerwegaafhankelijke eindtoetsen zijn. Ook moet er sprake van flexibele toetsmomenten zijn.

#### *Loopbaanbegeleiding*

Op basis van de voortgangstoetsen in het leerproces vinden loopbaangesprekken met deelnemers plaats. De deelnemer moet meer en eerder geconfronteerd worden met wat hij/zij wel of niet kan. Dan kan tijdig een eventuele heroverweging van de leerloopbaan plaatsvinden. Assessments en interesstesten kunnen hierbij ook een functie vervullen, evenals het instrument van portfolio. Bij een goede begeleiding van deelnemers zullen de bewegingen horizontaal en verticaal in het onderwijsstelsel toenemen (bijvoorbeeld de overstap naar een andere branche, de overstap naar een ander niveau of de overstap naar een andere onderwijssector). De 'niet-kunners' worden zo tot een minimum beperkt; 'niet-willers' en daarmee uitvallers zullen er altijd blijven.

#### *Functie examens*

De integratieve eindtoetsen hebben als functie om te bevestigen of een kandidaat competent is voor een bepaald beroep, een bepaalde omgeving. In tegenstelling tot wat nu vaker het geval is, kan niet pas aan het eind van een traject blijken of een leerling al dan niet geschikt is voor het beroep. (On)mogelijkheden van een deelnemer moeten tijdig gesignaleerd worden.

#### *Relatie beroepspraktijk*

Bij het centraal stellen van de leerloopbaan van de leerling blijft het beroepenveld het doel, het richtpunt. De beroepscontext moet in het leerproces en bij het examineren steeds krachtiger worden.

- Allereerst moeten steeds meer elementen uit het beroep een plek krijgen in het leerproces. Zo moeten de deelnemers ook op school voortdurend in de beroepscontext verblijven (het 'atelierconcept', geen strikte scheiding van theorie- en praktijklokalen meer). Voor bepaalde sectoren als horeca, motorvoertuigentechnieken en gezondheidszorg is dit gemakkelijker te realiseren dan voor

bijvoorbeeld het bankwezen. Voor dergelijke sectoren moet de beroepscontext nog eens goed doordacht worden.

- Ten tweede worden deelnemers, zoals hierboven aangegeven, in praktijk-situaties beoordeeld.

De deskundige verwacht dat op deze manier de aansluiting met het beroepenveld beter zal worden. Het richtpunt is niet meer de gemiddelde deelnemer, maar de deelnemer met zijn/haar specifieke kwaliteiten.

#### *Regionale versus landelijke inkleuring*

Afhankelijk van het niveau van een opleiding kunnen zowel leerproces als examinering meer regionaal ingekleurd zijn. Niveau 4 in de verpleging moet bijvoorbeeld in hoge mate aan de landelijke standaarden voldoen, terwijl bij zorg, hulp op niveau 1 en 2 meer regionale inkleuring voorstelbaar is. Wel zal er in alle gevallen sprake van een landelijk kader en enige standaardisatie moeten zijn.

## **V TOT SLOT**

Het denken vanuit de leerloopbaan van de leerling vraagt om een totale omslag van het onderwijs. Het principe van 'de leerloopbaan van de deelnemer centraal' vraagt niet alleen om een andere vormgeving van het leerproces, de examens en de organisatie van de school, maar uiteindelijk ook om een ander stelsel, andere regelgeving. Dit laatste moet echter niet het startpunt van de veranderingen zijn.

De cruciale vraag bij een dergelijke omslag is hoe het gemanaged moet worden. Opleidingsmanagers krijgen totaal andere vragen op hun bord. Zij moeten zien wat er moet gebeuren en hoe de veranderingen in de opleidingen een plek moeten krijgen. Er zal sprake zijn van een complexere organisatie, met veel variatie. Ook de financieringsstromen moeten anders georganiseerd worden, zoals 'rugzakjes' voor deelnemers waardoor overstappen horizontaal en verticaal vergemakkelijkt wordt.

Er moet gezocht worden naar de mate van standaardisatie die wenselijk is bij flexibel onderwijs en bij meer flexibel toetsen. Ook moet antwoord gegeven worden op de vraag wat de positie en verantwoordelijkheid van de deelnemer zelf is. Bij een omslag naar competentiegericht opleiden en beoordelen moet in ieder geval systematisch aandacht geschonken worden aan:

- de vormgeving van de beroepscontext in en buiten de onderwijsinstelling;
- de vormgeving van het pedagogisch-didactische concept voor loopbaanbegeleiding van deelnemers;
- de vormgeving van het curriculum; en
- de vormgeving van het toetsstelsel.

Het gaat dus om een herontwerp, een totale andere organisatie van het onderwijs, waarbij de bovengenoemde vier onderwerpen planmatig aangepakt moeten worden. De vraag is of het KCE (KwaliteitsCentrum Examinering) dit momenteel wel doet voor het middelbaar beroepsonderwijs. In feite voorziet het KCE meer in een structuuroplossing op het gebied van examens dan dat het een instantie is die vanuit onderwijsinhoudelijk perspectief een onderwijsvernieuwing, inclusief examens, in gang zet.



De ideeën van de doorstroomagenda, de leerloopbaan van de leerling/deelnemer/student centraal, lijken inmiddels gemeengoed. Daarnaast is er al veel ervaring opgedaan met nieuwe beoordelingsinstrumenten (portfolio, leerlingvolgsystemen, EVC, enzovoort) in alle onderwijssectoren (van het primair onderwijs tot en met het wetenschappelijke onderwijs) die benut kunnen worden. Op vele fronten lijkt het onderwijsveld rijp voor een omslag naar competentiegericht opleiden en beoordelen. De minister van onderwijs in een volgend kabinet zou hier een duidelijke impuls aan kunnen geven, door een herontwerp van het onderwijs hoog op de agenda te plaatsen.

### 3.5 Hbo

*De heer drs. R.H. Slotman is als beleidsmedewerker werkzaam bij de HBO-raad in Den Haag. De HBO-raad is de belangen- en werkgeversvereniging van de vijftig bekostigde hogescholen in Nederland. Het gesprek met de heer Slotman concentreert zich op zijn ervaringen met nieuwe examenvormen in hbo-opleidingen en vindt met name vanuit een beleidsmatige invalshoek plaats. Hij ziet onderwijsvernieuwing als één van de opdrachten van instellingen voor hoger onderwijs; het nadenken over nieuwe examenvormen maakt hier vanzelfsprekend onderdeel van uit.*

#### I FEITEN

De afgelopen jaren is door de deskundige bij drie dossiers ervaring opgedaan met nieuwe examenvormen oftewel met de transitie van interngerichte naar externgerichte toetsing. Deze drie dossiers zijn:

- *Informatietechnologie in het onderwijs.* Bij dit dossier begin jaren negentig ging het om het automatiseren van toetsen. Wat eerder op papier stond, werd nu per computer afgenomen. Een thema hierbij was validiteit en betrouwbaarheid van geautomatiseerde toetsen.
- *Competentiegericht leren in het economische onderwijs van de Hogeschool van Utrecht.* Bij dit dossier ging het om een hbo-vernieuwingsfondsproject, waarbij ervaring werd opgedaan met competentiegericht opleiden en beoordelen. Ter verbetering van de aansluiting op de beroepspraktijk werd in het economische onderwijs een herontwerp van het curriculum wenselijk geacht. Als gevolg van dit herontwerp van het curriculum moesten ook de toetsvormen en het toetsysteem herontworpen worden.
- *Flexibilisering van het hbo.* Van dit project van de HBO-raad betrof een onderdeel het intake-assessment. Het ging hierbij om een deugdelijke toetsing van zij-instromers in het leraarsberoep. Mogelijkheden voor zij-instroom in het beroep hebben te maken met het tekort aan leraren, waardoor nieuwe doelgroepen bereid gevonden moeten worden om de overstap naar het onderwijs te maken. De lerarenopleidingen hadden in het kader van het Landelijk Programmamanagement Educatief Partnerschap (EPS) het voortouw in de ontwikkelingen rond het intake-assessment. Via dit project werden ook andere hbo-opleidingen bij deze ontwikkelingen betrokken. Zes sectorale pilots leverden een algemeen kwaliteitskader op en een meer precieze invulling op sectoraal niveau. De producten die opgeleverd zijn, worden gebruikt in de context waarvoor ze ontwikkeld zijn. Afzonderlijke instellingen kunnen ze vertalen naar hun eigen situatie.

Verder verwijst de deskundige naar verschillende projecten rond competentiegericht opleiden en beoordelen die in de verschillende hbo-sectoren lopen. Hierbij liggen de initiatieven bij de onderwijsinstellingen zelf. Vanuit de gedachte van regionalisering vindt de deskundige dit goed. Met uitzondering van de gereguleerde beroepen (bijvoorbeeld beroepen in de gezondheidszorg en de accountancy waar sprake van overheidsregulatie is), zouden onderwijsinstellingen en het regionale werkveld samen moeten komen tot competentieprofielen en onderwijs dat daarop afgestemd is. De HBO-raad en werkgeversorganisaties kunnen dit soort samenwerkingsverbanden stimuleren, zonder dat er direct landelijke kaders gesteld hoeven te worden. De rol en verantwoordelijkheid van het afnemende beroepenveld moet zich hierbij uitkristalliseren.

## **II HUIDIGE PRAKTIJK ROND EXAMINERING**

### *Zij-instroom hbo-opleidingen*

Er is sprake van een spanning op de arbeidsmarkt, van tekorten. Er zal daarom goed moeten worden samengewerkt tussen onderwijs en afnemend veld. Bij een goede samenwerking met het veld kan beter worden ingespeeld op de behoeften van zij-instromers. Bij zij-instromers moet gekeken worden naar vrijstellingen die zij eventueel kunnen krijgen. De diversiteit neemt door deze groep toe in opleidingen. Om hieraan tegemoet te komen moet er sprake van maatwerkprogramma's zijn.

### *Doorstroom mbo-hbo*

Daarnaast maken ontwikkelingen rond de beroepskolom en de doorstroomagenda dat de diversiteit in het hbo toeneemt, met name vanwege de grotere instroom vanuit het mbo. Er is meer behoefte aan doorlopende leerlijnen mbo-hbo, aan efficiëntere leertrajecten voor de student. Assessment kan een rol spelen bij deze reguliere doorstroom van mbo naar hbo. Uiteindelijk zou 30 tot 40% van de hbo-instroom afkomstig kunnen zijn uit het mbo. In het kader van de doorstroomagenda is recent een aantal landelijke activiteiten rondom de doorstroom mbo-hbo gestart.

## **III NOODZAAK VOOR VERBETERING EN VERNIEUWING VAN EXAMENS**

### *Ontwikkelingen die noodzaken tot nieuwe examenvormen*

Dominante ontwikkelingen die leiden tot discussie over nieuwe examenvormen zijn:

- de omslag naar competentiegericht opleiden en beoordelen;
- het bevorderen van zij-instroom in het hbo en van doorstroom van mbo naar hbo;
- het beter inspelen op de diversiteit in de reguliere instroom; en
- de toenemende behoefte aan de integratie van leren en werken.

In de discussie over nieuwe examenvormen als gevolg van bovenstaande ontwikkelingen, wordt nog nauwelijks de toetsingspraktijk van reguliere, 'normale' trajecten betrokken. Uiteindelijk zou er echter sprake van één discussie moeten zijn, voor alle mogelijke soorten opleidingstrajecten in het hbo.

### *Employability als uitgangspunt*

De oude vormen van examens focussen op selectiviteit en uitsluiting. De doorstroomagenda heeft echter employability als uitgangspunt, mede vanuit overwegingen van sociale integratie. Het eindniveau hoeft daarbij niet voor alle hbo-studenten hetzelfde te

zijn. Voor doorstromers van mbo naar hbo zou het ook mogelijk moeten zijn hun kwalificatieniveau te verhogen met een aantal onderdelen uit een hbo-opleiding, zonder een hbo-diploma na te streven. Dan zijn niet meer selectiviteit en uitsluiting de belangrijkste functies van examens. Een dergelijke opvatting over opleiding en doorstroom gaat niet uit van uitval, maar van de stimulering van de ontwikkeling van de student. Selectiviteit als primaire functie van examens is ook niet meer wenselijk, gezien het tekort aan hoger opgeleiden dat zich op de arbeidsmarkt voordoet.

#### *Betrokkenheid afnemend veld*

Per sector en per regio kan competentiegericht opleiden en beoordelen op een eigen manier uitgewerkt worden. Samen met het regionale werkveld moet een profiel van kritische competenties worden ontwikkeld. Het veld moet vervolgens ook betrokken zijn bij eventuele bijstellingen van de profielen. Praktijkleren is een gezamenlijke verantwoordelijkheid van onderwijsinstelling en het afnemend werkveld.

## **IV VERKENNING NIEUWE VORMEN VAN EXAMINERING**

#### *Erkenning van reeds verworven competenties (EVC's)*

Bij de groep van zij-instromers krijgen hbo-opleidingen te maken met EVC's. Bij het erkennen van eerder verworven competenties wordt vooral gekeken naar relevante werkervaring en andere buitenschoolse ervaring. In het algemeen moeten opleidingen meer openstaan voor zij-instromers. Het toekennen van EVC's is een manier om deze instroom gemakkelijker te laten verlopen.

Bij de groep doorstromers mbo-hbo is het toekennen van competenties niet relevant. Bij deze groep gaat het meer om de verschillen tussen onderwijssystemen die zich voordoen. Bij deze groep is het vanzelfsprekend ook belangrijk om met de individuele capaciteiten en wensen van deelnemers rekening te houden.

#### *Instaptoetsen*

Instaptoetsen zijn relevant voor de groep doorstromers van mbo naar hbo. Door middel van instaptoetsen kan een opleiding gemakkelijker rekening houden met de individuele behoeften van studenten. Er worden geen landelijke eisen beoogd om deze doorstroom te regelen, aangezien deze het gevaar van selectiviteit in zich hebben, terwijl de doorstroom juist bevorderd moet worden. Doorstroom mbo-hbo is een regionale aangelegenheid, waarover onderwijsinstellingen vervolgens extern verantwoording moeten kunnen afleggen. Dit hoeft niet strijdig te zijn met een landelijk kader, als dit kader maar algemeen geformuleerd is; de meer specifieke invulling kan dan aan de betrokkenen in de regio overgelaten worden. 'Regio' moet hierbij breed geïnterpreteerd worden, als zijnde: het al of niet specifiek georganiseerde werkveld, waaraan een onderwijsinstelling toelevend wenst te zijn.

In de doorstroomdiscussie moet ook de tweede fase van het voortgezet onderwijs betrokken worden. In feite gaat het om de vraag hoe de doorstroom van vo naar hbo bevorderd kan worden, gezien de grote behoefte aan hoger opgeleiden op de arbeidsmarkt.

#### *Functies examens*

Als functies van examens worden niet selectie en uitsluiting, maar de bevordering van employability en burgerschap gezien. Het civiel effect van examens is niet landelijk, maar

meer op het regionale werkveld gericht. Hierbij kan er sprake van landelijke eindtermen zijn, maar dit hoeft niet. Het gaat om wat het werkveld aan wensen inbrengt, met behoud van de eigen verantwoordelijkheid van de onderwijsinstelling.

Examinering is ook niet altijd aan specifieke functievereisten gekoppeld, maar bijvoorbeeld aan de competenties waarover een individu geacht wordt te beschikken (bijvoorbeeld in de IT-branche). Specifieke kennis kan altijd nog vergaard worden. Het gaat werkgivers er dan meer om of iemand snel kennis bij kan leren, of iemand in staat is zich aan te passen aan nieuwe omstandigheden. Dit zijn kritische competenties. Het zal hierbij belangrijk zijn dat er niet te veel kritische competenties geformuleerd worden.

Opleiden betekent altijd dat er op enigerlei wijze getoetst moet worden. Een opleiding heeft bepaalde doelstellingen en deze moeten getoetst worden. Toetsing geldt echter niet als input voor onderwijsvernieuwingen. Het gaat bij de ontwikkeling naar competentiegericht onderwijs om de vernieuwing van het curriculum en niet in de eerste plaats om de vernieuwing van het examensysteem. Het is echter wel logisch dat het examensysteem meeverandert, waarbij de herziene functie van examens van selectiviteit naar bevorderen van employability tot aanzienlijke veranderingen zal moeten leiden.

#### *Relatie opleiden-examineren*

Opleiding en examinering zijn niet onafhankelijk van elkaar; er is geen sprake van een ontkoppeld systeem. Dit is onder andere vastgelegd in het onderwijs- en examenreglement (OER) van een opleiding. Het is belangrijk om te zorgen voor de ontwikkeling van beroepsprofielen. Daarnaast zijn er voor gereguleerde beroepen kritische situaties die alle studenten moeten beheersen. Deze kritische situaties zullen dan verwoord moeten worden in landelijke eindtermen en onderdeel moeten uitmaken van het kerncurriculum. Maar er moet geen sprake zijn van standaardexamens. Het toetsen van deze kritische situaties kan in samenspraak met het regionale veld vormgegeven worden. Daarnaast is het afleggen van externe verantwoording over beoordelingen van studenten onderdeel van het systeem.

#### *Integrale en onafhankelijke beoordeling*

Een integrale beoordeling zou altijd onderdeel moeten uitmaken van een opleidingstraject en is in feite belangrijker dan een beoordeling van de afzonderlijke onderdelen. Er moet gestreefd worden naar meer onafhankelijke beoordelingen; uitvoering en beoordeling zouden meer van elkaar gescheiden moeten zijn.

## **V Tot slot**

Problemen die zich bij de omslag naar competenties voordoen, hebben deels te maken met hogere kosten:

- hogere kosten die zijn verbonden aan meer diversiteit in de deelnemerspopulatie (moeilijkere groepen, complexere trajecten, maatwerk), niet zozeer aan de nieuwe examenvormen zelf;
- hogere kosten die verbonden zijn aan de betrokkenheid van het afnemend veld bij examens; en
- hogere kosten die verbonden zijn met een nieuw systeem van interne kwaliteitszorg rond examens.

Daarnaast ontstaat door nieuwe vormen van opleiden en toetsen meer behoefte aan andere vormen van transparantie, waar niet iedereen aan wil of kan voldoen.

De omslag naar competenties is een langzaam proces, waarbij het initiatief bij de instellingen zelf moet liggen. Toetsen maken vanzelfsprekend deel uit van deze onderwijsvernieuwing, maar moeten niet het startpunt van de vernieuwing vormen. De ontwikkelingen rond competentiegericht opleiden en beoordelen kunnen als één beweging gezien worden.

Het advies van de raad zou in ieder geval kunnen ingaan op de voor- en nadelen van het centraal versus decentraal, regionaal organiseren van competentiegericht opleiden en beoordelen, daarbij rekening houdend met gewilde en ongewilde effecten van beide modellen.

### **3.6 Mbo, hbo en EVC**

*De deskundige, de heer dr. R. Klarus, is als senior onderzoeker werkzaam bij Stoas in Wageningen. Hij was lid van de commissie Kwaliteiten Erkennen die in 1994 de regering adviseerde over het erkennen van verworven competenties. Hij ontwikkelde in verschillende branches EVC-beoordelingsprocedures. In 1998 promoveerde hij op dit onderwerp.*

*De laatste jaren valt er een verschuiving te constateren van EVC voor zij-instromers naar competentiegericht opleiden en beoordelen voor zowel zij-instromers als deelnemers aan reguliere opleidingstrajecten. De heer Klarus is in dit kader betrokken bij de ontwikkeling van competentiegerichte curricula in het mbo, hbo en bij de lerarenopleidingen voor de agrarische sector (Stoas Agrarische Pedagogische Hogeschool, APH). Daarnaast werkt de deskundige voor het Kenniscentrum EVC (Erkennen van Verworven Competenties).*

#### **I FEITEN**

Zoals hierboven al gezegd, valt er een verschuiving waar te nemen van het erkennen van eerder verworven competenties bij zij-instromers (EVC) naar competentiegericht beoordelen voor zowel zij-instromers als deelnemers aan reguliere opleidingstrajecten in het beroepsonderwijs. De deskundige is momenteel betrokken bij de ontwikkeling van flexibele, competentiegerichte curricula in bredere zin voor verschillende mbo- en hbo-opleidingen en voor de agrarische lerarenopleidingen. Als ontwikkelaar gaat hij in op de specifieke vraag/opdracht van een opleiding, een bedrijf of een landelijk orgaan. Daarnaast is hij betrokken bij een project rond leren op werkplek. Hierbij gaat het om de ontwikkeling van competenties buiten de school (op de werkplek), onder regie van de school.

#### **II HUIDIGE PRAKTIJK ROND EXAMINERING**

*Van EVC naar competentiegericht beoordelen*

EVC richt zich op het leren buiten een onderwijsinstelling, waarbij de competenties van een individu aan een standaard gerelateerd worden. Competentiegericht opleiden en beoordelen richt zich op het leren zowel binnen als buiten een onderwijsinstelling. In feite worden de ervaringen opgedaan met EVC voor zij-instromers, nu gebruikt voor een integrale omslag naar competenties in reguliere opleidingen. Competentieontwikkeling is daarbij interessant voor onderwijsinstellingen (verhoging motivatie van deelnemers),

voor bedrijven (verhoging motivatie en employability werknemers en financieel aantrekkelijk) en voor individuen (positieve waarderingen en formele erkenning van reeds verworven vaardigheden).

#### *Competentiegericht beoordelen in mbo en hbo*

De deskundige is van mening dat ontwikkelingen rond competentiegericht opleiden en beoordelen momenteel harder gaan in het hbo dan in het mbo. Alle hogescholen zijn hier in feite mee bezig. De omslag is het grootst voor docenten, met name de academici onder hen. Zij moeten hun relaties met de beroepspraktijk aanhalen. Uiteindelijk wordt de positie van de docent echter versterkt door een duidelijkere relatie met het beroep waarvoor studenten opgeleid worden. De ontwikkelingen rond competenties in het hbo worden niet van bovenaf gestuurd. Het risico daarbij is dat elke hogeschool zijn eigen procedures ontwikkelt en gebruikt. De deskundige verwacht echter dat de hogescholen na verloop van tijd tot afspraken zullen komen over het gebruik van gezamenlijke competentieprofielen, enzovoort.

In het mbo wordt veel meer op landelijk niveau geregeld. Daardoor komen veranderingen moeizamer, langzamer tot stand. Daarnaast is de sector van beroeps- en volwassenen-educatie (bve) een sector die vaak eigen regels verzint als ze niet landelijk gemaakt worden. Daarbij merkt de deskundige op dat het mbo de omslag naar competenties niet zal redden met de structuuroplossing waarvoor gekozen is. De AOC Raad (branche-organisatie Agrarische Opleidingscentra) heeft het KCE (Kwaliteitscentrum Examinering) in een brief laten weten zich niet te scharen achter het KCE (het KCE is een landelijk kwaliteitscentrum dat verantwoordelijk is voor het opstellen van algemene, landelijke kwaliteitsstandaarden voor alle examens van alle middelbare beroepsopleidingen). De AOC Raad heeft onder andere bezwaar tegen de standaardisering die het KCE nastreeft en die niet past bij ontwikkelingen naar competentiegericht onderwijs. De deskundige geeft aan dat het KCE de belangenstrijd in het bve-veld niet zal oplossen en het KCE zo geen onderwijskundige meerwaarde heeft.

### **III NODZAAK VOOR VERBETERING EN VERNIEUWING VAN EXAMENS**

#### *Relatie onderwijs-arbeidsmarkt*

Competentiegericht opleiden en beoordelen wordt met name ingegeven door de zoektocht naar een betere combinatie tussen onderwijs en arbeidsmarkt. De relatie met de praktijk moet verstevigd worden. De arbeidslogica moet in het beroepsgerichte onderwijs als uitgangspunt dienen. Het afnemend veld moet zowel bij het opstellen van competentieprofielen als bij beoordelingen van kandidaten betrokken zijn. Op deze manier is het civiel effect gewaarborgd en is de acceptatie van de profielen en beoordelingsresultaten door het bedrijfsleven het grootst. Onderwijs leidt dan op voor het bedrijfsleven. In deze zienswijze is de ontwikkeling van een deelnemer het doel en zijn onderwijs en beoordeling daar een middel bij. Hierbij is sprake van een voortdurende spanning tussen de persoonlijke ontwikkelingswensen versus de ontwikkelingen op en wensen van de arbeidsmarkt.

#### *Verbetering doorstroom mbo-hbo*

De omslag naar competenties kan een middel zijn om de doorstroom van mbo naar hbo te verbeteren. Mbo en hbo hebben dan in plaats van verschillende structuren allebei competenties als uitgangspunt. Ze hebben daarmee een gemeenschappelijke basis hoe naar

beroepsonderwijs gekeken kan worden. Ze spreken dan 'dezelfde taal'. Dit kan de doorstroom positief beïnvloeden.

Uit een project van de APH op dit terrein blijkt dat havisten momenteel meer moeite hebben met de doorstroom naar het competentiegerichte hbo dan mbo'ers. De tweede fase van het voortgezet onderwijs oftewel het vaardigheidsonderwijs in de tweede fase is blijkbaar nog onvoldoende ontwikkeld om de overstap naar competentiegericht hoger onderwijs goed te kunnen maken.

#### **IV VERKENNING NIEUWE VORMEN VAN EXAMINERING**

##### *Bewijsvorming in de beroepspraktijk*

De deskundige heeft een brede visie op beoordelen, waarbij naast examens ook andere bewijsvormen een rol spelen. Sectoren als de levensmiddelentechnologie en procesindustrie kennen veel en hoge kwaliteitseisen. Los van competentiebeoordelingen kunnen in het dagelijkse werk zo al veel competenties in beeld gebracht worden. Functionerings- en beoordelingsgesprekken, eisen voor ISO-certificering, eisen ten aanzien van hygiëne, veiligheidseisen, enzovoort kunnen allemaal als bewijzen, als meetmomenten gebruikt worden. Het zijn vanzelfsprekende onderdelen van het werk die als bewijsvoering door een kandidaat opgevoerd kunnen worden. De kandidaat kan de bewijzen opnemen in zijn portfolio. Vervolgens moet de beoordelaar overtuigd raken van de verzamelde bewijslast. Leidinggevendenden kunnen hierbij als medebeoordelaar fungeren. De kwaliteitseisen die ook aan de persoonscertificering binnen de arbeidsorganisatie aan het werk gesteld worden, maken het verantwoord ook deze beoordelingsmomenten te gebruiken als valide bewijslast voor competentiebeoordeling.

Daarnaast moeten er competentiegerichte beoordelingen gerelateerd aan de kwalificatiestructuur plaatsvinden. De zelf verzamelde bewijslast kan echter even zwaar wegen als de formele beoordeling. Voor deze bewijslijst is een matrix ontwikkeld met eisen als actueel, betrouwbaar, relevant, enzovoort. De zelf te verzamelen bewijslast geeft de cursist/werknemer meer verantwoordelijkheid voor zijn eigen leer- en beoordelingsproces. De tendens is dat steeds systematischer gebruik wordt gemaakt van portfolio's.

##### *Gebruik praktijk bij mbo-examens*

Bij mbo-opleidingen wordt de beroepspraktijkvorming (bpv) nog niet echt voor beoordeling ingezet. Er zijn echter veel mogelijkheden om de praktijkervaring van de bpv onderdeel te laten zijn van het beoordelingsproces. De mbo-examens zijn momenteel nog teveel ontwikkeld conform de modellen die gebruikt worden voor examens in het voortgezet onderwijs. Het mbo heeft volgens de deskundige een beperkte opvatting over examineren, waarbij het mbo zichzelf te kort doet in het ontwikkelen van een eigen vorm van onderwijs met een eigen beoordelingssystematiek. Er wordt te weinig uitgegaan van een 'beroepspedagogiek', waaraan vervolgens competentiegericht onderwijs wordt gerelateerd. De manier waarop je beoordeelt, stuurt daarbij de rest van het onderwijstraject. In alle gevallen staan bij deze bredere vorm van beoordelen, de beoordelingsprocedures binnen bedrijven onder regie van de betreffende opleiding/onderwijsinstelling.

Competentieprofielen moeten van het afnemende veld zijn. Het onderwijs moet vervolgens aangeven hoe de profielen van een onderwijskundige structuur worden voorzien. Een competentieprofiel is gerelateerd aan een bepaalde functie in een bepaalde branche en niet

gebaseerd op aan het onderwijssysteem of financieringsstructuur ontleende ratio's voor niveaustelling. Dit betekent dat de huidige niveaus in de kwalificatiestructuur afgeschaft moeten worden bij een omslag naar competenties. Bepaalde branches kennen nu eenmaal geen functies op niveau 1, en eenzelfde niveau kan per sector in een heel andere soort functie resulteren. Het onderwijs moet deelnemers trajecten aanbieden die kort of lang kunnen zijn en daarbij aangeven tot welk competentieprofiel, welk beroep, c.q. welk type beroepsrollen je dan opgeleid wordt en welke certificaten en diploma's daar dus bij horen.

#### *Relatie opleiden-examineren*

Er hoeft geen sprake van een ontkoppeld opleidings- en examensysteem te zijn, als binnen een school de verschillende 'petten' maar gescheiden worden. Voorwaarde hiervoor is dat de docent nooit alleen verantwoordelijk voor de beoordeling is. De rollen kwalificatiestructuur (wetgever), beoordelaar (rechter) en docent (advocaat) moeten duidelijk van elkaar gescheiden worden. De school moet uiteindelijk via een standaardprocedure kunnen aantonen dat het competentieprofiel, de externe eisen gedekt worden en dat de beoordelingsinstrumenten valide en betrouwbaar zijn en goed zijn ingezet. Omgekeerde bewijslast (bijvoorbeeld middels evaluatieonderzoek gericht op validiteit) is daarbij wellicht beter dan de bewijslast voor het aantonen van slechte examens bij de inspectie te leggen. De reguliere kwaliteitscontrole kan door de Inspectie van het Onderwijs gebeuren, aangevuld met steekproeven door de inspectie. Op deze manier is de kwaliteit van beoordelingen onder regie van de onderwijsinstellingen voldoende gewaarborgd.

#### *Functies van competentiebeoordelingen*

Competentiebeoordelingen kunnen gebruikt worden voor formatieve en summatieve toetsmomenten. Daarbij kunnen de resultaten op de formatieve toetsen bewijslast vormen voor de summatieve toetsen. De formatieve toetsen zijn meer op de eigen ontwikkeling van de deelnemer gericht. Een summatieve toets biedt garantie naar de maatschappij toe dat een kandidaat formeel aan de eisen voldoet. Summatieve toetsen zijn daarbij niet per sé eindtoetsen. Onderdelen van een curriculum moeten los van elkaar gevolgd en beoordeeld kunnen worden; curricula moeten niet cumulatief opgebouwd zijn. Er moet sprake van een flexibel systeem zijn, dat tevens transparant is voor de cursist. De beleidsfunctie van examens komt altijd op de laatste plaats. Hier zijn in eerste instantie andere instrumenten voor, zoals het integraal toezicht door de Inspectie van het Onderwijs.

Eindtermen zouden niet in tussentermen vertaald hoeven te worden. Maar dezelfde eindtermen zouden aanvankelijk formatief en later summatief getoetst moeten worden. Aan een student worden dan in dezelfde competentiecontext eerst lagere en later hogere eisen gesteld (bijvoorbeeld een toename in zelfstandigheid). Sommige studenten zullen dan sneller het traject doorlopen dan andere. De deskundige noemt een aantal voorbeelden van hogescholen die al op deze manier werken.

Kennisvakken hoeven niet te verdwijnen, maar moeten beoordeeld worden op de toepassing. Uiteindelijk moeten er bij alle opleidingen integratieve, maximaal authentieke toetsen afgenomen worden. Dit geldt ook voor de tweede fase van het voortgezet onderwijs, waar kennis en vaardigheden meer integratief beoordeeld zouden moeten worden.

#### *Validiteit en betrouwbaarheid van authentieke beoordelingen*

Bij competentiegericht opleiden horen beoordelingsvormen als portfolio en authentieke toetsen. Er vindt veel discussie plaats of de kwaliteit van deze beoordelingsvormen wel



hoog genoeg is in vergelijking met de meer reguliere toetsvormen (bijvoorbeeld multiple choice). De deskundige geeft aan dat authentieke beoordelingen altijd meer valide zijn, als je bedenkt dat reguliere toetsen gemiddeld 16% van de eindtermen dekken. Zijn proefschrift maakt duidelijk dat betrouwbaarheid bij authentieke toetsen èn haalbaar is èn ook breder bekeken moet worden, bijvoorbeeld meer in het licht van de intersubjectiviteit bij beoordelaars/assessoren. Hierbij moet rekening gehouden worden met validiteitsaspecten als 'adverse impact', bruikbaarheid, acceptatie, enzovoort. De betrouwbaarheid bij de inzet van beoordelaars kan onder andere verhoogd worden door goede randvoorwaarden te scheppen (een goede voorbereiding, meerdere authentieke beoordelingsmomenten, meer dan één beoordelaar, een beoordelingsprotocol, enzovoort). Dochy en anderen spreken bij dergelijke nieuwe beoordelingsinstrumenten van 'edumetrie' in plaats van 'psychometrie'.

In het algemeen geeft de deskundige aan dat herhaling van beoordelingen alleen geen garantie voor een goede betrouwbaarheid is. De betrouwbaarheid wordt bovenal ook verhoogd door dezelfde competentie middels verschillende instrumenten te beoordelen (bijvoorbeeld een arbeidsproef, casuïstiek en een reflectief interview); dit heet triangulatie. Daarbij kan afhankelijk van de situatie bekeken worden wat haalbaar is, bijvoorbeeld qua financiën. Daarnaast zijn bruikbaarheid en acceptatie van de beoordelingsresultaten belangrijke voorwaarden voor validiteit. Hierbij kunnen beoordelaars uit het bedrijfsleven een belangrijke rol vervullen. Het ideaal is veel verschillende instrumenten, meerdere authentieke momenten en veel verschillende beoordelaars. Dit is echter in de meeste gevallen te kostbaar.

## **V Tot slot**

### *Pijlers competentiegericht opleiden en beoordelen*

Drie belangrijke pijlers bij een omslag naar competentiegericht opleiden en beoordelen zijn standaardsetting (een op competenties gebaseerde kwalificatiestructuur en competentiegerichte beoordelingsindicatoren), competentiegerichte curriculumontwikkeling en competentiegerichte beoordeling. Daarnaast is een belangrijke vraag hoe financieringsmethodieken kunnen aansluiten bij deze omslag. De vraag naar geschikte financieringsmodellen moet bekeken worden vanuit onderwijsinhoudelijk perspectief. De financieringssysteem moet zakelijk en controleerbaar, maar ook flexibel zijn. Dit betekent niet per sé dat competentiegericht opleiden duurder is. De kosten zullen echter wel hoger zijn als niet goed nagedacht wordt over het financieringsmodel (bijvoorbeeld hogescholen krijgen voor zij-instromers voor maximaal 2 jaar een vergoeding; dit stimuleert hogescholen niet om zij-instromers op basis van een korter traject dan 2 jaar te certificeren). Daarnaast moet niet alleen het leren op school, maar ook het leren op de werkplek bekostigd worden. In feite maakt het niet uit waar een student zijn/haar competenties opdoet als maar aan de gestelde eisen (competentievereisten) voldaan wordt en de student het leren als betekenisvol ervaart.

### *Onderzoek naar 'werkpleklernen'*

Daarnaast zou er meer onderzoek naar leren op de werkplek uitgezet moeten worden. Hierbij gaat het met name om de vraag hoe dit leren beter georganiseerd kan worden, beter benut kan worden. Leren op de werkplek is onderwijskundig interessant, maar ook

voor het bevorderen van de in- en doorstroom van studenten. De deskundige stelt zich voor dat leren ook deel kan uitmaken van het dagelijkse werk, waarbij vervolgens wel sprake is van expliciete leermomenten (momenten van reflectie op het geleerde en momenten om gestructureerd bij te leren). Een beroepspedagogiek, een arbeids(werkplek)-curriculum, zou eenzelfde status en een eigen opleidingskundig en leertheoretisch fundament moeten krijgen.

#### *Een totale omslag naar competenties*

De deskundige gaat uit van een totale omslag van het beroepsgerichte onderwijs naar competentiegericht opleiden en beoordelen en niet van een aanvullend of deels vervangend systeem. Hij voorziet in dit laatste geval alleen nog maar grotere problemen. Zijn inschatting is dat de Wet Educatie en Beroepsonderwijs (WEB) voldoende ruimte biedt voor deze omslag. De wettekst zou hier eens goed op geanalyseerd kunnen worden.

Het initiatief tot een dergelijke omslag moet bij de onderwijsinstellingen zelf liggen. Daarnaast moet er beleid op gezet worden, bijvoorbeeld op de gevolgen voor de bekostiging. Rendementsbekostiging bevordert maatwerk, maar toegankelijkheid en bewaking van kwaliteit zijn hierbij belangrijker issues dan ooit. Beoordelingen zijn bij kwaliteitsbewaking de crux. Als de inspectie toeziet op de summatieve beoordelingen, kan het beoordelingsproces verder geheel aan de onderwijsinstellingen zelf overgelaten worden. Bedrijven moeten hierbij, onder regie van de onderwijsinstelling, ingezet worden.

De deskundige heeft een integratie van onderwijs en werkplekleren voor ogen. Bedrijven zullen hiertoe meer en meer bereid zijn, zowel op de korte als middenlange termijn (onder meer vanwege de ontgroening en vergrijzing die tekorten aan werknemers doen blijven ontstaan). Onderwijsinstellingen moeten leren meer systematisch beroep te doen op het bedrijfsleven.

#### *Verantwoordelijkheidsverdeling*

Er zijn drie zaken die goed geregeld moeten worden bij de omslag naar competenties: de standaardsetting/de kwalificatiestructuur, de beoordeling en het curriculum. Dit hoeft niet landelijk, maar kan binnen landelijk vastgestelde procesafspraken (wie doet wat, wanneer en hoe) in de regio geregeld worden. De inspectie controleert vervolgens op kwaliteit. Eventueel kunnen formats voor (de ontwikkeling van) beoordelingsprocedures en instrumenten en casuïstiek sectoraal, in landelijke databanken opgenomen worden, waar een docent vervolgens vrijwillig uit kan putten. Het arbeidsveld moet bij de uitvoering van zowel formatieve als summatieve beoordelingen betrokken zijn. Het streven is dat 75% van de beoordelingen in de praktijk plaatsvinden; hier zijn gestandaardiseerde procedures voor nodig.

### **3.7 Hbo en arbeidsorganisaties**

*Dr. H.H. Tillema is als hoofddocent Opleiding en Professionalisering verbonden aan de Faculteit Sociale Wetenschappen van de Rijksuniversiteit Leiden. Hij richt zich in zijn onderzoek op de relatie tussen competentieontwikkeling en assessment. Hij leidt diverse onderzoeks- en adviesprojecten in het hbo.*

## **I, II EN III      FEITEN, HUIDIGE PRAKTIJK ROND EXAMINERING EN NOODZAAK VOOR VERBETERING EN VERNIEUWING VAN EXAMENS**

### *Relatie beroepspraktijk*

In het beroepsonderwijs kwam de behoefte op nauwer aan te sluiten bij de beroepspraktijk. De inrichting van het curriculum ging meer praktijkcomponenten bevatten. De manieren van toetsen sloot echter niet meer aan op deze praktijkcomponenten. Er stond behoefte aan beoordelingsvormen die wel bij deze praktijkcomponenten aansloten.

### *Gedraggerichte assessments*

Vanuit het veld van human research management en human research development is de idee en werkwijze van gedraggerichte assessments in het beroepsonderwijs geïntroduceerd. Deze vorm van beoordeling is ontwikkeld om medewerkers in een arbeidsorganisatie te helpen bij hun verdere beroepsbekwaamheden. Beroepsgedragingen worden getoond in een realistische context en beoordeeld op adequaatheid. Door feedback kan de medewerker zijn sterke en zwakke punten ontdekken om daar vervolgens aan te werken. Deze wijze van formatieve beoordeling bleek goed te passen in sterk op de praktijk geënte beroepsopleidingen (concreet gaat het hier om de in 1994 gestarte Small Business en Retail Managementopleiding van de Universiteit Twente).

Bij de ontwikkeling van deze beoordelingsvormen in de opleidingen kwamen de beroepsvereisten meer in beeld. Beroepsvereisten werden meer en meer omschreven in wat tegenwoordig 'competenties' genoemd worden. Deze ontwikkeling mondde uit in 'op-het-kunnen-gerichte' of 'gedraggerichte' beoordelingen/assessments. Er kon een sterke koppeling worden gelegd met de eisen van de arbeidsmarkt. Met gedraggerichte assessments is na te gaan in hoeverre personen adequaat toegerust zijn voor beroepsuitoefening in bepaalde sectoren van de arbeidsmarkt.

### *Twee stromingen*

Gedraggerichte assessment staat momenteel sterk in de belangstelling, omdat er als het ware twee stromingen of visies bij elkaar komen.

- Op de eerste plaats is er een stroming die kwaliteit en kwaliteitsverbetering hoog in het vaandel heeft staan. Om die reden wordt gezocht naar opleidingsvormen en de beoordeling daarvan die goed aansluiten bij de beroepspraktijk. Belangrijk hierbij is de vraag in hoeverre de beoordeling meet wat studenten door de opleiding verworven hebben.
- Op de tweede plaats is er een stroming die het resultaat sterk voorop zet. Om die reden wordt gepoogd om op het uitstrooimoment de competenties vast te stellen waarover iemand beschikt en die voor de beroepspraktijk zinvol zijn. Essentieel is hier de voorspellende waarde van de beoordeling.

Beide stromingen zien in de gedraggerichte assessment een goede aanpak, zij het vanuit verschillende gezichtspunten. Vanuit de invalshoek van kwaliteit gaat het om de vraag in hoeverre de beoordeling de kwaliteit van de opleiding meet en daaraan bijdraagt. Vanuit de andere invalshoek wordt het prospectieve of voorspellende karakter van de beoordeling vooropgesteld.

### *Competenties*

In beide visies neemt het belang van competentiedenken toe. Het is van groot belang dat competenties die beoordeeld worden, gelegitimeerd worden door het afnemende veld. Voor het hbo is daartoe een methode ontwikkeld: Practice of Wisdom. Deze methode doet recht aan de inbreng van de arbeidsmarkt. De aanpak in een Practice of Wisdom-studie is gericht op verzamelen van authentieke en zo volledig mogelijke beschrijvingen van competenties op grond van de ervaringen, praktijkkennis en gedragingen van mensen die een functie beoefenen.<sup>17</sup> Bij een door competenties gestuurde opleiding behoort een competentiegestuurd evaluatiesysteem. In een dergelijk systeem nemen gedragsgerichte assessments een belangrijke plaats in.

## **IV VERKENNING NIEUWE VORMEN VAN EXAMINERING**

In het hoger beroepsonderwijs ontwikkelen zich vanuit de hierboven aangeduide invalshoeken twee visies op examens: een visie vanuit het perspectief van de kwaliteit van opleidingen en een visie vanuit de invalshoek van het resultaat of de opbrengst van opleidingen. In beide visies zijn gedragsgerichte beoordelingen belangrijk, maar om verschillende redenen.

### *Het perspectief van de kwaliteit van opleidingen*

De aanhangers van deze visie, die met name bij opleiders te vinden zijn, benadrukken het belang van examens voor het vaststellen van de kwaliteit van een opleiding. Dit hangt samen met de toenemende noodzaak verantwoording naar derden af te leggen. In deze visie hebben examens vooral de functie te laten zien wat studenten op de opleiding hebben geleerd. Examens hebben een retroactief karakter: vaststellen wat gedaan en geleerd is (in tegenstelling tot vaststellen van wat men zou kunnen, prospectief). Hierbij passen de 'traditionele' beoordelingsvormen van kennistoetsen, praktijkopdrachten, vaardigheidstoetsen, enzovoort heel goed. Een bezwaar van dit type examens is dat zij weinig voorspellende waarde bezitten, onder meer door hun geringe integratieve karakter. Als intern, opleidingsgebonden instrument is dit type examens echter zeker nuttig en acceptabel.

### *Het perspectief van het resultaat van opleidingen*

Aanhangers van deze visie, die met name bij overheid en arbeidsmarkt te vinden zijn, leggen de nadruk op het resultaat van de opleiding. Niet de vraag hoe er geleerd is, maar de vraag met welke competenties personen de arbeidsmarkt (moeten) betreden, vinden zij belangrijk. Inzetbaarheid is voor hen een belangrijk criterium. Als examenvorm wordt daarom sterk de voorkeur gegeven aan gedragsgerichte assessments, vanwege de vooronderstelde prospectieve of voorspellende waarde voor beroepsuitoefening.

'Resultaatdenkers' hechten ook sterk aan leerwegaafhankelijke toetsing (examens), omdat voor hen alleen de verworven competenties van belang zijn. Alleen het getoonde gedrag dat te beoordelen valt, is vanuit deze optiek van belang. Examens zouden in deze optiek los van de opleiding ingericht en afgenomen moeten worden. Van veel minder belang is hoe het gedragsrepertoire werd verworven. In dit perspectief is de verbinding tussen beroepsvereisten en verworven competenties essentieel. Vanuit het perspectief van de opleiding is deze relatie uiteraard ook belangrijk, maar daar spelen opleidingsvereisten een grote rol in de functie van examens.

17

Deze aanpak wordt beschreven in: Boot, J.M.S.M., Tillema, H.H. & Wildenberg, A.M.C. van den (2001). *Competentiegericht leren en evalueren met het Educational Development and Assessment System (EDAS)*. In Schlusmans, K., Slotman, R., Nagtegaal, C. & Kinkhorst, G. (red.), *Competentiegerichte leeromgevingen* (p. 261-271). Utrecht: Uitgeverij Lemma bv.

### *Verantwoordelijkheidsverdeling*

Vanuit beide invalshoeken komt de vraag op van de verantwoordelijkheidsverdeling met betrekking tot examens.

- Er is momenteel in het denken over deze materie een sterke stroming die opleiden en beoordelen los van elkaar wil zien. Het examen wordt gezien als een toegangsbewijs tot een beroepsgroep en/of een bepaald segment van de arbeidsmarkt. In dit verband is in de context van een krappe arbeidsmarkt een sterke tendens waarneembaar dat arbeidsorganisaties geneigd zijn beoordelingen, maar ook opleidingen zelf ter hand te nemen. Een dergelijke tendens tekent zich bijvoorbeeld af bij zij-instroom in het onderwijs. Scholen hebben de neiging leraren zelf (aanvullend) te beoordelen en (aspirant) op te leiden.
- Een tweede ontwikkeling in het denken hier is, dat opleidingen studenten opleiden tot een zeker niveau van beheersing van competenties. Deze studenten worden vervolgens onderworpen aan een onafhankelijke, externe toets/examen die entree tot de arbeidsmarkt en toegang tot een beroepsgroep geeft.

Deze externe, onafhankelijke toetsing wordt door de arbeidsmarkt gedomineerd. Aldus probeert deze een maximale 'fit' te bereiken tussen beroepsvereisten en aanwezige competenties. Bij deze ontwikkeling past de opkomst van onafhankelijke, commerciële bureaus die voor een branche of sector van de arbeidsmarkt assessments verzorgen. Op zich is daar geen bezwaar tegen, maar wel moet – gelet op ervaringen in het bedrijfsleven met assessmentbureaus die niet alle onverdeeld gunstig zijn – zorgvuldig gewaakt worden voor de kwaliteit ervan. In dit verband kan ook aan een beroepsprocedure voor kandidaten en aan een onderbouwing van assessments op basis van (wetenschappelijk) onderzoek gedacht worden.<sup>18</sup> Hier moet ook gewezen worden op het belang van kandidaten die veelal alle gebaat zijn bij 'slagen' en minder belang hechten aan de kwaliteit van een assessment.

Deze ontwikkelingen, die nog allerm minst uitgekristalliseerd zijn maar die in het denken bij partijen zeker aanwezig zijn, kunnen voor opleidingen negatief uitpakken. Opleidingen kunnen of willen niet voldoen aan de eisen die voortvloeien uit de belangrijk geachte competenties en verliezen dan marktaandeel. Ook kan er een proces van deprofessionalisering in de opleidingen optreden, omdat de verbinding met de beroepspraktijk te zwak wordt. Anderzijds, als opleidingen zich richten op de gewenste competenties die door bepaalde belangengroepen naar voren zijn gebracht, leidt dit mogelijk tot versmalling van de opleiding. Civiele opleidingseffecten kunnen dan sterk lokaal gebonden zijn. Een opleiding kan daarom ook haar kracht zoeken in het doen verwerven van algemene of generieke competenties.

### *Kenmerken van de nieuwe examenvorm*

De ervaringen met gedragsgerichte assessments wijzen erop, dat deze vorm van beoordeling in vergelijking met traditionele beoordelingsvormen enkele opvallende kenmerken heeft.

- Op de eerste plaats heeft een assessment een sterk integratief karakter. Er moet complex gedrag worden getoond. Dit betekent dat de examenkandidaat tegelijk en in samenhang kennis, vaardigheden en motivatie moet inzetten om aan de

<sup>18</sup> Bij de ontwikkeling en toepassing van assessments voor zij-instroom in het onderwijs door het bureau Stoas bleek een beroepsprocedure dringend nodig.

gestelde taakeisen te voldoen. Een assessment is opgebouwd uit: (a) het te vertonen gedrag; (b) de context waarin dit gedrag moet worden vertoond; en (c) beoordelingscriteria. Het zal om een voldoende representatief en valide beeld te krijgen van de mate van beheersing van verworven competenties van de kandidaat nodig zijn een reeks van assessments in te richten. Het is dus niet voldoende als een kandidaat achtereenvolgens beheersing van bepaalde kennis en bepaalde vaardigheden laat zien. Juist het in samenhang tonen is een wezenlijk kenmerk bij dit type beoordelingen, gezien de noodzaak van situatief handelen in de beroepspraktijk. Gedragsgerichte assessment heeft ook een hoge mate van authenticiteit, doordat in de assessment een context voor handelen wordt gecreëerd die sterke verwantschap heeft met contexten in de beroepspraktijk.

- Voorts heeft de hier bedoelde assessment een selectief karakter. Het gaat erom of de kandidaat voldoet aan de gestelde eisen met het oog op toetreding tot de arbeidsmarkt. Dit neemt niet weg dat deze vorm van beoordelen niet per definitie selectief van aard is. Oorspronkelijk immers zijn gedragsgerichte assessments ontwikkeld in het kader van human resource management alwaar zij een formatieve functie hebben.<sup>19</sup>

De ontwikkeling en het onderhoud van assessments is een tijdrovende en kostbare zaak. Een dergelijk instrument moet passen in een langetermijnbeleid van een organisatie. Er is inmiddels behoorlijk veel kennis ontwikkeld over de methodologische kant van assessments. Hierbij gaat het om zaken die ook in de traditionele testleer van belang zijn, zoals inhouds- en constructvaliditeit. In de praktijk heeft men daar echter nog weinig oren naar. Er moet op dit punt nog veel werk verzet worden.

#### *Belang voor andere sectoren*

De ontwikkelingen en voorstellen over gedragsgerichte beoordelingen zijn niet zonder meer naar bijvoorbeeld het voortgezet onderwijs over te zetten. Hier spelen twee zaken:

- Het voortgezet onderwijs is sterk vakgericht. De betekenis daarvan voor een functioneringsveld is minder goed aan te geven dan voor een beroepsveld.
- Het formuleren van competenties als richtsnoeren voor het onderwijs vindt geen duidelijke basis in beroepssituaties. Wel zou je kunnen beredeneren dat het voortgezet onderwijs opleidt voor vervolgoopleidingen en derhalve leercompetenties vergt.

## **V TOT SLOT**

De Onderwijsraad zou moeten bepleiten dat de traditionele beoordelingsvormen niet overboord moeten worden gezet. In het kader van de kwaliteit van de opleiding en het leerproces van studenten zijn toetsen en dergelijke zeker van belang. Daarnaast is het van belang gedragsgerichte beoordelingsvormen aangestuurd door competenties met kracht verder te ontwikkelen.

19

*n de brochure Competentiegericht beoordelen in het hoger beroepsonderwijs wordt een ontwikkelingsaanpak beschreven van een hogere beroepsopleiding, waarbij de inzet van gedragsgerichte assessment een kenmerkende component is. Portfolio en 'development center' worden geïntegreerd in de opleiding als instrumenten ingezet om studenten te ondersteunen in de verwerking van beroepscompetenties. Het accent ligt hier op het formatieve karakter van de assessment (Boot, C. & Tillema, H., 2001. Competentiegericht beoordelen in het hoger beroepsonderwijs. Utrecht: Uitgeverij Lemma bv).*

### 3.8 Wetenschappelijk onderwijs

*De heer dr. H. de Jager is werkzaam als directeur onderwijs bij de Nijmegen School of Management (Faculteit der Managementwetenschappen, Katholieke Universiteit Nijmegen). Daarvoor was hij in dezelfde functie werkzaam bij de Technische Universiteit Eindhoven. Bij verschillende opleidingen (managementopleidingen en technische opleidingen) heeft hij met competentiegericht opleiden en beoordelen te maken gehad. Aan het gesprek nemen daarnaast deel de heer drs. R. Gerritsen en de heer drs. M. Kieft. De heer Gerritsen is als onderwijskundige betrokken bij de ontwikkeling en implementatie van het nieuwe onderwijsmodel bij de Nijmegen School of Management (NSM). De heer Kieft is als docent betrokken bij de vernieuwing van de managementopleidingen. Daarnaast doet hij onderzoek naar de ontwikkeling van competenties bij studenten.*

#### I FEITEN

De NSM is bezig om de structuur van de managementopleidingen te veranderen. De opleiding Bedrijfswetenschappen is hier momenteel het verst mee. In beginsel gaat het om de integratie van kennis en vaardigheden in het curriculum; op wat langere termijn moet dit tot een omslag naar competentiegericht opleiden en beoordelen leiden.

De driejarige bacheloropleiding is onderverdeeld in zes semesters (twee semesters per jaar), waarbij in elk semester een bepaald thema centraal staat. Het eerste jaar heeft daarbij oriëntatie tot doel, het tweede jaar verdieping en accumulatie en in derde jaar wordt toegewerkt naar het bachelorniveau. Hierna kan een student de overstap naar arbeidsmarkt of masteropleiding maken.

Criteria voor het vernieuwde curriculum NSM zijn: samenhang, transparante opbouw, integratief, uitdagend, interactief en academisch. Dit wordt geoperationaliseerd door: thema's en semesterteams, doorvertaling van competenties, projecten en integratieprogramma, realistische opdrachten in praktijksituaties, leren en werken in teams en kritische reflectie en onderzoek.

Over de drie bachelorjaren heen zijn ontwikkelingslijnen geschetst op inhoud, onderzoek, coöperatie en zelfstandigheid. Aan het eind van de bacheloropleiding is iemand startbekwaam (inhoud), kan op maat werken (onderzoek), kan zelfstandig in teamverband werken (coöperatie) en is zelfverantwoordelijk (zelfstandig). Reflectie op eigen kennis en vaardigheden loopt hierbij door het hele onderwijsprogramma heen.

Elk semester, en dus elk thema, begint met een introductieprogramma. In deze introductie wordt studenten middels een case duidelijk gemaakt dat ook vakinhoud, disciplinaire vakken nodig zijn om een project goed vorm te kunnen geven. De verschillende vakken zijn ondersteunend aan het thema dat centraal staat. Verder wordt er een integratieprogramma aangeboden tijdens elk semester, waarbij kennis uit de verschillende vakken verbonden moet worden naar aanleiding van een concreet vraagstuk uit de praktijk. Dit zijn PGO-achtige opdrachten, in de setting van de opleiding. Vervolgens wordt elk semester en elk thema afgesloten met een project dat gekoppeld is aan de praktijk. Het kan hierbij gaan om een case of een 'management game' maar ook om een opdracht bij een bedrijf. In alle gevallen gaat het om groepswerk. In deze projecten komen ook zaken uit voorgaande semesters terug.

Van het vernieuwde curriculum maken onder meer integratieve beoordelingen en meer competentiegerichte beoordelingen onderdeel uit.

## **II HUIDIGE PRAKTIJK ROND EXAMINERING**

Een algemene tendens in het wetenschappelijk onderwijs is een zoektocht naar een curriculum dat meer probleemgericht en projectgeorganiseerd is. Elke faculteit en elke opleiding legt hierbij zijn eigen accenten en maakt hierbij zijn eigen ontwikkeling door. Een discussie die zich bij een versterkte relatie met de beroepspraktijk voordoet, is die naar de vraag in hoeverre recht wordt gedaan aan de 'academische vorming'. De NSM is van mening dat de academische vorming met het vernieuwde curriculum voldoende gewaarborgd is, doordat veel aandacht besteed wordt aan onderzoeksmatig werken en theoretische reflectie.

In het algemeen kan de bachelor-masterstructuur (bama-structuur) een impuls geven aan de herziening van opleidingen. Bij de NSM waren de veranderingen echter daarvoor al ingezet. In verband met gebrek aan tijd en geld voor de invoering van de bama-structuur wordt waargenomen, dat lang niet overal de misschien gewenste onderwijsvernieuwingen van de grond komen.

## **III NOODZAAK VOOR VERBETERING EN VERNIEUWING VAN EXAMENS**

Aanleiding om het onderwijsprogramma van de managementopleidingen te vernieuwen vormde met name de kennismaking met 'best practices' in Denemarken (Aalborg en Roskilde). Het principe bij deze 'best practices' is om de werkelijkheid, dat wil zeggen de arbeidsmarkt, als beginpunt voor het ontwerp van een opleiding te nemen. Uiteindelijk is gebleken dat dit tot grotere afzetmarkten voor afgestudeerden leidde.

Daarnaast werkte de NSM vroeger met probleemgestuurd onderwijs (PGO). Dit werd als een te beperkte insteek ervaren, aangezien alleen gestructureerde problemen en geen ongestructureerde problemen onderdeel van het programma voor studenten vormden. Verder moest voorzien worden in de vraag van de arbeidsmarkt naar meer algemene vaardigheden van studenten (sociale vaardigheden, communicatieve vaardigheden, projectmatig werken). Deze ontwikkelingen leidden ertoe dat van PGO overgestapt is op een meer integratieve, competentiegerichte manier van opleiden en beoordelen.

## **IV VERKENNING NIEUWE VORMEN VAN EXAMINERING**

### *Beoordelingsvormen*

De vernieuwde opleidingen kennen verschillende beoordelingsvormen. Met behulp van tentamens wordt vakkennis getoetst. Daarnaast zijn er opdrachten in het integratieprogramma en de projecten die beoordeeld worden. Ook stellen de studenten een portfolio samen. Gezien het aantal studiepunten telt de inhoud, dat wil zeggen de vakkennis, echter nog relatief zwaar ten opzichte van de integratieopdrachten en projecten.

Er is geen sprake van onafhankelijke beoordelaars. Tentamens worden door vakdocenten beoordeeld, projecten/opdrachten door de projectdocent of vakdocent. Bij een project dat bij een bedrijf plaatsvindt kan een bedrijfsbeoordeling van toepassing zijn. Bij afgeleide vormen van authentieke opdrachten worden geen externe beoordelaars betrokken.



Het doel van de projecten is om studenten zo authentiek mogelijke ervaringen te laten opdoen. Wel is de vraag hoe groepswork op individueel niveau het beste beoordeeld kan worden. Voor de beoordeling van projectprestaties kan bijvoorbeeld gedacht worden aan een percentage voor de individuele en een percentage voor de collectieve bijdrage. Het eerste zou bijvoorbeeld projectgerelateerd beoordeeld kunnen worden middels een reflectief gesprek, een essay en de observaties van de coach. Bij het tweede deel zou het groepsproduct, de groepspresentatie en het groepsgedrag onderdeel van de beoordeling kunnen vormen. Ook zou een beoordeling door medestudenten een optie kunnen zijn.

#### *Toetsen op onderdelen*

Het toetsen gebeurt in het algemeen op onderdelen, absolverend. Er is sprake van een concentrisch model, waarbij studenten aan het eind van de drie jaar alles op het hoogste niveau moeten kunnen toepassen. (Tussen)beoordelingen zijn hier echter niet aan gekoppeld; deze geven niet aan hoe studenten ten opzichte van het eindniveau staan.

#### *Nieuwe beoordelingsvormen met name ontwikkelingsgericht*

De integratieve programmaonderdelen en de nieuwere beoordelingsinstrumenten die daarbij horen (portfolio, zelfbeoordeling, assessment, enzovoort) zijn met name ontwikkelingsgericht. Tussentijdse beoordelingen zijn voor de student richtinggevend voor bijstelling.

Voor de studenten is het vanaf het begin af aan duidelijk op welke bachelorcompetentie, op welke eindcompetentie ze beoordeeld worden. Er is geen sprake van een flexibel beoordelingssysteem. Het bachelordiploma wordt gezien als een bewijs van bekwaamheid, een bewijs dat de student aan de kwalificatie-eisen voldoet en is hiermee een toegangsbewijs voor arbeidsmarkt of masteropleiding.

In het algemeen wordt aangegeven dat het niet gemakkelijk is om vast te stellen of studenten ook daadwerkelijk alle competenties beheersen die vooraf geformuleerd zijn.

#### *Externe validering*

De vaardigheden/competenties en projectopdrachten zijn naar maatstaven van de arbeidsmarkt geformuleerd. Dit is gebaseerd op een survey-onderzoek onder werkgevers uit 1997, een panelonderzoek onder afgestudeerden en de jaarlijkse alumnimonitor. Hiernaast spelen opleidingsinterne eisen een belangrijke rol (bijvoorbeeld methodologie en filosofie).

#### *Gevolgen voor docenten*

Het vernieuwde curriculum leidt tot meer samenwerking tussen docenten (bijvoorbeeld tussen vakdocenten en docenten communicatieve vaardigheden). Het meer integratief en minder vakgericht werken betekent vaak wel een culturomslag.

## **V TOT SLOT**

De NSM ziet de vernieuwde manier van beoordelen als aanvullend op de meer traditionele manieren van tentamineren. Vakinhoudelijke tentamens zullen een rol blijven spelen bij beoordeling van studenten. Wel ziet de NSM een belangrijke rol weggelegd voor integratieve beoordelingen. De deskundige merkt hierbij op dat de manier van beoordelen bepaalt hoe studenten studeren en dat onderwijsvernieuwingen niet gepaard kunnen gaan zonder veranderingen in het beoordelingssysteem.

Er worden wel knelpunten bij veranderende curricula gesignaleerd. Zo leidt de bama-structuur tot minder tijd voor de opleiding. Vaak wordt daarvoor als oplossing gehanteerd de bachelor minder algemeen in te richten dan oorspronkelijk de bedoeling was; dit kan tot minder aandacht voor meer algemene academische vaardigheden leiden. Deze tijdsbeperking legt ook grenzen op aan het stageonderdeel van de opleiding. Hiervoor is een oplossing dat de praktijk meer onderdeel wordt van de gehele opleiding, bijvoorbeeld als afsluitend project van elk semester. De grote aantallen studenten maken echter dat door de toename van praktijkopdrachten en praktijkbeoordelingen in de opleidingen bedrijven soms teveel belast worden.

Het wordt als de verantwoordelijkheid van elke opleiding/faculteit/universiteit zelf gezien om andere manieren van opleiden en beoordelen vorm te geven. Elke academische opleiding is vrij zijn eigen programma te bepalen, waarbij het doel niet voor elke opleiding een omslag naar competentiegericht opleiden en beoordelen hoeft te zijn. Het onderscheidend vermogen van opleidingen speelt hierbij een rol. Er wordt niet gestreefd naar landelijke exameneisen. Opleidingen moeten echter wel kunnen aantonen dat studenten terecht een diploma hebben ontvangen. Hierbij spelen visitaties een rol; opleidingen moeten zich verantwoorden en de visitatiecommissie kan aangeven hoe behaalde diploma's zich in landelijk perspectief verhouden.

Wel wordt opgemerkt dat opleidingen op eigen initiatief meer aan onderlinge informatie-uitwisseling zouden kunnen doen. Momenteel lijkt het erop dat op verschillende plekken 'hetzelfde wiel' uitgevonden wordt. Deze vrijblijvende samenwerking met collega-opleidingen zou zich kunnen concentreren op meer algemene vragen rond vernieuwde vormen van opleiden en beoordelen (bijvoorbeeld hoe groepswork het beste beoordeeld kan worden), maar hoeft niet tot uniforme standaarden te leiden. Op deze manier kunnen algemene ontwikkelingen rond nieuwe vormen van opleiden en beoordelen samen met collega-opleidingen in kaart gebracht worden.

Externe organisaties zouden hier een rol bij kunnen spelen. Zo zou de Inspectie van het Onderwijs in rapporten kunnen aangegeven wat 'best practices' zijn om bijvoorbeeld de externe validering van opleidingen te regelen. Daarnaast wordt opgemerkt dat de Vereniging Samenwerkende Nederlandse Universiteiten (VSNU) momenteel wel al een aantal basiscompetenties voor bedrijfsopleidingen geformuleerd heeft (onder meer gebaseerd op ontwikkelingen bij de NSM). Dit lijkt echter geen landelijk effect te sorteren.

### **3.9 Lerarenopleidingen**

*De deskundige, de heer prof.dr. P.F. Sanders, is werkzaam bij Citogroep in Arnhem. Hij is hoofd van het Psychometrisch Onderzoek- en Kenniscentrum (POK), een dienstverlenende afdeling aan Citogroep wat betreft methoden en technieken van toetsen. Daarnaast is de afdeling werkzaam op het gebied van research en development.*

*De heer Sanders is toets- of examendeskundige, met name op de inhoudelijke of instrumentele kant. Bij het meten van competenties onderzoekt hij de kwaliteit van de gebruikte instrumenten. Het accent in het gesprek ligt op de lerarenopleidingen, waarvan hij recent een aantal instrumenten om competenties te meten op kwaliteit beoordeeld heeft. Dit betref een onderzoek voor het Landelijk Programmamanagement Educatief Partnerschap*

(EPS) van de HBO-raad en heeft hij samen met dr. G.J.J.M. Straetmans gepubliceerd onder de titel 'Beoordelen van competenties van docenten' (2001). De heer Sanders geeft echter aan dat veel van zijn opmerkingen over lerarenopleidingen ook gelden voor andere opleidingen waarbij van competentiegerichte beoordelingen sprake is.

## I FEITEN

### *Competentie-instrumenten lerarenopleidingen*

Voor de publicatie *Beoordelen van competenties van docenten* (Straetmans & Sanders, 2001) zijn vier instrumenten geëvalueerd die momenteel in Nederland in ontwikkeling zijn om leraarscompetenties te beoordelen:

- *Bewezen Geschikt*: een assessmentprocedure voor zij-instromers in het primair en voortgezet onderwijs;
- *Bekwaam Beoordeeld*: een assessmentprogramma voor pabo-studenten dat ontwikkeld is door de EOS-projectgroep (Educatief Oostelijk Samenwerkingsverband, waarin acht pabo's en hogescholen participeren) voor het nemen van doorstroombeslissingen over studenten in verschillende fasen van de lerarenopleiding;
- *Integratief BeoordelingsMoment*: een door de Educatieve Faculteit Amsterdam (EFA) ontwikkeld assessment om te beslissen of eerstejaarsstudenten van drie opleidingen mogen doorstromen naar de hoofdfase; en
- *Als Docent in Beeld*: een assessment voor de afsluiting van de propedeuse, het eerste jaar van het reguliere voltijdsprogramma, dat ontwikkeld is door de Faculteit Educatieve Opleidingen (FEO) van de Hogeschool van Utrecht (HvU).

Van deze competentie-instrumenten is *Bewezen Geschikt* voor zij-instromers het verst ontwikkeld. Dit is tevens een instrument dat landelijk ingezet wordt.

### *Andere projecten Citogroep*

Daarnaast lopen er bij Citogroep ook andere projecten met betrekking tot de beoordeling van docenten:

- de ontwikkeling van een zelfbeoordelinginstrument voor praktiserende docenten in het hbo;
- de ontwikkeling van een zelfbeoordelinginstrument voor leidsters die met Piramide werken; en
- de ontwikkeling van een instrument voor de beoordeling van leidsters die met Piramide werken in leidster-leerling situaties.

De deskundige merkt op dat de overgang van zelfbeoordelinginstrumenten, in eerste instantie bedoeld om een persoonlijk ontwikkelingsplan op te stellen, naar examens klein is.

### *Onderscheid wat-hoe*

Een ontwikkeling die algemeen gaande is, is dat hoe men wil examineren/beoordelen meer moet aansluiten bij wat men onderwijst/wil onderwijzen. Het wat moet steeds meer relatie krijgen met de beroepspraktijk en dit betekent ook dat het hoe meer moet aansluiten bij de beroepspraktijk. Dit betekent echter niet dat er in alle gevallen sprake moet zijn van authentieke toetsen. Reflectieve interviews kunnen bijvoorbeeld ook een functie vervullen.

De wat- en de hoe-vraag moeten in discussies rond competentiegericht opleiden en beoordelen goed van elkaar gescheiden worden. Een antwoord op de wat-vraag, wat wordt onderwezen, is in veel gevallen nog onduidelijk. Het is lang niet altijd even duidelijk wat competenties zijn. Zo geven de verschillende competentie-instrumenten die voor docenten in ontwikkeling zijn ieder een andere analyse van competenties op basis van de startbekwaamheidseisen. Ontwikkelaars komen dus op basis van hetzelfde materiaal (startbekwaamheden) tot verschillende formuleringen van competenties. Het gebruik van een 'competentiematrix' (een overzicht van welke competenties met welke instrumenten beoordeeld worden) kan hiervoor oplossingen bieden. Daarnaast geeft een antwoord op de hoe-vraag, hoe men wil beoordelen, ook zicht op de wat-vraag, de inrichting van het onderwijs.

## **II HUIDIGE PRAKTIJK ROND EXAMINERING**

De inventarisatie voor de publicatie Beoordelen van competenties van docenten heeft opgeleverd dat de huidige praktijk divers is. De indruk bestaat dat de inzet van nieuwe toetsvormen vooralsnog beperkt is en dat de vier onderzochte instrumenten (zie onderdeel I van het verslag en hoofdstuk 4 van de voornoemde publicatie) afkomstig zijn van instituten die als 'voorlopers' gekenmerkt kunnen worden. Verder lijkt elk instituut zijn eigen gang te gaan. Niet iedereen neemt de startbekwaamheidseisen als uitgangspunt en indien dit wel het geval is, leidt een analyse van deze eisen niet in alle gevallen tot dezelfde competenties.

Als de startbekwaamheidseisen aangemerkt worden als streefdoelen, dient er nog een eenduidige vertaalslag gemaakt te worden naar competenties en competentiegerichte beoordelingssituaties. Hiervoor zijn de volgende drie stappen nodig: (1) een competentie-analyse op basis van de startbekwaamheidseisen/het beroepsprofiel, uitmondend in het formuleren van de essentiële competenties; (2) het omschrijven van de competenties in gedragsindicatoren oftewel concreet observeerbaar gedrag; en (3) het van alle competenties vastleggen van de beheersingsstandaard, bijvoorbeeld wat als onvoldoende, voldoende en uitstekende beheersing aangemerkt moet worden.

De volgende problemen doen zich bij het bovenstaande voor:

- Er is geen consensus over wat de competenties zijn die beoordeeld moeten worden. Dit betekent dat de inzet van de door de diverse instanties/organisaties ontwikkelde instrumenten beperkt zal blijven tot de eigen organisatie; de hogescholen hebben tot nu toe elkaars instrumenten niet overgenomen. Een uitzondering hierop vormt *Bewezen Geschikt*, dat alle lerarenopleiding moeten gaan gebruiken om zij-instromers te beoordelen.
- Beheersingsstandaarden voor de competenties ontbreken veelal. Hierdoor is de beoordeling veel te afhankelijk van de subjectiviteit van de beoordelaars.
- Men heeft de pretentie of het voornemen om door middel van authentieke situaties te beoordelen, maar dat gebeurt slechts in zeer beperkte mate (bijvoorbeeld een presentatie aan medestudenten in plaats van een les aan leerlingen of slechts tien minuten van een les in plaats van een hele les).
- Een belangrijk beoordelingscriterium dat bijna altijd ontbreekt, is dat de door leerlingen behaalde resultaten bij de beoordeling van de docent betrokken worden.
- Er worden vaak alleen algemene vaardigheden, doceerstijlen getoetst en geen vakkennis.

### III NODZAAK VOOR VERBETERING EN VERNIEUWING VAN EXAMENS

Reguliere scholen die gecertificeerd zouden moeten worden als zogenaamde 'opleidings-scholen', als scholen waar aankomende docenten praktijkervaring kunnen opdoen, zouden meer bij de beoordeling/examinering van studenten ingezet moeten worden. In feite zijn dit reguliere scholen die over gecertificeerde beoordelaars/assessoren beschikken. Dit biedt de mogelijkheid tot vele beoordelingen (en niet slechts een enkele) in realistische situaties, hetgeen uiteraard de validiteit maar ook de betrouwbaarheid ten goede komt. Ook biedt dit de mogelijkheid om leereffecten bij leerlingen na te gaan (bijvoorbeeld vragenlijsten ingevuld door leerlingen geven betrouwbare informatie). Een dergelijke relatie tussen lerarenopleiding en opleidingsschool doet zich voor bij de HvU.

Daarnaast zou er ook altijd een gecentraliseerd examen afgenomen moeten worden, vergelijkbaar met de eisen waaraan *Bewezen Geschikt* voldoet. Hiermee wordt bedoeld dat er centrale kaders voor de beoordeling moeten zijn, dat er bepaalde regels zijn voor welke onderdelen worden getoetst en hoe wordt getoetst (bijvoorbeeld de competentiematrix met de competenties gerelateerd aan de beoordelingsinstrumenten, de gedragscriteria, de beoordelingsstandaarden en de inzet van onafhankelijke beoordelaars). De precieze invulling van de examens kan vervolgens aan de opleidingen overgelaten worden. Dit betekent ook dat er flexibel getoetst kan worden, op aanvraag van de student.

Bij velen, in ieder geval de spraakmakers onder de lerarenopleidingen, bestaat de wens docenten te beoordelen in voor de beroepspraktijk relevante, realistische contexten. Aan deze beoordelingen kleven een aantal bezwaren die ondervangen kunnen worden door dit gecentraliseerde examen.

### IV VERKENNING NIEUWE VORMEN VAN EXAMINERING

De deskundige pleit voor een nauwe relatie tussen opleiden en examineren, oftewel: dat beoordelen wat onderwezen is. Het examen moet representatief zijn voor wat onderwezen is.

Functies van examens zijn:

- Instrument voor het beoordelen van de competenties van een student.
- Instrument voor het bewaken van de eisen die gesteld moeten worden aan professionals en daarmee voor het beschermen van leerlingen tegen incompetent docenten.

Deze laatste functie zou moeten impliceren dat bij de beoordeling van docenten zeker de leereffecten bij leerlingen meegenomen moeten worden. In feite moet een positieve beoordeling de garantie voor goed onderwijs bieden; de kandidaat krijgt een licentie om les te mogen geven. Wat de deskundige betreft zijn examens met name gericht op beroepskwalificatie en daarmee beperkt tot een specifieke opleiding en een specifieke periode. Op den duur zou een examenbeoordeling wel onderdeel van EVC kunnen zijn.

De relatie tussen opleiden en examineren kan deels ontkoppeld zijn middels de centrale eisen. Van een gekoppelde relatie is sprake door de inzet van opleidingsscholen die studenten 'continu' beoordelen. Het instellen van opleidingsscholen is haalbaar. Je maakt op deze manier meer systematisch gebruik van alle expertise, (kritische) situaties, enzovoort die er al zijn. Er is een groot potentieel voor training en begeleiding in scholen aanwezig, met name in de vorm van ervaren, goede docenten die als 'rolmodel' kunnen fungeren. Er

moet geïnvesteerd worden in assessoren/beoordelaars. Vanuit het argument 'te duur' wordt in de praktijk te vaak gekozen voor beperkte/kleine beoordelingsinstrumenten. Deze geven echter geen betrouwbaar beeld naar de student en het afnemend veld toe.

In veel gevallen zijn momenteel branches en beroepsgroepen betrokken bij de hoe-vraag van examens (hoe moet beoordeeld worden?). Deze betrokkenen pleiten met name voor realistische beoordelingssituaties. Meer dan nu het geval is, zouden echter ook examen-/toetsdeskundigen bij de ontwikkeling van nieuwe examenvormen betrokken moeten worden, waardoor de kwaliteit van de instrumenten beter bewaakt wordt. Deze toetsdeskundigen kunnen ook alternatieven aandragen voor realistische toetsen, die toch goed het 'wat' te pakken krijgen. De deskundige beveelt aan de instrumenten te testen op hele competente docenten. Als deze docenten allemaal de meest positieve beoordeling ontvangen, functioneert het beoordelingsinstrument. In dit kader kan gesteld worden dat voor selectie een tweepuntsschaal geschikt is voor het beoordelen van onderscheiden competenties; voor het stellen van een diagnose verdienen meerpuntsschalen de voorkeur.

Een examencommissie kan de praktijkexamens op de opleidingsschool en de centrale examens reglementeren. Dit hoeft niet tot in detail. Zo kunnen competentiematrixen voorgeschreven zijn en kan de precieze invulling van de beoordelingsinstrumenten aan de instelling overgelaten worden. Het 'wat' is dan hetzelfde, met variatie in het 'hoe'.

## **V TOT SLOT**

Nieuwe examenvormen zoals hierboven beschreven kunnen aanvullend zijn op de huidige beoordelingspraktijk, in die zin dat met name de praktijk meer betrokken wordt bij beoordelingen. Informatie uit de relevante praktijk over de student is noodzakelijk. Dit betekent dat de huidige praktijksituaties en deskundige mensen (met name ervaren, excellente docenten) beter benut moeten worden. Daarnaast moet er een behoorlijk aantal beoordelingsmomenten geïntroduceerd worden om de competenties van een student te kunnen meten. De student moet continu geconfronteerd zijn met dat waarop hij uiteindelijk beoordeeld wordt. Dit kan in een opleidingsschool, waarna tot slot altijd een meer centrale beoordeling plaatsvindt. De kwaliteitseisen die aan de instrumenten gesteld worden, kunnen enigszins verschillen, afhankelijk of het een tussentijdse beoordeling of een eindevaluatie betreft. Bij de laatste beoordelingssoort zit er immers een zwaardere beslissing voor de kandidaat aan vast.

Externe standaarden, meer gecentraliseerde examens zijn nodig, omdat aan eenzelfde diploma geen verschillende eisen ten grondslag mogen liggen. Externe standaarden moeten dan wel met flexibele opleidings- en beoordelingstrajecten gepaard gaan.

### **3.10 Branche-opleiding**

*De deskundige, de heer M.H.G. van Immerseel, is directeur van het Centraal Examenbureau Politie (CEP) in Apeldoorn. Dit is een onafhankelijk examenbureau binnen de politieschool. Het CEP toetst 75.000 (deel)examens voor de 160 verschillende politieopleidingen. Bijvoorbeeld alle certificaten voor de opleiding tot surveillant, brigadier of officier van de politie voor alle Nederlandse politiekorpsen.*

*Dit examenbureau is in 1996 gestart en vanaf die tijd zijn er op onderdelen van politieopleidingen examenvormen als arbeidsproeven en authentieke taken uitgevoerd. Tot 1996 was er sprake van een geheel leerwegafhankelijk en docentafhankelijk examensysteem bij het politieonderwijs. Bij de omslag naar competentiegericht opleiden en beoordelen is gebruikgemaakt van de ervaringen die het examenbureau reeds op onderdelen met onder meer arbeidsproeven had opgedaan.*

## **I FEITEN**

Het politieonderwijs heeft de afgelopen jaren gewerkt aan een totale omslag naar competentiegericht opleiden. Dit betreft de niveaus 2 tot en met 6 van het initiële onderwijs, waarbij de niveaus 2 tot en met 4 mbo-opleidingen zijn en de niveaus 5 en 6 binnen de bachelor-masterstructuur passen. Daarnaast betreft het ook de post-initiële opleidingen waarmee politiewerknemers zich kunnen specialiseren en taakaccenten kunnen leggen. De afgelopen anderhalf jaar zijn er een aantal pilots uitgevoerd met competentiegericht opleiden en beoordelen. Vanaf januari 2002 is het vernieuwde politieonderwijs, politieonderwijs 2002 een feit.

De doelstelling van het vernieuwingstraject was een competentiegerichte opleiding, waarbij vanzelfsprekend ook sprake van competentiegericht toetsen moest zijn. Uitgangspunten waren hierbij ook dat het om onafhankelijke beoordelingen moest gaan, dat studenten zelf verantwoordelijk zijn voor hun eigen leerproces en dat de herkenbaarheid groot moest zijn voor het werkveld. Bij de nieuwe examens is sprake van een vergaande relatie met de beroepspraktijk.

## **II HUIDIGE PRAKTIJK ROND EXAMINERING**

Vanaf 1996 zijn opleiden en examineren ontkoppeld bij het politieonderwijs; er is sprake van een leerwegonafhankelijk examensysteem. Met de overstap naar competentiegericht opleiden ging ook een overstap naar andere type examens gepaard. De nieuwe vormen van examens, de proeven van bekwaamheid, zijn geïntegreerde beoordelingen van kennis, inzicht, toepassing, houding en vaardigheden, waarbij meer recht wordt gedaan aan dat wat de student geleerd heeft en de praktijk waarin hij/zij zelfstandig komt te werken.

In de opvatting van de deskundige is in andere sectoren vaak geen sprake van een ont koppeling tussen opleiden en examineren, evenmin als van geïntegreerde beoordelingen aan het eind van een traject. Daarnaast worden van praktijkervaringen lang niet altijd systematische beoordelingssituaties of portfoliosituaties gemaakt.

Competentiegericht opleiden en competentiegericht beoordelen gaan volgens de deskundige hand in hand. Hierbij kunnen nieuwe examenvormen een impuls geven aan de manier waarop onderwijsprogramma's ontworpen en uitgevoerd worden. In dit geval vloeien examens niet meer alleen voort uit curriculum en didactiek; ze dienen niet meer alleen als sluitstuk van het onderwijs.

## **III NOODZAAK VOOR VERBETERING EN VERNIEUWING VAN EXAMENS**

Het politieonderwijs maakt gebruik van competentiegerichte beoordelingen in de vorm van proeven van bekwaamheid. Het uitgangspunt hierbij is een arbeidsproef, de hoogste vorm van praktijktest. Een kandidaat laat dan in het daadwerkelijke arbeidsproces zien over welke vaardigheden hij/zij beschikt. Indien een arbeidsproef niet mogelijk is (bijvoorbeeld vanuit veiligheidsoverwegingen, ethische bezwaren of financiële beperkingen)

wordt een meer afgezwakte beoordelingsvorm gekozen. Hierbij kan het gaan om simulaties, authentieke opdrachten of pen-en-papiertoetsen, waarbij de relatie met de praktijk succesvoller minder aanwezig is. De meest ultieme beoordelingsvorm is uiteindelijk het zelf-assessment door de student.

Zoals hierboven al aangegeven noodzaken ontwikkelingen rond competentiegericht leren en opleiden tot nieuwe examenvormen. Hierbij spelen eveneens een rol: ontwikkelingen rond doorlopende leerlijnen, verticale en horizontale doorstroom, een leven lang leren en de maatschappelijke erkenning van examens door samenleving en afnemend veld (onder andere politiekorpsen). Daarnaast is ook de eigen verantwoordelijkheid van de student voor zijn/haar ontwikkeling een factor. Uiteindelijk is het een strategisch besluit van het College van Bestuur geweest om het politieonderwijs in zijn geheel te vernieuwen.

#### **IV VERKENNING NIEUWE VORMEN VAN EXAMINERING**

##### *Proeven van bekwaamheid*

Het nieuwe samenhangende stelsel van politieonderwijs maakt gebruik van competentiegerichte beoordelingen in de vorm van proeven van bekwaamheid. Hierbij wordt uitgegaan van een beroepscompetentieprofiel op basis waarvan kernactiviteiten geformuleerd worden. Deze worden vervolgens vertaald in kernopgaven en voor de uitvoering van de kernopgaven moet de kandidaat over diverse competenties beschikken, zoals vakmatige, methodische competenties en sociale en communicatieve competenties. Om de beheersing van deze competenties vast te kunnen stellen worden toetsen ingezet, waarin de kandidaat realistische beroepsopdrachten aangeboden krijgt (simulaties) of beroepswerkzaamheden moet uitvoeren (arbeidsproeven). Alle kernopgaven sluit de student af met een proeve van bekwaamheid; het aantal kernopgaven kan per opleiding verschillen.

##### *Onafhankelijke beoordeling*

Onafhankelijke beoordelaars stellen aan de hand van deze opdrachten vast in welke mate de kandidaat de competenties beheerst. De beoordelaars zijn in alle gevallen afkomstig uit de praktijk en nooit de begeleider, coach van de betreffende kandidaat zelf. De beoordelaars zijn over het algemeen in dienst van het examenbureau en zijn verplicht hun praktijkervaring te onderhouden.

De beoordeling van een proeve gebeurt aan de hand van beoordelingsformulieren, observatieprotocollen. In deze protocollen is het gewenste en waarneembare gedrag vastgelegd. De uiteindelijke beoordeling vindt op een tweepuntsschaal plaats (voldoende of onvoldoende), waarbij het uitgangspunt is dat de kandidaat of wel of niet na de proef direct zelfstandig inzetbaar is in de praktijk. De proeve of geïntegreerde beoordeling van kennis, inzicht, toepassing, houding en vaardigheden levert bij een voldoende beoordeling een bevoegdheid voor de praktijk op. Dit betekent niet dat alle onderdelen van de proeve voldoende beoordeeld moeten zijn, maar wel die zaken die van tevoren als cruciaal benoemd zijn.

##### *Voorwaardelijke toetsen*

Bij de meeste kernopgaven is er sprake van voorwaardelijke toetsen. De student moet dan voor het afleggen van een proeve van bekwaamheid zorgen voor bewijsvoering door iets te hebben gedaan. Bij deze opdrachten gaat het in het algemeen ook om geijkte opdrachten. De voorwaardelijkheid kan bijvoorbeeld bestaan uit het opmaken van een



aantal processen verbaal, voordat aan de proeve zelf deelgenomen mag worden. Die delen van de kernopgave die voorwaardelijk getoetst zijn en geacordeerd zijn door de korpschef hoeven geen deel meer uit te maken van de integrale beoordeling in de vorm van de proeve van bekwaamheid. Bij alle kernopgaven is wel altijd sprake van een proeve, waar het examenbureau bij betrokken is.

#### *Eigen verantwoordelijkheid van de student*

De student is zelf verantwoordelijk voor zijn opleidings- en beoordelingstraject. De student weet vanaf de eerste opleidingsdag waaruit de proeve bestaat en wat de beoordelingsnorm is. Als de student er klaar voor is, kan hij/zij zich opgeven voor de proeve van bekwaamheid. Zo wordt ook de eigen leerontwikkeling van de student zoveel mogelijk gestimuleerd. Deze zelfstandige houding is met name lastiger voor studenten op de lagere niveaus. Qua opleidingstraject en examinering is er dus in hoge mate sprake van flexibilisering, dat wil zeggen: van maatwerk. Dit is ook inherent aan de beoordelingsvorm van arbeidsproeven: hier kunnen er niet veel tegelijkertijd van plaatsvinden.

De herkenbaarheid van de proeve van bekwaamheid leidt ertoe dat er voor de student tijdens het opleidingstraject een heel ander soort spanning wordt opgebouwd, waardoor de motivatie meer bevorderd wordt. De student werkt gericht toe naar het zelfstandig functioneren als professional in de praktijk.

#### *Rol docenten*

In tegenstelling tot studenten vinden sommige docenten de transparantie, de openbaarheid van de proeven een probleem. Docenten moeten hun onderwijsprogramma in hogere mate afstemmen op de eisen waaraan een student tijdens een proeve moet voldoen. Daarnaast maakt de verantwoordelijkheid van de student voor zijn eigen leertraject ook, dat studenten docenten sneller aanspreken op het aangeboden onderwijs. Docenten worden geschoold op de vernieuwingsslag in het politieonderwijs, maar feit blijft dat de omslag voor de ene docent gemakkelijker te maken is dan voor de andere docent.

Daarnaast heeft de docent een andere rol gekregen. Het groepsgebeuren is slechts één van de methoden naast de inzet van ict, het opdoen van praktijkervaring en zelfstudie door de student. Leren en werken wisselen elkaar af, waarbij de agenten in spé hun praktijkervaring opdoen in een regionaal korps.

#### *Erkenning van reeds verworven competenties (EVC's)*

EVC's of vrijstellingen kunnen toegekend worden op onderdelen of geheel en kunnen overal zijn opgedaan (andere opleiding, andere baan); hierbij gaat het niet om een begrensde periode. Voor de erkenning van reeds verworven competenties moet een duidelijke verslaglegging beschikbaar zijn, bijvoorbeeld een verklaring van de vorige werkgever. Als een dergelijke verklaring beschikbaar is, hoeft de kandidaat de competentie niet meer te laten zien in een proeve van bekwaamheid. De verwachting is dat EVC's niet in grote getale op hele onderdelen afgegeven zullen worden, aangezien opleidingen uit contextgebonden, beroepsgerichte kernopgaven bestaan. Wel zal er sprake van EVC op onderdelen zijn.

#### *Diagnostische toetsen*

Diagnostische toetsen zijn de verantwoordelijkheid van het instituut. Een student kan hier op eigen initiatief iets mee doen, maar het hoeft niet. Diagnostische toetsen zijn een

manier voor de student om zich samen met zijn begeleider/coach voor te bereiden op een proeve van bekwaamheid. Bij het politieonderwijs anno 2002 worden diagnostische toetsing en formele toetsing onderscheiden, maar niet gescheiden; diagnostische toetsing heeft wel een functie in het uiteindelijke leerresultaat.

### *Portfolio*

Het portfolio is een persoonlijk dossier met bewijzen van bekwaamheid (behaalde leerresultaten) en blijken van een voortschrijdende professionele ontwikkeling (voortgang in het leerproces). Voor het samenstellen van een portfolio krijgt de student een model aangereikt. Het is de eigen verantwoordelijkheid van de student in welke mate hij/zij van dit instrument gebruik maakt. De portfolio is niet per sé digitaal, maar kan ook papieren documenten bevatten. Het bevat formatieve en summatieve toetsen en zaken die door verschillende instanties zijn vastgelegd (bijvoorbeeld het opleidingsinstituut en het korps). Elke instantie kan dit op zijn eigen manier doen. In de portfolio zijn ook de voorwaardelijke opdrachten opgenomen, de proeven van bekwaamheid en verslagen van bijvoorbeeld functioneringsgesprekken in de praktijk. Op het moment dat een student een examen aanvraagt, zal hij bepaalde van deze documenten moeten kunnen overleggen.

### *Rol van de praktijk*

De nieuwe examenvormen vragen meer van de praktijk. Politiekorpsen moeten mensen en middelen beschikbaar stellen om studenten te kunnen begeleiden. Daarnaast moeten ze er ook voor zorgen dat zowel studenten als hun begeleiders toegang hebben tot bepaalde plekken van een politiebureau. Begeleiders van de korpsen beoordelen de studenten niet zelf, maar zijn wel bij de beoordeling aanwezig. Daarnaast zijn de kernopgaven van het beroep in samenspraak met het veld geschreven.

### *Kwaliteitszorg rond examens*

Het examenbureau staat onder toezicht van een examenraad die audits uitvoert. In de examenraad zijn alle klantengroepen vertegenwoordigd (departementen, Openbaar Ministerie, vakorganisatie, korpsen, ROC en hbo). Landelijk zijn er nog geen criteria ontwikkeld voor de kwaliteitsbewaking van competentiegerichte examens. Voor de audits zijn in samenspraak met de examenraad kwaliteitscriteria ontwikkeld, waarop de examenpraktijk beoordeeld wordt. Het toezicht door de inspectie is nog niet uitgewerkt en opgepakt.

### *Functies van examens*

Als centrale functies van de proeven van bekwaamheid worden selectie en uitsluiting gezien, oftewel: om tot dat oordeel te komen wat tot erkende certificering/diplomering leidt. Een bijproduct van examens is dat ze een functie kunnen hebben in het sturen van onderwijsvernieuwingen. In het curriculum hebben examens een andere plek gekregen: het onderwijs richt zich meer op dat wat beoordeeld wordt.

Daarnaast zijn de proeven van bekwaamheid een geschikt instrument om met het werkveld en met docenten onderling te communiceren. Het werkveld is zowel betrokken bij het opstellen van de beroepscompetentieprofielen als bij beoordelingen zelf. Examenresultaten worden niet alleen naar de kandidaten gestuurd, maar ook naar de docenten van de politieschool. Zij kunnen dan eventueel besluiten aanpassingen in het curriculum aan te brengen.

Het examenbureau is niet verantwoordelijk voor het onderwijs, maar de proeven van bekwaamheid zijn wel richtinggevend voor de ontwikkeling van het curriculum.

## **V Tot slot**

Bij het politieonderwijs is sprake van een nieuwe beoordelingspraktijk die met ingang van januari 2002 de vorige, deels leerwegafhankelijke examenpraktijk volledig vervangen heeft. Bij dit leerwegaafhankelijke examensysteem is wel sprake van diagnostische en voorwaardelijke toetsing in de voorfase. Zowel de korpsen als de studenten zijn tevreden met de nieuwe examens. Naast de vele positieve ervaringen doen zich enkele knelpunten voor.

### *Knelpunten*

Het belangrijkste knelpunt is de bekostiging. Het is aanvankelijk onderschat hoe de examenkosten zouden stijgen, onder andere als gevolg van flexibele toetsmomenten en de inzet van onafhankelijke beoordelaars. Problemen met het beschikbare budget worden met name bepaald door het grotere aantal kernopgaven waaruit sommige opleidingen bestaan. In het kader van het politieonderwijs 2002 is een benchmark-onderzoek naar de stijging van de examenkosten uitgevoerd. Eén van de oplossingen voor de financiële problemen is om vanuit het beschikbare budget te kijken welke beoordelingen door de praktijk, het examenbureau of het opleidingsinstituut verzorgd kunnen worden. Op deze manier kunnen kosten en inzet gespreid worden. Ook de voorwaardelijke toetsen kunnen winst qua tijd en geld opleveren. Zo zijn er meer oplossingen denkbaar.

Daarnaast vragen de nieuwe examens om andere vormen van opleiden. Dit heeft gevolgen voor de manier waarop docenten moeten lesgeven. Verder moeten er onafhankelijke beoordelaars geworven en opgeleid worden voor het observeren, beoordelen en verslagleggen van prestaties van studenten tijdens proeven van bekwaamheid. Om beoordelingsverschillen te beperken is overgestapt van freelance examinatoren naar voltijdse examinatoren.

Tot slot is er in het algemeen sprake van een complexere situatie. Onderwijs en beroeps-groep ontwikkelen samen de beroepsprofielen, kernopgaven en proeven. Er is veel samenwerking tussen onderwijs en veld nodig wat betreft voorbereiding, uitvoering en afstemming van onderwijs en examens. De nieuwe examenvormen zijn arbeidsintensiever. Die arbeidsintensiteit blijft, ook als de totale omslag naar competentiegericht opleiden en beoordelen staat. Bij het maken van kernopgaven is durf nodig om van gedetailleerde eindtermen over te stappen op een beperkt aantal kernopgaven, waarbij het gaat om bekwaamheid op hoofdlijnen.

### *Wenselijke ontwikkelingen in andere sectoren*

Een omslag in andere sectoren wat betreft competentiegericht opleiden en beoordelen is wenselijk. De omslag in het politieonderwijs is in een relatief korte tijd gerealiseerd. Het feit dat het één branche betreft met een goed vastgelegd domein heeft het vernieuwingsproces vergemakkelijkt. Daarnaast zat de branche nog niet echt vast in bepaalde circuits, aan bepaalde systematieken. De omslag is voor de gehele beroepskolom (mbo, hbo, wo, post-initieel) in één keer gerealiseerd. Het vernieuwen van het politieonderwijs heeft echter ook veel energie gekost, waarbij het creëren van draagvlak en het vinden van de goede mensen op de goede plaats belangrijke punten waren.

De deskundige geeft aan dat bij meer diffusere beroepsgerichte opleidingssectoren wellicht een aanpak voor de hand ligt, waarbij competentiegericht opleiden en beoordelen slechts bepaalde onderdelen van het traditionele programma vervangen. Daarnaast zijn er mogelijkheden om praktijksituaties meer in te zetten als echte beoordelings- en portfoliosituaties dan nu het geval is.

### **3.11 Particuliere opleidingen**

*De deskundige, de heer G.H. Verheul, is businessunit-manager voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs bij de LOI (Leidse Onderwijsinstellingen). Met vier collega's beheert hij het hele assortiment aan opleidingen bij de LOI. De LOI is een commerciële organisatie waar 250 interne medewerkers en 1500 externe medewerkers jaarlijks ongeveer 100.000 cursisten voorzien van meer dan 350 verschillende beroeps-, mbo- en hbo-opleidingen.*

*Het voortgezet onderwijs en het middelbaar beroepsonderwijs behoren tot zijn werkveld bij de LOI. Bij het voortgezet onderwijs (theoretische leerweg vmbo, mavo, havo, vwo), maar ook bij bijvoorbeeld talenopleidingen en grafische opleidingen heeft hij te maken met examens. Daarnaast is hij als mbo-portefeuillehouder verantwoordelijk voor opleidingsoverstijgende zaken binnen het mbo, waaronder examens. Ook is hij voorzitter van de mbo-examencommissie. Hij is verder vice-voorzitter van de hbo-opleidingen en heeft zitting in de toetsingscommissie van de LOI die vrijstellingsverzoeken beoordeelt. Tot slot is hij vele jaren secretaris van diverse examencommissies binnen de sectoren gezondheidszorg en dierenzorg van de LOI geweest.*

#### **I FEITEN**

Vanuit zijn functie en bijbehorend werkveld (vo en mbo) heeft de deskundige vanzelfsprekend ook te maken met ontwikkelingen op het gebied van examens. Met name bij de erkende middelbare beroepsopleidingen werkt de LOI aan een verbeterde positie van de praktijk (de beroepspraktijkvorming) in de opleidingen. Dit is met name ingegeven vanuit het streven naar een betere integratie van theorie en praktijk, een verhoging van de kwaliteit en een verbetering van het civiel effect van opleidingen.

Wat de erkende beroepskwalificaties betreft waarvoor de LOI opleidt, zal de komende drie jaar nog van externe legitimering sprake zijn. Dit loopt via vier landelijke organen (Aequor, ECABO, KC Handel en OVDB). Het KwaliteitsCentrum Examinering (KCE) start vanaf augustus 2003 officieel. De LOI wacht de ontwikkelingen rond het KCE af. Ook wacht zij de producten van het Colo af die tot meer competentiegericht onderwijs voor het mbo moeten leiden.

De LOI is momenteel bezig met de ontwikkeling van een examenbank. Voor elk examenvak is daarin de examenstructuur opgenomen, waarbij examenopgaven geselecteerd kunnen worden. Doelstelling is hierbij dat examenopgaven 80% tot 90% van de eindtermen van elke deelkwalificatie/module van een opleiding dekken.

## **II HUIDIGE PRAKTIJK ROND EXAMINERING**

### *Mbo*

In het algemeen mist de LOI landelijke standaarden, landelijke examens voor het mbo. Bij verschillende onderwijsinstututen zou voor hetzelfde beroep en voor dezelfde bijbehorende beroepsopleiding dezelfde meetlat gehanteerd moeten worden. Hierdoor zijn diploma's landelijk beter vergelijkbaar. Landelijke standaarden zijn ook voor het werkveld prettiger; het afnemend veld weet dan beter voor welke kwaliteiten een diploma staat. Met landelijke standaarden wordt daarnaast voorkomen dat elke onderwijsinstelling 'opnieuw het wiel uitvindt'. Ook wordt voorkomen dat vanwege een gebrek aan algemene standaarden een kwaliteitsborgende instantie nodig is (bijvoorbeeld het KCE) om verschillen in kwaliteit over vergelijkbare opleidingen heen te reduceren.

Het KCE zou een eerste tendens naar landelijke examens voor het mbo kunnen zijn. Zo zou het KCE centrale examenbanken van 'exameninstellingen nieuwe stijl' extern kunnen waarborgen, kunnen accrediteren. Idealiter kunnen onderwijsinstellingen dan kiezen uit meerdere geborgde examens voor een bepaalde opleiding.

Landelijke standaarden hoeven niet tegenstrijdig te zijn met regionale inkleuring van een opleiding. Van de eindtermen zou 20% tot 40% door elke onderwijsinstelling zelf ingevuld kunnen worden. Hierbij ligt dan afstemming met het regionale werkveld voor de hand. Teveel regionale invulling leidt tot intransparantie.

Zoals hierboven al gezegd, is de LOI momenteel bezig om de beroepspraktijkvorming meer structureel in te zetten binnen de opleidingen die aangeboden worden.

### *Hbo*

Bij hbo-opleidingen laat de LOI cursisten zoveel mogelijk externe diploma's halen (bijvoorbeeld door deelname aan NIMA marketingexamens en EXIN ict-examens). Daarvoor laat de LOI het hbo-programma zoveel mogelijk parallel lopen met landelijk erkende trajecten. Dergelijke externe diploma's leiden vervolgens tot vrijstellingen in het LOI-opleidingsprogramma. Door de LOI worden verder twee keer per jaar interne examenronden georganiseerd. De deskundige geeft aan dat de ontwikkelingen bij de LOI voor hbo-opleidingen iets minder ver zijn dan voor mbo-opleidingen. Maar ook voor het hbo worden landelijke standaarden met voldoende ruimte voor regionale inkleuring wenselijk geacht.

### *Voortgezet onderwijs*

Voor de avo-vakken kan twee keer per jaar deelgenomen worden aan het Staatsexamen. De deskundige merkt op, dat de informatievoorziening rond examens georganiseerd door andere instituten niet altijd even duidelijk is. Bij de Staatsexamens is bijvoorbeeld voor sommige vakken pas een aantal maanden voor een examen duidelijk wat precies de examenstof is. De LOI pleit voor een optimale informatieoverdracht, waarbij een aantal jaren van tevoren voor alle avo-vakken een overzicht wordt gepresenteerd van wat kandidaten bij de examens te wachten staat. Onderwijsaanbieders zijn dan beter in staat om in hun onderwijsaanbod op het examenprogramma te anticiperen.

## **III NODZAAK VOOR VERBETERING EN VERNIEUWING VAN EXAMENS**

Het LOI toetst centraal waar mogelijk en maakt daarbij gebruik van landelijk erkende examens (bijvoorbeeld NIMA-C). In tegenstelling tot het hbo is deze mogelijkheid er voor het

mbo helaas niet. Bij een meer centrale vormgeving van examens, ook van mbo-examens, worden de opbrengsten voor zowel opleiding als werkveld duidelijker. Dit zouden centrale examens kunnen zijn, maar ook centrale itembanken waar onderwijsinstellingen vervolgens uit kunnen putten.

Voor het voortgezet onderwijs geldt, dat de doelen van veel vakken momenteel al meer praktijkgericht geformuleerd zijn (bijvoorbeeld wiskunde). Wel moet volgens de deskundige binnen de LOI nu meer aandacht besteed worden aan vaardigheidsoopdrachten voor de tweede fase.

Ontwikkelingen rond competentiegericht opleiden en het verbeteren van de maatschappelijke erkenning van examens en de doorstroom van mbo naar hbo zullen uiteindelijk leiden tot een andere vormgeving van examens. Wat betreft competentiegericht opleiden worden door de LOI ontwikkelingen rond de vormgeving van competenties in de bve-sector afgewacht. Wel ligt het voor de hand dat dergelijke ontwikkelingen wijzigingen in de WEB met zich meebrengen, onder meer dat het primaat voor examens niet alleen meer bij de onderwijsinstelling ligt.

Het overgaan van veel (deel)kwalificaties op slechts een aantal competenties kan wel tot gevolg hebben dat een opleiding minder herkenbaar wordt voor het afnemend veld. Als voorbeeld noemt de deskundige een opleiding voor 'gezondheidsassistente' in plaats van drie verschillende opleidingen voor apothekers-, dokters- en tandartsassistente. Een opleiding gezondheidsassistente leidt wellicht tot meer transparantie voor onderwijsinstellingen, maar waarschijnlijk tot minder transparantie voor het beroepspraktijkveld. De beroepspraktijkvorming kan bij een omslag naar competenties een belangrijke rol vervullen bij het invullen van een opleiding in relatie tot de beroepscontext.

#### **IV VERKENNING NIEUWE VORMEN VAN EXAMINERING**

##### *Onafhankelijke beoordelingen in de praktijk*

Naast een voorkeur voor landelijke standaarden en landelijke examens is een algemene tendens bij de LOI dat een deel van de eindtermen van opleidingen als vaardigheden beoordeeld worden. Deze vaardigheden kunnen het beste in de praktijk, binnen een bedrijf getoetst worden. Bekostigde bve-instellingen moeten niet per sé het primaat op examinering willen hebben. Onafhankelijke beoordelingen in de praktijk, los van de onderwijsinstelling, zullen het civiel effect van examens vergroten. Dit leidt uiteindelijk tot leerwegaafhankelijke examens (iets wat in de bve-sector ook al terug te vinden is in de beroepsopleidende leerweg en de beroepsbegeleidende leerweg die beide tot hetzelfde diploma leiden).

##### *Systematische benutting beroepspraktijkvorming*

De LOI werkt voor de mbo-opleidingen toe naar 'proeven van bekwaamheid', met gebruikmaking van de huidige beroepspraktijkvorming (bpv). Per deeltkwalificatie vinden geïntegreerde beoordelingen in de praktijk plaats. Vrijstellingen kunnen middels externe EVC-procedures voor deeltkwalificaties, maar ook voor de bpv, verkregen worden.

In de bve-sector zou de beroepspraktijkvorming beter bij examinering betrokken moeten worden. Allereerst is het logischer om bepaalde vaardigheden in de praktijk, in authentieke situaties te beoordelen (bijvoorbeeld een competentie als klantvriendelijkheid).

Daarnaast is het bedrijfsleven reeds bekend met dit soort beoordelingen, bijvoorbeeld middels functioneringsgesprekken die met werknemers gevoerd worden. Tot slot kunnen bepaalde vaardigheden gewoon niet op de onderwijsinstelling zelf geëxamineerd worden (bijvoorbeeld huid scheren in de opleiding voor dierenartsassistent).

Zoals hierboven al gezegd, gaat de deskundige ervan uit dat bedrijfsfunctionarissen in het verlengde van bijvoorbeeld functioneringsgesprekken beoordelingen van leerlingen/deelnemers/studenten op zich kunnen nemen. Dit zal echter niet voor alle beroepen even gemakkelijk zijn. Zo zullen in sommige arbeidssectoren hulpmiddelen aangeboden moeten worden om beoordelingen van cursisten op de werkvloer mogelijk te maken en zullen bedrijfsbeoordelaars geschoold moeten worden.

In het algemeen is de deskundige van mening dat proeven van bekwaamheid een goede ontwikkeling zijn op het gebied van examineren. Wel moet voor deze vorm van beoordelen draagvlak gecreëerd worden bij bedrijven.

#### *Voorwaardelijke toetsing*

De deskundige gaat uit van theorie als basis voor vaardigheden. Theorie zou meer voorwaardelijk binnen onderwijsinstellingen getoetst kunnen worden. Als een cursist over voldoende theoretische kennis beschikt, kan hij praktijkervaring opdoen bij een bedrijf. Hier vindt uiteindelijk ook een integrale beoordeling van kennis en vaardigheden van de kandidaat plaats oftewel de echte waardetoetsing van de geschiktheid van een kandidaat voor een bepaald beroep.

#### *Functies examens*

Examens zijn nu nog teveel gericht op selectie en uitsluiting. Door middel van voorwaardelijke toetsing van theoretische kennis zou bepaald moeten worden of een kandidaat toe is aan de praktijk. Vervolgens zouden beoordelingen in de praktijk, geïntegreerde beoordelingen van kennis en vaardigheden, een zwaarder gewicht moeten krijgen in het geheel. Daarbij merkt de deskundige op dat theoretische kennis geen absolute en enige voorwaarde is om te slagen in de beroepspraktijk (cursisten met een lage score op kennis-toetsen kunnen soms heel goed functioneren binnen een bedrijf en vice versa). Tot slot kan de introductie van nieuwe examenvormen een stimulans zijn om het onderwijs-leerproces anders vorm te geven.

#### *Assessments*

Assessments zijn een goed toetsmiddel, maar vaak te duur en daardoor niet realistisch om voor alle cursisten in te zetten. Het is met name een geschikt instrument voor werknemers die een opleiding willen gaan volgen en gebruik willen maken van een EVC-procedure. Dan kunnen de kosten eventueel door werkgever en werknemer gedeeld worden.

Verder zouden in de EVC-procedure meerdere stappen onderscheiden kunnen worden om kosten te besparen. Een kandidaat stelt bijvoorbeeld eerst een portfolio samen, waarover vervolgens een reflectief gesprek plaatsvindt. Op basis hiervan wordt bekeken of het zin heeft (zin in de betekenis van mogelijke opbrengsten) om deel te nemen aan een assessment.

*Ict*

In de toekomst zal ict een steeds belangrijkere rol gaan spelen bij examens. Met name voor afstandsonderwijs liggen hier goede mogelijkheden. De deskundige ziet allereerst een rol voor ict weggelegd bij de voorwaardelijke toetsing van kennis bij kandidaten.

## **V TOT SLOT**

Landelijke standaarden en landelijke examens hoeven niet als bevoogdend ervaren te worden. Dergelijke examens tasten de autonomie, de eigen inkleuring van een opleiding door een onderwijsinstelling niet aan. Centrale examens kunnen ook als een kwaliteitsimpuls ervaren worden. Het primaat voor examinering hoeft niet per sé bij de onderwijsinstelling te liggen.

In het algemeen moet meer waarde gehecht worden aan de praktijk binnen beroepsopleidingen. Examens moeten in samenspraak met het afnemend veld tot stand komen en beoordelingen moeten voor een groot deel in de praktijk plaatsvinden. Hierbij kan toegegroeid worden naar een model met voorwaardelijke kennistoetsing door onderwijsinstellingen en onafhankelijke beoordeling van vaardigheden door beroepsfunctionarissen. Zowel onderwijsinstellingen als bedrijven zullen hierin moeten investeren. Dit vraagt om een goede verantwoordelijkheidsverdeling. Daarnaast zullen met name onderwijsinstellingen in een betere communicatie met het afnemend veld moeten investeren. Hierbij noemt de deskundige als voorbeeld dat de bpv om meer contactmomenten tussen onderwijsinstelling en bedrijf vraagt, dan nu vaak het geval is.

De bpv vraagt om een meer gestructureerde vorm en om een betere integratie in het curriculum. Daarbij moet ook in de gaten gehouden worden dat een cursist een bedrijf ook daadwerkelijk iets te bieden heeft. In een aantal gevallen zal de bpv dan ook pas aan het eind van een opleidingstraject kunnen plaatsvinden.

### **3.12 Samenvatting en reflectie**

De raad heeft van februari tot en met mei 2002 tien gesprekken gevoerd met deskundigen op het gebied van nieuwe examenvormen, op één of meer van de volgende terreinen: het voortgezet onderwijs (vmbo en havo/vwo), het middelbaar beroepsonderwijs (mbo), het hoger beroepsonderwijs (hbo), het wetenschappelijke onderwijs (wo), de beroepskolom (vmbo-mbo-hbo), EVC (erkenning van reeds verworven competenties), leraren- en branche-opleiding, particuliere opleidingen en arbeidsorganisaties. Deze gesprekspartners kunnen als 'voorlopers' worden beschouwd van een verbeterde en vernieuwde vormgeving van examens. Hieronder worden de belangrijkste bevindingen uit de gesprekken samengevat. Daarna vindt er een korte reflectie op de bevindingen plaats.

#### **SAMENVATTING BELANGRIJKSTE BEVINDINGEN**

##### *Ontwikkelingen die vragen om verbetering en vernieuwing van examens*

Zowel in het voortgezet onderwijs (vmbo en havo/vwo) als in het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) en het hoger onderwijs (hbo en wo) doen zich ontwikkelingen voor die leiden tot een zoektocht naar alternatieve vormen van examens. Deze zoektocht wordt vooral ingegeven door een omslag naar competentiegericht opleiden (beroepsonderwijs) en naar vaardigheidsonderwijs (voortgezet onderwijs), die tot een betere aansluiting tus-



sen opleiding en maatschappij, opleiding en arbeidsmarkt en tussen opleidingen onderling moet leiden. Vaak vormen problemen op de arbeidsmarkt (tekorten) een urgente aanleiding tot een oriëntatie op nieuwe opleidings- en beoordelingspraktijken.

De volgende, met elkaar samenhangende, ontwikkelingen zijn genoemd die vragen om verbetering en vernieuwing van examens:

- de ontwikkeling naar competentiegericht opleiden en beoordelen en de ontwikkeling naar vaardigheidsonderwijs en geïntegreerde beoordelingsvormen;
- de gewenste flexibilisering van het onderwijs;
- de aansluiting bij de leerloopbaan van de student;
- de verbetering van de aansluiting tussen opleiding en arbeidsmarkt;
- de verbetering van de doorstroom tussen opleidingen onderling;
- de bevordering van de zelfstandigheid en de eigen verantwoordelijkheid van de student;
- de vormgeving van een leven lang leren; en
- de verbetering van de herkenbaarheid en erkenning van examens door samenleving, vervolgopleidingen en/of afnemend beroepenveld.

#### *De bestaande praktijk rond examens*

De sectoren verschillen in de manier waarop momenteel gewerkt wordt aan nieuwe vormen van opleiden en beoordelen. Er is met name een verschil zichtbaar tussen havo/vwo en beroepsgericht onderwijs. Trends die al eerder in branche- en bedrijfsopleidingen zichtbaar waren, vinden nu ook hun weerslag in het reguliere onderwijs.

Havo/vwo lijkt op het punt van nieuwe examenvormen een wat andere ontwikkeling door te maken. Havo en vwo zijn sterk vakgericht; de betekenis daarvan voor een functioneringsveld is minder goed aan te geven dan voor een beroepsveld. Daarnaast vinden competenties in havo/vwo geen duidelijke basis in beroepssituaties. Wel leidt het voortgezet onderwijs op voor vervolgopleidingen en dit vraagt onder meer om leercompetenties. Daarnaast zijn sociale competenties in relatie tot maatschappelijk functioneren van belang. Ook kan gestreefd worden naar een meer integratieve beoordeling van kennis en vaardigheden en zou systematischer gedacht kunnen worden vanuit profielen en eindproducten/examenopdrachten die daarbij horen. In het algemeen wordt geconstateerd, dat onderwijsvernieuwingen in de tweede fase nog niet tot andere examenvormen geleid hebben. Examens zijn sluitstuk van de vernieuwing.

In het vmbo is een voorzichtige tendens waarneembaar, waarbij algemeen vormende vakken geïntegreerd worden met praktijkvakken. Dit leidt tot meer geïntegreerde beoordelingen van theorie en praktijk. Vanaf het schooljaar 2002-2003 geldt in het vmbo het centraal examen voor het eerst voor alle leerlingen. De vraag is nu hoe deze examens zullen aansluiten op de nieuwere manieren van onderwijzen en leren die ontwikkeld worden.

Bij nieuwe examenvormen in het middelbaar en hoger beroepsonderwijs lag het accent aanvankelijk op specifieke doelgroepen en opleidingstrajecten (bijvoorbeeld zij-instromers in het leraarsberoep). Langzamerhand lijkt een verschuiving waarneembaar naar nieuwe onderwijs- en examenvormen voor reguliere opleidingstrajecten.

In het wetenschappelijk onderwijs bestaan ook initiatieven tot andere wijzen van opleiden en beoordelen. Een discussie die zich bij een versterkte relatie met de beroepsprak-

tijk voordoet, is die over de vraag in hoeverre recht wordt gedaan aan de onafhankelijke 'academische vorming'.

De ondervraagde branche-opleiding laat een totale omslag naar competentiegericht opleiden en beoordelen zien voor alle initiële en post-initiële trajecten.

#### *Nieuwe vormen en arrangementen van examens*

Verschillende termen zijn in omloop voor nieuwe vormen en arrangementen van examens. Er wordt gesproken over:

- geïntegreerde beoordelingen van theorie en praktijk;
- geïntegreerde beoordelingen van kennis, inzicht, toepassing, houding en vaardigheden;
- competentiegerichte beoordelingen;
- gedragsgerichte beoordelingen, assessments; en
- proeven van bekwaamheid.

Gezien de bovengenoemde verschuiving van nieuwe beoordelingsvormen naar reguliere opleidingen, lijken de beoordelingsvormen zowel voor EVC toepasbaar als voor competentiegerichte beoordelingen voor alle studenten aan reguliere opleidingstrajecten.

De functies die men aan examens toekent, bepalen mede de opvattingen over de inhoud en vormgeving van examens (bijvoorbeeld leerwegaafhankelijk of leerwegafhankelijk). Als functies van examens worden niet alleen selectie en uitsluiting gezien, maar ook de bevordering van doorstroom, employability en burgerschap. Functies van examens worden ook bediscussieerd in het licht van het voorkómen van uitval. Verder spelen examens een rol bij het bepalen van de kwaliteit van een opleiding. Examens hebben dan vooral de functie om te laten zien wat studenten op de opleiding geleerd hebben. Overigens wordt ook gewezen op het feit dat niet pas aan het eind van een opleidingstraject uit een examen eventuele ongeschiktheid van een kandidaat voor een bepaalde vervolgopleiding of beroep zou mogen blijken.

#### *Ontwerpeisen voor verbetering en vernieuwing van examens*

Alle deskundigen zien voor het beroepsonderwijs de betrokkenheid van het beroepenveld als essentieel bij nieuwere examenvormen. Idealiter speelt het veld een rol bij het formuleren van beroepsprofielen tot en met het beoordelen van kandidaten. Alleen op deze manier is het civiel effect goed gewaarborgd. Dit betekent ook dat opleidingen en docenten hun relaties met de beroepspraktijk zullen moeten versterken.

Verder benadrukken de deskundigen het belang van flexibel en levensecht toetsen en het belang van integratief toetsen (het tegelijk en in samenhang tonen van kennis, inzicht, toepassing, houding en vaardigheden). Maar ook het feit dat hierbij andere eisen aan beoordelingsinstrumenten gesteld worden. Zo moet betrouwbaarheid breder bekeken worden, meer in het licht van de intersubjectiviteit van beoordelaars. In dit kader spreekt men ook wel van 'edumetrie' in plaats van 'psychometrie'. Ook moeten eenduidige criteria ontwikkeld worden voor beoordeling van groepswerk. Een veel gehoord geluid is daarnaast om een deel van de traditionele toetsen te behouden, maar die een andere plek in het geheel te geven (diagnostisch, bijvoorbeeld om voorwaardelijke kennis te toetsen).

Op een aantal punten verschillen de meningen duidelijk.

- Niet in alle gevallen pleit men voor een geheel leerwegaafhankelijk en docent-onafhankelijk beoordelingssysteem. In het vmbo speelt het feit dat het kwetsbare leerlingen betreft die gebaat zijn bij een goede relatie met de leraar. Ongewenste effecten worden voorzien als de leraar niet zelf zou beoordelen. Dit is een pedagogische functie van examens.
- Verder wordt niet in alle gevallen gesproken van een strikte scheiding tussen formatief en summatief toetsen en verschillen de functies die toegekend worden aan diagnostische toetsen, voorwaardelijke toetsen, het portfolio-instrument en de door de student zelf verzamelde bewijslast.
- Het belang van standaardisering van examens onderschrijft niet iedereen in dezelfde mate.
- Ook verschillen de meningen over de vraag in hoeverre examens gebruikt kunnen worden om onderwijsvernieuwingen in gang te zetten en richting te geven.

#### *Verantwoordelijkheidsverdeling bij nieuwe examenarrangementen*

Ook de meningen over de verantwoordelijkheidsverdeling bij nieuwe examenarrangementen lopen uiteen. Zo wordt in het mbo op landelijk niveau vorm gegeven aan nieuwe opleidings- en beoordelingsconcepten, waarbij het streven echter niet het instellen van landelijke examens is. Daar waar centrale examens of centrale itebanken wel wenselijk worden geacht voor het mbo, wordt aangegeven dat dit niet strijdig met regionale inkleuring van een opleiding hoeft te zijn (middels 20% tot eventueel 40% vrije ruimte). In het hbo ligt het initiatief bij de onderwijsinstellingen in overleg met het regionale werkveld en ook in het wetenschappelijk onderwijs gaat het om het initiatief van universiteit, faculteit of opleiding zelf.

Per sector en per regio kan opleiden en beoordelen dus in principe verschillen. Dit hoeft niet strijdig te zijn met landelijke kaders die voor examens geformuleerd kunnen worden, maar kan wel strijdig zijn. In feite gaat het om de vraag welke mate van standaardisatie wenselijk is bij competentiegericht opleiden en beoordelen.

Een ander punt is dat het betrekken van bedrijfsfunctionarissen bij begeleiding en beoordeling van studenten ook om een goede verantwoordelijkheidsverdeling vraagt. Hierbij is de vraag aan de orde of de onderwijsinstelling alleen het primaat op examens moet hebben of dat het om een gedeelde verantwoordelijkheid gaat.

Zowel in het geval van regionale als in het geval van landelijke vormgeving speelt het afleggen van verantwoording over examens aan derden door de onderwijsinstelling een belangrijke rol. Nieuwe examenvormen vragen om nieuwe kwaliteitseisen, om nieuwe vormen van kwaliteitszorg en om een vernieuwde externe controle door de Inspectie van het Onderwijs, visitatiecommissies en het NAO. Daarnaast is ook een vernieuwingsslag nodig van instituten die examens ontwikkelen.

#### *Nieuwe examenarrangementen die de huidige examens kunnen aanvullen en/of vervangen*

De gedachten verschillen over het idee of nieuwe examenvormen deels aanvullend op of geheel vervangend moeten zijn voor de huidige examenpraktijk. Bij de geconsulteerde branche-opleiding is een totale omslag gerealiseerd die als positief ervaren wordt. De deskundigen verschillen van mening over het feit of een dergelijke omslag ook wenselijk

en haalbaar is in andere onderwijssectoren. Sommige deskundigen pleiten ervoor de traditionele beoordelingsvormen niet overboord te zetten en tegelijkertijd nieuwe beoordelingsvormen met kracht verder te ontwikkelen. Andere deskundigen pleiten voor een totale omslag, omdat veranderingen anders niet goed van de grond zullen komen of omdat nieuwe examens van een totaal herontwerp van een opleiding deel uit moeten maken.

Er is wel overeenstemming over het feit dat in het beroepsonderwijs praktijkervaringen meer benut moeten worden als systematische beoordelings- of portfoliosituaties (bijvoorbeeld in het vmbo 'werkplekieren' naast leren op school). Ook wordt voor een verbeterde positie van de beroepspraktijkvorming in het mbo gepleit. In het algemeen vindt men dat beroepsgerichte opleidingen systematisch een beroep moeten doen op het bedrijfsleven als partner.

De verwachting is dat nieuwe examenvormen grote organisatieveranderingen met zich mee brengen en, ook daarom, deel moeten uitmaken van het langetermijnbeleid van een onderwijsinstelling.

#### *Knelpunten*

De twee belangrijkste knelpunten die bij de inzet van alternatieve examenvormen worden genoemd, zijn:

- de ontwikkeling en het onderhoud van nieuwe examenvormen is een complexe, tijdrovende en kostbare zaak; en
- de meest levensechte examenvormen zijn niet altijd wenselijk (bijvoorbeeld vanuit veiligheidsoverwegingen, ethische bezwaren of financiële kaders).

Onderzoek van het EPS-project naar de innovatie van lerarenopleidingen (Straetmans & Sanders, 2001) wijst uit dat een mix van meetmethoden het beste werkt.

Een belangrijke vraag lijkt verder hoe financieringsmethodieken flexibeler vormen van opleiden en beoordelen kunnen bevorderen. Hier leven verschillende ideeën over. Net als over het feit of nieuwe examenvormen wetswijzigingen tot gevolg zullen hebben.

#### **KORTE REFLECTIE**

De gesprekken maken duidelijk dat nieuwe examenvormen niet los van nieuwe opleidingsvormen gezien kunnen worden. Bij beide zijn de relatie met de praktijk, maatwerk en de eigen verantwoordelijkheid van de student centrale aspecten. Een aantal malen wordt gewezen op de noodzaak om slechts een beperkt aantal competenties of essentiële vaardigheden te formuleren en niet te vervallen in het formuleren van te veel, gedetailleerde, theoretische kwalificatie-eisen of eindtermen. De opleiding moet wel herkenbaar blijven voor maatschappij, vervolgopleiding en/of afnemend beroepenveld. Meer transparantie voor onderwijsinstellingen leidt niet per definitie tot meer transparantie voor het afnemend veld. Verder moeten drie zaken goed geregeld worden bij de omslag naar competenties: de standaardsetting/kwalificatiestructuur, de beoordeling en het curriculum.

Wat nieuwe opleidings- en beoordelingsvormen betreft is er te weinig sprake van één afgestemde discussie die binnen een sector gevoerd wordt. Over de sectoren heen zijn er nog grotere verschillen. Afstemming van ontwikkelingen over sectoren heen is van belang in verband met het bevorderen van doorstroom binnen het onderwijsstelsel (bij-

voorbeeld van de tweede fase voortgezet onderwijs naar het hbo en van mbo naar hbo). Het belang van een gemeenschappelijke taal binnen en over sectoren heen lijkt steeds meer erkend te worden, evenals een gemeenschappelijke taal om met het afnemend veld te communiceren.

Ontwikkelingen die zich voordoen rond de verticale beroepskolom, de doorstroomagenda en de bachelor-masterstructuur lijken concrete aanknopingspunten voor nieuwe opleidings- en beoordelingsvormen te kunnen bieden. Samenwerking tussen verticaal samenhangende opleidingen binnen één branche lijkt goede perspectieven te bieden (bijvoorbeeld agrarische opleidingen, technische opleidingen, politieopleidingen of opleidingen gezondheidszorg). De beroepskolom en niet de onderwijssector is dan het uitgangspunt. Zo worden bestaande structuren doorbroken en nieuwe samenwerkingsverbanden gestimuleerd. Het beroepsonderwijs lijkt vanwege zijn duidelijke relatie met de beroepspraktijk in de ontwikkelingen het voortouw te nemen.

Alle deskundigen delen de noodzaak van nieuwe examenvormen. Wel verschillen de meningen over de manier waarop deze nieuwe examens vorm moeten krijgen en welke rollen daarbij voor wie zijn weggelegd. Een aantal belangrijke thema's die naar voren komen zijn:

- de spanning die er bestaat tussen het selecteren van studenten versus het voorkómen van uitval en het bevorderen van doorstroom en employability;
- de scheiding tussen proces en resultaat of het al dan niet gebruiken van examens om de vernieuwing van het onderwijsleerproces een impuls te geven;
- de mate waarin de examenlijn los van de onderwijslijn kan staan, of de vraag in hoeverre leerproces en leerresultaat los van elkaar mogen staan;
- de vraag in hoeverre uitvoering en beoordeling in het onderwijsleerproces van elkaar gescheiden moeten zijn; en
- het regionaal versus landelijk organiseren van competentiegericht opleiden en beoordelen.

# **Bijlage 3a**

## **Gespreksprotocol nieuwe examenvormen**

*Korte inleiding. Niet letterlijk, maar iets in de trant van:*

Dit gesprek vindt plaats in het kader van het advies dat de Onderwijsraad voorbereidt over nieuwe examenvormen in het vmbo, havo/vwo, mbo, hbo en wetenschappelijk onderwijs. Dit advies zal in het najaar van 2002 uitgebracht worden. Als deskundige op het gebied van nieuwe examenvormen in/op het gebied van ..... (type onderwijs/aandachtsgebied) wil ik u graag een aantal vragen met betrekking tot dit thema stellen.

De informatie die u geeft, zal onder meer de basis voor het advies vormen. Een samenvatting van dit gesprek/een bundeling van de verschillende interviews zal waarschijnlijk als bijlage bij het advies verschijnen. Gaat u daarmee akkoord?

De gewenste leerresultaten van een opleiding worden de laatste jaren steeds vaker in termen van competenties of opleidingskwalificaties beschreven. Daarbij passen traditionele toetsvormen niet meer. Reden waarom gezocht wordt naar andere vormen, zoals portfolio en assessment, work samples, proeven van bekwaamheid, enzovoort. We bevinden ons echter duidelijk in een overgangsfase: van vak- en leerstofgerichte naar meer competentiegerichte opleidingsbenaderingen.

De competentiebeschrijvingen van verschillende opleidingen laten momenteel een bonte verzameling aan formuleringen zien, variërend van klassieke kennis- en inzichtdoelen tot veelomvattende, abstracte beschrijvingen. Oud en nieuw, rijp en groen zijn te vinden onder de noemer 'competenties'.

De vraag is hoe tegen deze achtergrond nieuwe examenvormen beschouwd moeten worden, zowel wat interne kwaliteiten als externe validiteit betreft.

- interne kwaliteiten: de mate waarin in de nieuwe examenopzet naar vorm en inhoud de gewenste leerresultaten weerspiegeld worden, de betrouwbaarheid waarmee dit gebeurt en de mate waarin nieuwe examenvormen gericht zijn op de ontwikkeling van de leerling/student (intern, onderwijsgericht); en
- externe validiteit: de waardering van nieuwe examenvormen door maatschappij, branches en beroepsgroepen (extern, op de praktijk gericht).

De raad gaat hierbij uit van een brede benadering van het begrip 'examens'. Verschillende vormen van tussentijdse en afsluitende toetsing worden behandeld (schooltoetsen, centrale examens, praktijkbeoordelingen, portfolio, assessments, enzovoort). De nadruk ligt steeds op de vaststelling van leerresultaten, niet op de voortgang van het leerproces; het gaat om blijken, bewijzen van bekwaamheid die meetellen in het examen. In feite gaat het om al datgene wat leidt tot een 'civiel effect', ook als er geen onderwijs is gevolgd (bijvoorbeeld erkenning van vaardigheden middels EVC-procedures). Wellicht is 'beoordelingssystemen' voor dit advies een betere term dan 'examens'.

*Algemene instructie voor interviewer:*

De onderstaande vragen moeten aangepast worden aan het type onderwijs (vmbo, havo/vwo mbo, hbo, wo, niet-bekostigde opleidingen, enzovoort) en/of het aandachtsgebied (EVC, doorlopende leerwegen, enzovoort) waarop de te interviewen persoon deskundig is.

De onderstaande vragen hoeven niet precies gevolgd te worden, maar vormen wel de leidraad voor het gesprek/geven de verschillende onderdelen van het interview aan. De

gesprekspartners moeten in staat gesteld worden om tijdens het interview veel van hun eigen deskundigheid en ideeën in te brengen.

Het interview moet een verslag opleveren. Het gaat hierbij niet om letterlijke gespreksverslagen. Wel moet per onderdeel (I tot en met V) een tekst opgeleverd kunnen worden. De verschillende gespreksverslagen worden gebundeld en eventueel als bijlage opgenomen bij het advies (zie als voorbeeld de bijlage die door B&A Groep bij het advies *Publiek en Privaat* is verzorgd).

## **I FEITEN**

(ca. 15 minuten)

- 1 Op welke manier bent u/is uw organisatie betrokken bij nieuwe vormen van examens?
- 2 Kunt u enkele concrete voorbeelden noemen van projecten/onderzoek/pilots van nieuwe examenvormen waar u bij betrokken bent?
- 3 Welke ontwikkelingen signaleert u op het gebied van examens?  
Welke relatie hebben deze ontwikkelingen met veranderingen in de vormgeving van streefdoelen (competenties/opleidingskwalificaties)?

## **II HUIDIGE PRAKTIJK ROND EXAMINERING**

(ca. 15 minuten)

- 4 Facultatief: Hoe typeert u de huidige praktijk om leerresultaten van leerlingen/studenten vast te stellen?
- 5 Facultatief: In hoeverre wordt deze bestaande praktijk volgens u bepaald door de manier waarop de streefdoelen vastgesteld zijn?
- 6 Welke problemen doen zich volgens u voor bij de huidige vormgeving van examens?  
Oftewel: Welke problemen die zich voordoen bij de huidige vormgeving van examens vragen om een oplossing? Welke moeten naar uw mening prioriteit krijgen?

## **III NODZAAK VOOR VERBETERING EN VERNIEUWING VAN EXAMENS**

(ca. 20 minuten)

- 7 Welke (andere) arrangementen zou u willen bepleiten om leerresultaten van leerlingen/studenten vast te stellen? Het gaat hierbij om de formele vaststelling van leerresultaten oftewel om arrangementen die gericht zijn op kwalificeren/diplomeren (blijken van bekwaamheid die meetellen in het examen).
- 8 Welke ontwikkelingen noodzaken volgens u tot die nieuwe examenarrangementen?  
Oftewel: Welke behoefte signaleert u om te komen tot een ander examensysteem?



Bijvoorbeeld in relatie tot ontwikkelingen rond:

- competentiegericht leren en opleiden;
- doorlopende leerlijnen;
- een leven lang leren; en
- de maatschappelijke erkenning van examens (door samenleving en de praktijk/het veld).

Bij wie (welke actoren) leeft deze behoefte vooral?

#### **IV VERKENNING NIEUWE VORMEN VAN EXAMINERING**

(ca. 30 minuten)

- 9 Welke soort aanpassingen acht u wenselijk om tegemoet te komen aan de veranderende omstandigheden rond examens oftewel de ontwikkelingen die hun invloed uitoefenen op streefdoelen en examinering?
- 10 Wat zou volgens u de relatie tussen opleiden en examineren moeten zijn?  
Wat zijn functies van examens?  
Welke argumenten heeft u daarvoor?

*Instructie interviewer:*

Het gesprek kan gevoerd worden aan de hand van het volgende continuüm.  
N.B. het continuüm niet letterlijk volgen (idem vraag 11, 12 en 13).

<b>van:</b> leerstofgericht	<b>tot:</b> context- (kritische beroepssituaties) en competentiegericht
leerwegafhankelijk	leerwegaafhankelijk
beoordeling van reproduceerbare kennis, scheiding van theorie en praktijk	geïntegreerde beoordeling van kennis, vaardigheden, attitudes, persoonlijke eigenschappen en ervaringen
beoordeling voortvloeiend uit curriculum en didactiek of als sluitstuk van onderwijs	beoordeling als sturingsinstrument voor onderwijsvernieuwingen of als beginpunt voor ontwerp van onderwijs
beoordeling als onderwijskundig instrument (vooral instrumenteel, intern)	beoordeling als instrument om met het werkveld en met docenten onderling te communiceren (ook relationeel, extern)
beoordeling gericht op selectie en uitsluiting	beoordeling in een ontwikkelingsgericht perspectief, gericht op ontplooiing van talent
inhoud en wijze van beoordeling vooraf niet bekend: student kan moeilijk anticiperen	transparantie vooraf over inhoud en wijze van beoordeling: bevordert de zelfsturing van de student

11 Aan welke eisen moeten nieuwe examenarrangementen volgens u voldoen?

<b>van:</b> uniforme/standaard toetsmomenten	<b>tot:</b> flexibele toetsmomenten
geen onderscheid tussen diagnostische en formele toetsing	scheiding diagnostische en formele toetsing/scheiding leerproces en leerresultaat
betrouwbaarheid en objectiviteit als hoogste eis	externe validiteit (relevantie voor beroepsuitoefening en beroepspraktijk) als hoogste eis
geheimhouding	transparantie
met name gericht op beroepskwalificatie	gericht op zowel beroepskwalificatie, doorstroomkwalificatie als leven lang leren
beperkt tot een specifiek(e) opleiding(sniveau), tot een begrensde periode	onderdeel EVC, leven lang leren en doorlopende leerlijnen met diverse kwalificatiemomenten

12 Welke mogelijkheden/instrumenten om leerresultaten goed in beeld te brengen hebben uw voorkeur?  
Wat zijn de sterke kanten van deze mogelijkheden/instrumenten?

<b>van:</b> schooltoetsen, eventueel in combinatie met centrale, schriftelijke examinering	<b>tot:</b> proeven van bekwaamheid, assessment, portfolio, enzovoort
---	--

13 Welke actoren zouden volgens u betrokken moeten zijn bij deze nieuwe vormen van examinering?  
Hoe zouden idealiter de verantwoordelijkheden en bevoegdheden verdeeld moeten worden?

Bij deze vraag kan onder meer ingegaan worden op de rol van de Minister van OCenW in relatie tot die van vakministers, branches en beroepsgroepen. Daarnaast kan stilgestaan worden bij de uitvoerende verantwoordelijkheden van verschillende betrokken instellingen en bij de relatie tussen examens en kwaliteitszorgsysteem van een onderwijsinstelling.

**van:**

docent die lesgeeft, beoordeelt ook

geen externe standaarden

**tot:**

scheiding begeleiding leerprocessen en  
beoordeling leerresultaten

externe standaarden

- 14 In beroepsgerichte opleidingen zijn de streefdoelen meestal vastgesteld in overleg met de branche/de praktijk of worden door vertegenwoordigers van het veld gevalideerd. Verder wordt op verschillende manieren toegezien op de kwaliteit van de examens, zodat het civiel effect gewaarborgd is.  
Hoe vindt u dat deze externe validering geregeld moet worden met nieuwe vormen van examens?

**V Tot slot**

(ca. 10 minuten)

- 15 Welke door u genoemde arrangementen voor het vaststellen van leerresultaten (het meten van opbrengsten van formeel en informeel leren) beschouwt u als:
- aanvullend;
  - (deels) vervangend; en/of
  - corrigerend op de huidige examenpraktijk in beroepsgerichte opleidingen?
- 16 Wat zijn hiervan volgens u de mogelijke gevolgen voor praktijk en beleid rond examinering in beroepsgerichte opleidingen?
- 17 Welke aanbeveling is volgens u essentieel voor een advies van de Onderwijsraad over examens?
- 18 Wat is volgens u de ideale vorm van examineren?

Aan het eind van het gesprek wordt de deskundige nog gevraagd naar:

- publicaties die hij/zij aanbeveelt voor het advies van de Onderwijsraad over nieuwe examenvormen; en
- personen die hij/zij zou willen 'voordragen' om te interviewen voor het advies.

*Niet letterlijk, maar iets in de trant van:*

Zijn er nog onderwerpen die niet aan bod zijn gekomen en die u van belang acht voor het advies van de raad?

Hartelijk dank.

Wij plaatsen u graag op de verzendlijst van het advies, dat in het najaar zal verschijnen.

**Bijlage 4**  
**Panelbijeenkomsten over**  
**nieuwe examenvormen**

In juni 2002 zijn twee panelbijeenkomsten georganiseerd. Deze panels hadden een valideringsfunctie: voorlopige ideeën van de raad toetsen en nieuwe ideeën opdoen. Leidraad hiervoor vormden vijf thema's en bijbehorende subthema's die de raad voor het advies geformuleerd heeft (zie hoofdstuk 5 en paragraaf 6.1). Deze thema's komen deels voort uit de interviews die gehouden zijn. De raad was met name benieuwd naar de standpunten op de vijf thema's vanuit de onderwijssector(en) die iedere deelnemer kan overzien.

Aan het eerste panel is deelgenomen door toetsdeskundigen en vertegenwoordigers van toetsinstituten en de Inspectie van het Onderwijs (zie bijlage 4a). Deelnemers aan het tweede panel waren onderwijsinstellingen, projectorganisaties, belangenorganisaties, praktijkorganisaties en de Inspectie van het Onderwijs (zie bijlage 4b).

## 4.1 Verslag panels: korte samenvatting per thema

### PANEL 1

*Aanwezigen:* zie bijlage 4a  
*Accent op:* thema 1, 3 en 4

#### THEMA 1: FUNCTIES

- Civiel effect is terecht het centrale criterium in het advies. Civiel effect is echter geen functie, maar een effect van de kwalificerende functie van examens.
- Er kan beter van civiele effecten gesproken worden. De civiele effecten van examens kunnen per onderwijstype/opleiding verschillen, alsmede per actor (overheid, onderwijsinstelling, deelnemer, afnemend veld, vervolgopleiding, gezin, enzovoort). Ook de functies van examens hangen samen met de inrichting van het onderwijs en de context, de actoren. Daarbij vervullen examens vaak meerdere functies tegelijk. De aanbeveling is dan ook om in het advies functies aan actoren te koppelen.
- Bij civiele effecten gaat het niet alleen om beroepscompetenties, maar ook om leer- en loopbaancompetenties. Daarnaast is het goed om civiele effecten te bekijken in relatie tot 'een leven lang leren'.
- Herkenbaarheid en transparantie zijn centrale onderwerpen bij civiele effecten van examens. Bij herkenbaarheid gaat het om de vraag of de eindtermen/competenties voldoende de bekwaamheden weerspiegelen waar de branche behoefte aan heeft. Bij transparantie gaat het om de vraag of de betekenis en waarde van het diploma duidelijk zijn voor maatschappij en branches. In dit kader is het de vraag of civiele effecten een momentopname zijn of effecten van langere duur (denk aan afgestudeerden die in een heel ander beroep terechtkomen).
- De subthema's selectief-adaptief en proces-resultaat suggereren een dichotomie die er niet altijd is; dit geldt ook voor de subthema's genoemd bij andere geproblematiseerde thema's. Het gaat om een continuüm, waarop de onderwijssectoren verschillend gepositioneerd kunnen worden.

#### THEMA 3: POSITIONERING

- Bij de positionering van examens kan zowel vanuit de deelnemer als vanuit het onderwijs geredeneerd worden.

- Een subthema 'scheiding onderwijsuitvoering-beoordeling' kan aan thema 3 toegevoegd worden. Het is wenselijk dat bij examens altijd een bepaalde mate van onafhankelijkheid aan de orde is (beoordelaar onafhankelijk van de uitvoerder van het onderwijs).
- De onafhankelijkheidsdiscussie speelt bijvoorbeeld in het mbo voor de beroepsopleidende leerweg (bol) en de beroepsbegeleidende leerweg (bbl). Leiden deze verschillende leerwegen (bol en bbl) tot één diploma of verschillende diploma's? Leggen deelnemers daarbij hetzelfde examen of juist verschillende examens af?
- Een verscheidenheid aan leerwegen moet in het onderwijs geaccepteerd worden; ondanks dezelfde kwalificatiestructuur kunnen verschillende leerervaringen op het diploma tot uitdrukking komen.
- Hoe hoger de opleiding, hoe losser de relatie tussen opleiden en examineren kan zijn (hoger opgeleiden zijn beter tot transfer in staat).
- In het voorgezet onderwijs speelt bij de positionering van examens niet zozeer de onafhankelijkheidsdiscussie, maar met name een discussie over standaardisatie-destandaardisatie (een subthema bij thema 4). Het voortgezet onderwijs is dan ook de enige sector waar naast het schoolexamen een centraal examen afgenomen wordt. Dit pleit ervoor dit subthema bij thema 3 in plaats van thema 4 onder te brengen.
- Het is de vraag of opleiden en examineren wel een afspiegeling moeten zijn van wat een kandidaat later wil gaan doen (prospectief). Het voorspellende vermogen van examens hoeft niet dominant te zijn.

#### **THEMA 4: INHOUD EN AFNAME**

- Competenties zijn winst voor het onderwijs. Daarbij gaat het om brede vakbekwaamheid en niet om smalle functiegerichte curricula. Verder is van belang dat competenties meetbaar zijn.
- Het begrip 'integratief' kan beter gedefinieerd worden.
- Er zijn verschillende mogelijkheden om tegelijk absolverend en integratief te toetsen, waarbij zowel van tussen- als eindtoetsen sprake kan zijn. In een concentrisch onderwijsmodel is er op meerdere momenten sprake van integratie.
- Er is behoefte aan landelijke kaders en regionale variatiemogelijkheden voor opleiden en examineren. In internationaal opzicht is er een tendens tot standaardisering zichtbaar.
- Bij nieuwe examenvormen moeten toetstechnische kwaliteiten als betrouwbaarheid en validiteit goed bekeken worden.
- Het kostenaspect speelt een belangrijke rol bij de invoering van nieuwe examenvormen. Daarbij gaat het niet alleen om de constatering dat nieuwe examenvormen in absolute zin duurder zijn dan klassieke toetsvormen. Het verdient aanbeveling ook de baten in ogenschouw te nemen. Bij competentiegerichte toetsvormen kan het leertraject vaak sterk bekort worden. Hoe kan dit verzilverd worden? Bij de huidige bekostigingssystematiek lijkt dit lastig.

#### **PANEL 2**

*Aanwezigen:* zie bijlage 4b  
*Accent op:* thema 1, 2 en 5

## **THEMA 1: FUNCTIES**

- Civiel effect is het belangrijkste criterium bij examens. Examens moeten kwalificerend zijn.
- De functies van examens zijn teveel vanuit het onderwijs, de onderwijsinstelling geformuleerd. De functies moeten aan actoren gekoppeld worden (onder andere overheid en deelnemers). Daarnaast spelen ook andere maatschappelijke functies een rol, zoals de communicatieve en psychische functie (bijvoorbeeld de status van een diploma, de persoonlijke voldoening en de erkenning die een diploma in privé- en/of werkkring oplevert).
- In het onderwijs is niets sturender dan examens. Dit moet op een positieve manier benut worden.
- In het beroepsonderwijs is sprake van een ontwikkeling naar competentiegericht onderwijs; hier horen vanzelfsprekend ook andere beoordelingsvormen bij. Bij examinering van globaler geformuleerde competenties is er echter een 'steekproefprobleem'; een grotere, brede steekproef is van belang om goede beslissingen over een kandidaat te kunnen nemen ('methodemix').

## **THEMA 2: VERANTWOORDELIJKHEIDSVERDELING**

- Er doen zich grote verschillen tussen onderwijssectoren voor inzake de verantwoordelijkheidsverdeling bij examens.
- De scheiding tussen schoolexamen en centraal examen in het voortgezet onderwijs is op zich goed, maar de uitvoering ervan geeft fricties. In het vmbo zouden examens voor algemeen vormende vakken en beroepsgerichte vakken meer geïntegreerd kunnen worden.
- Schoolgebonden examens vragen in alle sectoren om investeringen in goede kwaliteitszorg. Bij schoolgebonden examens staan twee opvattingen tegenover elkaar: onderwijsuitvoering en beoordeling in één hand of gescheiden processen van uitvoering en beoordeling.
- Het is de vraag waartoe examens kwalificeren, voor vervolgopleiding en/of voor arbeidsmarkt. Gaat het bij de arbeidsmarkt om de regionale of de landelijke arbeidsmarkt, of wellicht ook om de internationale arbeidsmarkt?
- Doorlopende leerlijnen kunnen onderling tussen onderwijsinstellingen afgesproken worden.
- Bij competentiegericht onderwijs speelt van meet af aan de complete context en de volledige handelingsprocedure een rol. Daarnaast is er sprake van toetsing op meerdere momenten tijdens het leertraject.
- Een risico bij minder gedetailleerde eindtermen is, dat opleiden en examineren te los van de context komen te staan (te weinig relevant, te weinig contextgebonden en te weinig herkenbaar).
- Bij de context valt een verschuiving waar te nemen van leerervaringen opgedaan op de onderwijsinstelling naar leerervaringen opgedaan in een werkomgeving. Waar het om authentieke problemen en opgaven gaat, is de context van de beroepsopleiding, het werk, in het geding. Bij de beoordeling van leerervaringen opgedaan in de praktijk (beroepspraktijkvorming: stage, duale trajecten) moet het werkveld gezien worden als 'partner', niet (alleen) als 'afnemer'.
- De deelnemer is een actor met een eigen context en eigen belangen; de leerloopbaan van de deelnemer wordt steeds belangrijker (in contrast met de klassieke leerstof- en vakkengerichtheid).

## **THEMA 5: PRAKTISCHE KWESTIES**

- Er moet onderzocht worden welke wettelijke en financiële belemmeringen een rol spelen bij nieuwe examenvormen en welke juist bevorderend (zouden kunnen) werken. Daarnaast moet naar goede prikkels gezocht worden om de invoering van nieuwe beoordelingsvormen te stimuleren. Momenteel zit er te weinig uitdaging in het bekostigingssysteem om examens op een andere, meer flexibele manier vorm te geven.
- Het maken van een goede kosten-baten analyse is bij de introductie van nieuwe examenvormen belangrijk.
- In het vmbo is sprake van een scheiding tussen algemeen vormende vakken en beroepsgerichte vakken. Nieuwe ontwikkelingen als de leerwerkplekkenstructuur lopen niet synchroon met de wijze van examineren. Momenteel belemmeren de examens nieuwe ontwikkelingen op het gebied van de vormgeving van het onderwijs. Aanbevolen wordt dan ook de sturende werking van examens te versterken.
- In het mbo vormt één peildatum een organisatorische en financiële belemmering om vorm te geven aan flexibele examenvormen.
- Toetsen is een vak apart en een belangrijke te onderscheiden bekwaamheid. Investeren in deskundigheid op dit terrein is belangrijk.
- Het bedrijfsleven is een natuurlijke partner bij beoordelingen in de praktijk.
- Onderwijsinstellingen zouden onderling meer kennis en ervaring kunnen uitwisselen op het terrein van nieuwe examenvormen.





# **Bijlage 4a**

## **Deelnemers panel 1**

**de heer P.T.M. Alsemgeest**

directeur Stichting Celbe

**de heer drs. J. Bouwsma**

voorzitter Cevo

**de heer dr. C. Datema**

directeur KwaliteitsCentrum Examinering (KCE)

**mevrouw drs. J.W.T. Kerkhoffs**

afdelingscoördinator SLO

**de heer prof.dr. W.J. van der Linden**

hoogleraar psychometrie Universiteit Twente en voorzitter Nederlandse Vereniging van Examens (NVE)

**de heer drs. P. Weide**

senior opleidingsdeskundig adviseur Cinop

**de heer drs. J. Wiegers**

unitmanager voortgezet onderwijs Citogroep

**mevrouw dr. I.F. Wijgh**

inspecteur hoger onderwijs

# **Bijlage 4b**

## **Deelnemers panel 2**

**mevrouw drs. A.J.M. Bakker**

directeur Paepon

**de heer drs. A.E. van Essenberg**

coördinerend inspecteur bve

**mevrouw W.I.M. Hoebink**

directeur zorg Koning Willem I College

**de heer H. Huisjes**

projectleider herontwerp beroepsonderwijs Bve Raad

**de heer drs. H.H. de Jager**

projectmanager Projectorganisatie vmbo

**de heer K. Jellema**

AOC Oost

**de heer mr. C.A.H. de Jong**

directie-adviseur HBO-raad

**mevrouw dr. A.H.H.M. Kempers-Warmerdam**

directeur Stichting Examenkamer

**de heer drs. W. Kleijne**

coördinerend inspecteur voortgezet onderwijs

**mevrouw drs. J. Vastenburg**

senior beleidsmedewerker Colo en Excenter

**de heer prof.dr. C.P.M. van der Vleuten**

hoogleraar onderwijskunde Universiteit Maastricht, Capaciteitsgroep O&O

**de heer ing. J. de Vries**

projectleider Project Competent HTNO

**mevrouw drs. P.J. Wiertz**

coördinator Informatiecentrum aansluiting vwo-wo VSNU