

# Assessment van competenties

**Author(s)**

Elshout-Mohr, M.; Oostdam, R.J.; Dietze, A.M.; Snoek, M.

**Publication date**

2001

**Document Version**

Final published version

**Published in**

Tijdschrift voor Lerarenopleiders

[Link to publication](#)**Citation for published version (APA):**

Elshout-Mohr, M., Oostdam, R. J., Dietze, A. M., & Snoek, M. (2001).  
Assessment van competenties. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*,  
22(2), 48-54.

**General rights**

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

**Disclaimer/Complaints regulations**

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please contact the library: <https://www.amsterdamuas.com/library/contact/questions>, or send a letter to: University Library (Library of the University of Amsterdam and Amsterdam University of Applied Sciences), Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/254778821>

# Assessment van competenties

Article · January 2001

---

CITATIONS  
0

---

READS  
319

4 authors, including:



**Ron Oostdam**

Amsterdam University of Applied Sciences (Hogeschool van Amsterdam)

263 PUBLICATIONS 1,868 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



**Marco Snoek**

Amsterdam University of Applied Sciences/Centre for Applied Research on Educat...

50 PUBLICATIONS 686 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

# ASSESSMENT VAN COMPETENTIES

door **MARIANNE ELSHOUT-MOHR, RON OOSTDAM, ANNETTE DIETZE, MARCO SNOEK**

*In dit artikel worden de begrippen competentie en assessment nader gespecificeerd. Vervolgens worden drie beoordelingsmodellen besproken voor de onderwijspraktijk. Door de modellen systematisch tegen elkaar af te zetten, willen we duidelijk maken dat het in discussies over assessment van competenties belangrijk is om helder te zijn over het model dat wordt gehanteerd en de kwaliteitseisen die worden gesteld.*

## Competenties, kwalificaties en vaardigheden

Nationaal en internationaal bestaat toenemende belangstelling voor het ontwikkelen van competentiegericht onderwijs en voor het beoordelen van competenties. Het begrip competentie werd aanvankelijk vooral gebruikt in verband met de bekwaamheden die vereist zijn voor beroepen. Beroepscompetenties vormen de aan een persoon gebonden bekwaamheden die zijn vereist voor het verkrijgen van beroepskwalificaties, formeel vastgelegde en maatschappelijk vastgestelde toegangsvoorwaarden voor beroepen. Een competent (bekwaam) persoon krijgt onder bepaalde voorwaarden een kwalificatie toegekend. De term competentie wordt inmiddels echter ook gebruikt in andere samenstellingen, zoals burgerschapscompetenties, loopbaancompetenties en leercompetenties. De verbinding van het begrip competentie met het begrip kwalificatie is hierdoor lossier geworden, aangezien niet aan al deze competenties formele kwalifica-

*Spreekt men van competentie, dan stelt men de verbinding met welomschreven maatschappelijke functies en taken centraal*

ties worden verbonden. De verwantschap met het begrip vaardigheid is daarentegen sterker geworden. Ook bij vaardigheden gaat het om bekwaamheden, die van belang kunnen zijn voor het professioneel handelen van mensen in maatschappelijke situaties. Denk bijvoorbeeld aan een vaardigheid als 'spreken in het openbaar'. Spreekt men van competentie, dan stelt men de verbinding met welomschreven maatschappelijke functies en taken centraal. Bij vaardigheden sec doet men dat niet.

De Adviescommissie Onderwijs Arbeidsmarkt geeft een duidelijke definitie van het begrip beroepscompetentie: "Competenties: de vermogens van een individu waarmee opgaven van een beroep op een adequate, procesgerichte en productgerichte wijze kunnen worden aangepakt. Competenties zijn multidimensioneel, gestructureerd en onderling samenhangend" (ACOA, 1997).

## Assessment

De term assessment werd oorspronkelijk vooral gebruikt in de praktijk van beoordelen binnen 'assessment centers' en op de werkvloer in bedrijven. Door deze achtergrond verwijst de term meestal naar een speciaal beoordelingsdoel (het bepalen van de geschiktheid van een persoon voor een taak of functie) en naar een scala aan beoordelingsinstrumenten, zoals interviews, beoordeling van een assessment-portfolio en praktijkopdrachten (zie Klarus, 1998). In het onderwijs kan de term assessment toepassing vinden, wanneer opleidingen gericht zijn op competenties, vermogens van mensen die expliciet gerelateerd zijn aan een bepaalde maatschappelijke context. Wij definiëren assessment als volgt: "Assessment is het multidimensionaal beoordelen van de geschiktheid van een persoon voor een maatschappelijke taak of functie."

Multidimensionaal wil in deze definitie zeggen dat er meerdere instrumenten worden gebruikt en dat er vanuit verschillende perspectieven beoordeeld wordt, bijvoorbeeld door beoordelaars die de persoon van nabij hebben meegemaakt in relevante werk- en opleidings-situaties en door beoordelaars die in de nieuwe taak of functie met hem of haar in een werk- of opleidingsverband zullen staan. De assessment kan betrekking hebben op een open geformuleerde taak of functie (Wordt deze persoon geschikt geacht voor een hogere

functie in een groot bedrijf?) of op heel strikt omliggende taken of functies (Wordt deze persoon geschikt geacht voor deelname aan de hoofdfase van een opleiding?). De assessment kan worden opgevat als puur beschrijvend: Wat zijn de sterke en zwakke punten van de persoon in verband met de gegeven taak of functie? De assessment kan echter ook direct in dienst staan van een beslissing, bijvoorbeeld over het al of niet toelaten van de persoon tot de beoefening van de taak of functie of over het scholingstraject dat men aan de persoon gaat aanbieden. Met Hofstee (1999) zijn wij van mening dat er een geleidelijke overgang is tussen het beschrijven en het beslissen. Elke formele, op een beoordeling berustende, beschrijving van competenties kan op een gegeven moment bijdragen tot het nemen van beslissingen.

### Drie beoordelingsmodellen

Hieronder bespreken wij drie beoordelingsmodellen (zie ook Hager, 1994; een uitgebreide beschrijving is te vinden in Elshout-Mohr & Oostdam, 2001). Binnen elk model is sprake van congruentie van het beoordelingsmodel met het beoordelingsdoel en -kader. Bij de beschrijving van de beoordelingsmodellen bespreken wij een aantal kwaliteitsregels waarvan algemeen wordt aangenomen dat zij belangrijk zijn. Deze kwaliteitsregels zijn niet voor alle modellen hetzelfde en ze zijn ook niet voor alle modellen even duidelijk uitgewerkt. Door de modellen systematisch tegen elkaar af te zetten, willen we duidelijk maken dat een keuze voor competentiegericht onderwijs tegelijkertijd een keuze voor een ander beoordelingsmodel impliceert.

#### *Eén-op-één-model*

Dit eerste model wordt vooral aangetroffen in handboeken over het toetsen van de mate van beheersing van leerstof die in een instructiecontext is behandeld. Wij spreken in dat geval van welomschreven, discrete leeruitkomsten en denken daarbij aan domeinspecifieke kennis van declaratieve en procedurele aard. Het uitgangspunt van de één-op-één vorm van beoordelen is dat tijdens het instructieproces leerdoelen zijn nagestreefd en dat - aan het eind van de rit - beoordeeld wordt in hoeverre de doelen gehaald zijn.

*Stel dat een leerdoel is dat studenten een bepaald type onderzoek leren doen in het kader van een practicum. Aan de student wordt verteld wat belangrijk is bij de uitvoering van het betreffende type onderzoek en de benodigde declaratieve en procedurele kennis wordt behandeld en geoefend. De toetsituatie bestaat uit het doen van een onderzoek van het beoogde*

*soort. Beoordeeld wordt of de studenten de verworven kennis en procedures naar behoren toepassen.*

In dit beoordelings-(toets-)model wordt ervoor gezorgd dat alle studenten hun declaratieve en procedurele kennis tonen onder dezelfde omstandigheden (de toets). Er is een directe relatie tussen datgene wat in de instructiefase wordt geoefend, voorgedaan en besproken en datgene wat er in de toetsfase van studenten wordt gevraagd. De kracht van dit model ligt in de duidelijkheid. Een mogelijke zwakte van dit model ligt in het statische karakter. Het model is alleen bruikbaar in instructiesituaties, waarin het geen bezwaar is dat studenten sterk extern worden gestuurd.

#### *Er-leiden-vele-wegen-naar-Rome-model*

Het tweede beoordelingsmodel wordt vooral aangetroffen in literatuur over het beoordelen van algemene vaardigheden, waarvoor ook wel de termen *generieke vaardigheden* en *vakoverstijgende vaardigheden* worden gebruikt. De gebruikelijke gang van zaken is dat de te beoordelen persoon op de hoogte wordt gesteld van de gehanteerde maatstaven en wordt uitgenodigd de vaardigheid te demonstreren tijdens het uitvoeren van een open opdracht ('performance-based assessment'). Uitgangspunt is dat men er rekening mee wil houden dat vaardigheden langs verschillende wegen kunnen worden verkregen en op verschillende manieren kunnen worden getoond. Men wil studenten vooral niet op voorhand aan banden leggen wat betreft hun leerweg of persoonlijke invulling van de vaardigheid. Wel wenst men een behoorlijke mate van externe sturing mogelijk te maken en de kwaliteit van de vaardigheden te bewaken. Dit wordt gerealiseerd door alle studenten met dezelfde maatstaven te meten en ervoor zorg te dragen dat bij beoordeelden, begeleiders en beoordelaars bekend is welke criteria worden gehanteerd.

*Stel dat een opleiding het belangrijk vindt dat studenten onderzoeksvaardigheid verwerven, dan krijgen zij de kans om zich hierin te bekwamen op hun eigen wijze. De docent vervult de functie van coach en helpt studenten bij het oplossen van problemen. De beoordeling van het vaardigheidsniveau vindt dikwijls plaats aan de hand van dezelfde onderzoeksoopdracht die ook voor instructiedoeleinden is gebruikt. De docent, in de functie van beoordelaar, beoordeelt zowel tijdens als na de rit de producten en de kwaliteit van het doorlopen leer- en uitvoeringstraject. Dit gebeurt aan de hand van maatstaven die van tevoren zijn vastgesteld en aan de studenten zijn meegegeed. Criteria waaraan studenten moeten voldoen zijn bijvoorbeeld dat er een onderzoek-*

*bare vraagstelling is geformuleerd, dat de onderzoeksmethode is afgestemd op de vraagstelling en dat de dataverzameling en rapportage zorgvuldig zijn.*

In dit beoordelingsmodel gaan instructie en de beoordeling dikwijls geleidelijk in elkaar over. Ook bepalen studenten - binnen het kader van een open opdracht - in hoge mate zelf hoe zij hun vaardigheid ontwikkelen

*“Een belangrijk punt bij de keuze van een beoordelingsmodel is hoe sterk men op een gegeven moment hecht aan het principe van ‘gelijke monniken, gelijke kappen’”*

en tonen. Dit biedt hen de mogelijkheid rekening te houden met de eigen belangstelling en met de eigen sterke en zwakke punten. Een student met goede sociale vaardigheden kan (in het voorbeeld van de onderzoeksvaardigheden) bijvoorbeeld kiezen voor een onderzoek waarin hij een interviewmethode hanteert, terwijl een student met zwakke sociale vaardigheden kan kiezen voor een onderzoek waarin hij of zij een secundaire analyse verricht op reeds door anderen verzamelde gegevens.

De kracht van dit model is dat het toepasbaar is in situaties waarin men ruimte wil bieden aan zowel interne als externe sturing van leerroutes. De student heeft een zekere vrijheid om eigen keuzes te maken. Door de maatstaven en criteria voor allen gelijk te houden, hebben beoordelaars en begeleiders duidelijk houvast. Een mogelijke zwakte van dit model is dat er te gemakkelijk uitspraken worden gedaan over ‘algemene’ vaardigheden. Bij elke afzonderlijke opdracht is het mogelijk dat een student min of meer toevallig heeft geschitterd of gefaald. Pas na een reeks waarnemingen bestaat enige zekerheid over het bereik (de algemeenheid) van de getoonde vaardigheid.

### ***Rome-en-Rome-is-twee-model***

De derde visie op beoordelen wordt vooral aangetroffen in delen van de literatuur waarin het gaat om het beoordelen van competenties en waarin men ook meestal het woord ‘assessment’ gebruikt. Het eerste uitgangspunt dat in de betreffende literatuur wordt geformuleerd is dat mensen in echte, authentieke beroeps- en opleidingsituaties hun kennis en vaardigheden geïntegreerd en gesitueerd toepassen. Het gaat om het adequaat verrichten van (arbeids)handelingen en opgaven van het beroep (of een andere vorm van maatschappelijk functioneren) onder normale,

voor het beroep karakteristieke omstandigheden. Daarbij is het maar de vraag of competent handelen is gebaseerd op het ‘toepassen van apart geleerde en benoembare bouwstenen zoals kennis en algemene vaardigheden’. Competentie kan ook berusten op ervaringsleren, gecombineerd met reflectie. Hiermee moet rekening worden gehouden bij het inrichten van de assessment.

Het tweede uitgangspunt is dat de samenstelling en de structuur van de competentie bij elke beroepsbeoefenaar anders is, zonder dat dit noodzakelijkerwijs betekent dat de mate van professionaliteit van het handelen verschilt. Er is immers in de meeste omstandigheden niet één beste oplossing, waar iedereen voor zou moeten kiezen. Er is ook niet één beste verantwoording voor het handelen die iedereen zou moeten geven. Voor de beoordelaars (assessoren) betekent dit dat het onvoldoende is alleen de uitvoering (de performance) in ogenschouw te nemen. Ook de context van het handelen en het beslissingsproces dat eraan vooraf is gegaan moeten worden meegenomen. Een bijkomend probleem is dat men niet mag verwachten dat beoordelaars het altijd onderling met elkaar eens zullen kunnen worden. Net als de (beginnende) ‘professionals’ die beoordeeld worden, hebben beoordelaars een eigen visie en daar hebben zij ook recht op. Het is binnen dit beoordelingsmodel dan ook gebruikelijk om assessoren aan te stellen uit verschillende geledingen, bijvoorbeeld naast docenten ook personen van buiten de opleiding. Deze assessoren dragen een eigen verantwoordelijkheid ten aanzien van de maatstaven die zij aanleggen, ook al moeten zij die natuurlijk wel verantwoorden. De situatie is in deze opzichten vergelijkbaar met die in een sollicitatiegesprek.

Wij kozen het kopje “Rome en Rome is twee” om aan te geven dat de assessment zich soms afspeelt in een kader waarin niet van tevoren vastligt welke gedragingen ‘de beste’ zijn en op grond van welke indicatoren zal worden vastgesteld of het handelen en de verantwoording van de beoordeelde persoon wijst op voldoende competentie. Beoordeelden en beoordelaars kunnen het - met elkaar en onderling - wel eens zijn over wat in het algemeen van de kandidaten verwacht mag worden, maar zullen er tegelijkertijd op wijzen dat elk geval op zichzelf dient te worden gezien. Wat bij een bepaalde persoon of een bepaalde situatie als een pluspunt beschouwd kan worden (bijvoorbeeld zwijszaam, terughoudend gedrag), kan bij een andere persoon of in een andere situatie als een minpunt beschouwd worden.

*Stel dat een student tijdens een stage stuit op een lastige situatie die zich met enige regelmaat voordoet binnen de stageschool. De student besluit een onderwijskundig onderzoek te doen om meer inzicht en greep te krijgen op de*

*achtergrond van het probleem. Deze student bepaalt vervolgens zelf welke onderzoeksmethoden hij wil gebruiken. Ook het inwinnen van advies en het vragen van hulp behoort tot de verantwoordelijkheid van de student.*

*Docenten, in de functie van coach en expert, begeleiden het proces.*

*Assessoren beoordelen vervolgens de competentie van de student, dat wil zeggen het (getoonde) vermogen om in de betreffende situatie tot een adequate beslissing en aanpak te komen. Zij nemen daartoe de keuze die de student heeft gemaakt (namelijk de keuze om onderzoek te gaan doen) in ogenschouw, evenals de uitvoering van het onderzoek en de impact ervan op de situatie binnen de stageschool.*

*De verantwoording en visie van de student spelen in de beoordeling een grote rol.*

*Daarnaast gebruiken de assessoren documenten, zoals bijvoorbeeld een logboek van de student, een onderzoeksverslag en verkregen evaluaties/beoordelingen.*

De wijze waarop beoordelaars deze informatie verwerken en doorvragen op bepaalde punten, kan niet van tevoren tot in details worden vastgelegd en assessoren zullen daarin ook van elkaar verschillen.

Binnen het Rome-en-Rome-is-twee-model is echter meer aan de hand dan dat assessoren verschillend over een gevolgde gedragslijn kunnen denken. De relatieve eenvoud die kenmerkend is voor de twee eerdergenoemde beoordelingsmodellen, wordt in dit derde model niet alleen doorkruist door verschillen tussen beoordelaars, maar ook door het feit dat studenten heel verschillende wegen kunnen inslaan, zonder dat dit op zichzelf iets zegt over hun competentie. De student in het voorbeeld koos voor het doen van onderwijskundig onderzoek, als antwoord op de lastige situatie binnen de stageschool. Onder vergelijkbare omstandigheden had de student echter ook kunnen kiezen voor een andere gedragslijn, zoals het beproeven van zoveel mogelijk verschillende praktische oplossingen. Stel dat een andere student deze gedragslijn kiest, in een soortgelijke situatie in de stageschool. Ook hij toont dan iets van het vermogen om in de betreffende situatie competent te handelen. Doordat hij echter een andere weg kiest, zal hij andere kwaliteiten laten zien en ook op andere kwaliteiten beoordeeld worden. Terwijl de eerste student een waardering krijgt op grond van een assessment waarin de getoonde onderzoekscompetentie zwaar meetelt, krijgt de tweede student een waardering waarin het vermogen tot praktisch handelen veel gewicht in de schaal legt. Verschillen in afgelegde leertrajecten kunnen op vele manieren tot stand komen, zowel door persoonlijke keuzen van studenten als door verschillende mogelijkheden die in stagescholen geboden worden.

In dit beoordelingsmodel wordt het oordeel gebaseerd op handelen dat niet heeft plaatsgevonden in een standaardsituatie, maar in een situatie die voor elke beoordeelde anders is. Van beoordelaars wordt niet verwacht dat zij allemaal dezelfde maatstaven hantieren, maar wel dat zij ieder voor zich hun oordeel beargumenteren en verantwoorden. Dit houdt tevens in dat de beoordeelden op voorhand wel kunnen worden geïnformeerd over de procedure, maar niet over de precieze maatstaven.

De kracht van deze vorm van beoordelen ligt in het dynamisch karakter. Het model doet recht aan de opvatting dat competenties van studenten een onderdeel vormen van hun persoonlijke invulling van de beroepsopleiding. Een opleiding die voor zo'n open beoordelingsmodel kiest, geeft voor studenten overtuiging aan dat het de opleiding ernst is met de interne sturing van de studie. Het model doet ook recht aan de gedachte dat de diversiteit tussen beroepsbeoefenaars wenselijk is en dat dit tot uiting moet komen in wat toelaatbaar wordt geacht. De zwakte van het model is dat docenten, in hun rol van assessor, voor lastige problemen komen te staan. Assessoren worden geacht de competenties van studenten te beoordelen in het licht van de verantwoording en bewijsvoering van de studenten zelf. Algemene normen en standaarden kunnen hierbij slechts ten dele ondersteuning bieden. Assessoren ontsnappen niet aan het spanningsveld tussen 1) recht doen aan de persoon van de student en aan de visie die deze heeft op beroeps- en opleidingsituaties, 2) begrip hebben voor de situatie waarin de beoordeelde tot bepaalde keuzen is gekomen en 3) rekening houden met kwaliteit/professionaliteitseisen die zij, als assessoren, zelf belangrijk vinden voor toekomstige beroepsbeoefenaars en 4) de noodzaak tot externe legitimering. In de praktijk kan gemakkelijk de neiging ontstaan studenten 'the benefit of the doubt' te gunnen, vanuit het begrip dat de assessor kan opbrengen voor de argumenten en de positie van de student. Ook dreigt het gevaar dat assessoren stokpaardjes gaan bereiden. Ter bewaking van de kwaliteit en ter verlichting van de last is het daarom - bij het werken met dit model - absoluut noodzakelijk verscheidene beoordelaars in te schakelen en een doorzichtige beoordelingsprocedure te hanteren.

## **De keuze voor een beoordelingsmodel**

De drie beoordelingsmodellen zijn in het voorgaande schetsmatig gekoppeld aan situaties waarin zij veelvuldig toegepast worden. Dit is weergegeven in Figuur 1. De term *discrete leerdoelen* verwijst naar leerdoelen die in het onderwijs als afzonderlijke eenheden binnen de vakken worden aangeboden, de term

	Soort situatie	Beoordelingsdoel	Beoordelingsvorm
<b>Eén-op-één</b>	Na genoten onderwijs leggen studenten een toets af over verworven kennis en vaardigheden (declaratieve en procedurele kennis)	Bepalen of discrete leerdoelen in voldoende mate bereikt zijn	Toetsen met opgaven die aansluiten bij het onderwijs
<b>Er-leiden-vele-wegen-naar-Rome</b>	Studenten volgen verschillende leerroutes om overeenkomstige vaardigheden te verwerven	Bepalen of generieke leerdoelen in voldoende mate bereikt zijn	Open opdrachten met duidelijke criteria; studenten werken individueel uit hoe ze opdrachten invullen en vormgeven
<b>Rome-en-Rome-is-twee</b>	Studenten handelen zelfstandig en zelfverantwoordelijk in een beroeps- of opleidingssituatie	Bepalen of (in beroep of functie) gesitueerde leerdoelen in voldoende mate bereikt zijn	Authentieke werkzaamheden, waaraan studenten deelnemen tijdens de assessment en waarover zij hebben gerapporteerd in een portfolio

Figuur 1: Drie beoordelingsmodellen

*generieke leerdoelen* verwijst naar leerdoelen die niet zijn gebonden aan een bepaald schoolvak en de term *gesitueerde leerdoelen* verwijst naar leerdoelen die gebonden zijn aan bepaalde beroepssituaties of maatschappelijke functies. Zoals uit de behandelde voorbeelden blijkt, kan aan een gegeven onderwerp, zoals bijvoorbeeld de onderzoeksvaardigheid van studenten, op drie manieren worden gewerkt. Het kan worden benaderd als discreet leerdoel, generiek leerdoel of gesitueerd leerdoel.

Welk beoordelingsmodel op een gegeven moment de voorkeur verdient, hangt af van de situatie, de beoordelingsdoelen en -wensen en de consequenties die aan de beoordeling zijn verbonden (Messick, 1994). Een belangrijk punt is hoe sterk men op een gegeven moment hecht aan het principe van 'gelijke monniken, gelijke kappen' (zie Figuur 2).

Is men van mening dat studenten alleen mogen worden beoordeeld op bekwaamheden die zij tonen in standaardsituaties, waarop zij door instructie zijn voorbereid en waarin zij allemaal volgens dezelfde maatstaven worden beoordeeld? Dan is de keuze voor het eerste model de beste. Is men van mening dat studenten ook mogen worden beoordeeld op bekwaamheden die zij verwerven en tonen onder omstandigheden die zij zelf bepalen (binnen bepaalde randvoorwaarden), maar stelt men wel als eis dat alle prestaties volgens dezelfde maatstaven worden beoordeeld? Dan is de keuze voor het tweede model het beste. Is men van mening dat studenten mogen worden beoordeeld op bekwaamheden die zij tonen in situaties en omstandigheden die voor allen verschillend kunnen zijn, en is men tevens bereid te accepteren dat het niet altijd mogelijk zal zijn om voor alle studenten dezelfde standaardmaatstaven aan te leggen om de prestaties te

beoordelen, met als gevolg dat verschillende beoordelaars verschillende maatstaven zullen aanleggen? Dan is de keuze voor het derde model het beste.

### Een algemeen scenario voor beoordelingssituaties

Wij gaan er vanuit dat de drie modellen verbijzonderingen zijn van een heel algemeen beoordelingsscenario. Wij ontlenen dit scenario aan het werk van Hofstee (1999) en hebben het aangevuld met ideeën van Sandberg, Anjewierden, Groothuismink, De Hoog & Giebels (1999). Hofstee (1999) stelt dat in elk beoordelingsscenario impliciet of expliciet de volgende vier actoren meespelen: 1) de persoon waarvan de competentie/competenties beoordeeld worden; 2) de beoordelingsautoriteit (de instantie die 'iets te vergeven heeft', bijvoorbeeld een diploma, een vacature of een subsidie); 3) de beoordelaar (deze kan samenvallen met de beoordelingsautoriteit, maar de beoordelaar kan, op basis van deskundigheid, worden aangewezen om de beoordeling uit te voeren); 4) de hogere instantie (het toezien oog van de samenleving dat de rechten van de beoordeelden bewaakt, zoals bijvoorbeeld het recht van beroep). Naast deze vier actoren van Hofstee, onderscheiden wij een vijfde actor, de mentor of begeleider (counsellor). Deze actor wordt genoemd in het werk van Sandberg e.a. (1999) dat betrekking heeft op het beoordelen van verworven competenties (Accreditation of Prior Learning) op basis van een portfolio en aanvullende opdrachten. Deze onderzoekers maken een onderscheid tussen counsellors met een puur ondersteunende functie en counsellors die ook een aandeel in het beoordelingsproces kunnen hebben.

	Taken waarop beoordeling plaatsvindt	Maatstaven waarmee beoordeling plaatsvindt
<b>Eén-op-één</b>	Hetzelfde voor alle studenten	Hetzelfde voor alle studenten
<b>Er-leiden-vele-wegen-naar-Rome</b>	Niet hetzelfde voor alle studenten; studenten maken zelf keuzes binnen open taken	Hetzelfde voor alle studenten en alle beoordelaars
<b>Rome-en-Rome-is-twee</b>	Niet hetzelfde voor alle studenten; situaties en keuzes van studenten verschillen	Niet hetzelfde voor alle studenten; ook beoordelaars verschillen in maatstaven of het gewicht dat zij aan een maatstaf verbinden

Figuur 2: Constantie en variatie in taken en maatstaven bij de drie beoordelingsmodellen

	Eén-op-één	Er-leiden-vele-wegen-naar-Rome	Rome-en-Rome-is-twee
<b>Beoordeelde</b>	Heeft weinig inbreng in de uitwerking van de leerdoelen die getoetst worden	Heeft matige inbreng in de uitwerking van de generieke vaardigheden die beoordeeld worden	Heeft veel inbreng in de uitwerking van de (beroeps)competentie waarop de assessment betrekking heeft
<b>Beoordelaar</b>	De docent beoordeelt vanuit instructie-perspectief en bepaalt zelf de maatstaven	Beoordelaars beoordelen met behulp van vaste maatstaven, die 'deskundig' zijn bepaald	Assessoren beoordelen vanuit een eigen perspectief en eigen deskundigheid
<b>Beoordelings- autoriteit</b>	Dubbelrol van de docent	Neemt de beslissing en legt verantwoording af (interne en externe legitimatie)	Neemt de beslissing en legt verantwoording af (interne en externe legitimatie)
<b>Mentor / raadgever</b>	Dubbelrol van de docent	Adviseert de beoordeelde	Adviseert de beoordeelde
<b>Kwaliteitsbewaker</b>	Zo nodig aan te wijzen	Zo nodig aan te wijzen	Op voorhand ingesteld

Figuur 3: Vijf functies en rollen in het beoordelingsscenario

Zo komen wij tot vijf functies die in elk beoordelings-scenario vervuld moeten worden, impliciet of expliciet. Wij gaan ervan uit dat ook in gevallen waarin de beoordeling zich lijkt af te spelen tussen twee personen, een beoordeelde en een beoordelaar, aan de andere functies inhoud wordt gegeven. In Figuur 3 wordt een samenvattend overzicht gegeven van de punten waarop de beoordelingsscenario's van elkaar verschillen en van de wijze waarop in de drie modellen wordt tegemoet gekomen aan de kwaliteitseisen die aan elke toetsprocedure worden gesteld. Kijken we naar de verschuivingen tussen de drie modellen voor de verschillende functies dan zien we kort samengevat het volgende (het schema van links naar rechts lezend). In het Rome-en-Rome-is-twee-model krijgt de beoordeelde een steeds belangrijker inbreng en verantwoordelijkheid en de functie van de beoordelaar wordt steeds meer een gedeelde functie. Naast de maatstaven van de opleiding, gaan in het Rome-en-Rome-is-twee-model ook maatstaven van andere maatschappelijke geledingen, zoals de afnemende

scholen een belangrijker rol spelen. Daarnaast is de functie van beoordelingsautoriteit in toenemende mate te onderscheiden van de functie van beoordelaar. De functie van mentor of raadgever wordt gecompliceerder en veelzijdiger en de functie van kwaliteitsbewaker komt steeds meer op de voorgrond.

## Modellen in de praktijk

Exploratie van de literatuur laat zien dat de drie beoordelingsmodellen geen gescheiden werelden vertegenwoordigen. Er is veel grensverkeer. Discrete leerdoelen worden niet altijd via het één-op-één-model getoetst, maar soms ook door middel van het vele-wegen-naar-Rome-model. Die laatste vorm van beoordelen past bijvoorbeeld beter in een onderwijssysteem dat volgens de Studiehuis-ideologie is opgezet. Omgekeerd blijkt dat algemene vaardigheden, die zich goed lenen voor beoordeling volgens het vele-wegen-



naar-Rome-model, soms worden onderwezen met behulp van directe instructie, waarna de vorderingen worden getoetst volgens het scenario van het één-op-één-model. Ook is veel gaande in het grensgebied tussen enerzijds het beoordelen van algemene vaardigheden met behulp van vaste maatstaven (volgens het vele-wegen-naar-Rome-model) en anderzijds de assessment van competenties met behulp van een assessment (volgens het Rome-en-Rome-is-twee-model). Dikwijls heeft men bijvoorbeeld de intentie te kiezen voor assessment van competenties, maar schrikt men uiteindelijk terug voor de consequenties die verbonden zijn aan het Rome-en-Rome-is-twee-model. Gekozen wordt dan voor een tussenvorm. Eerst analyseert men de beroepssituaties om tot een opsomming te komen van de competenties die de beoordeelde nodig zal hebben. Men vertaalt als het

ware een lijst algemene vaardigheden en houdingen in beroepsgebonden termen. Ter wille van de competentiebeoordeling van docenten wordt bijvoorbeeld de algemene vaardigheid samenwerken vertaald in 'functioneren in het team', de algemene houding 'zelfvertrouwen' wordt vertaald in 'overwicht hebben in een klas', enzovoort. Vervolgens beoordeelt men deze algemene vaardigheden en houdingen met behulp van maatstaven die voor alle beoordeelde en beoordeelde dezelfde zijn. Daarmee wint de beoordelingsprocedure aan eenvormigheid (en vertrouwdheid). Tegelijkertijd echter verliest de beoordelingsprocedure aan congruentie met een studentgestuurd, competentiegericht curriculum. Voor elke opleiding geldt dat de beste keuze niet alleen op grond van technische overwegingen gemaakt zal kunnen worden. Ook de risico- en veranderingsbereidheid spelen een rol.

## Literatuur

- Adviescommissie Onderwijs-Arbeidsmarkt (1997). *Verder aan het werk met de WEB. De ontwikkeling van de kwalificatiestructuur voor het secundair beroepsonderwijs*. 's-Hertogenbosch: ACOA.
- Elshout-Mohr, M. & Oostdam, R. (2001). *Assessment van competenties in een dynamisch curriculum*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut/Educatieve Faculteit Amsterdam.
- Hager, P. (1994). 'Is there a cogent philosophical argument against competency standards?' In: *Australian Journal of Education*, 38(1), pp.3-18.
- Hofstee, W.K.B. (1999). *Principes van beoordelen*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Klarus, R. (1998). *Competenties erkennen: een studie naar modellen en procedures voor leerwegaafhankelijke beoordeling van beroepscompetenties*. 's-Hertogenbosch: CINOP.
- Messick, S. (1994). 'The interplay of evidence and consequences in the validation of performance assessments'. In: *Educational Researcher*, 2, pp.13-23.
- Sandberg, J., Anjewierden, A., Groothuis-mink, J., De Hoog, R., & Giebels, M. (1999). *The CREDIT project: Towards a generic framework for assessment and accreditation - a prototype for childcare*. Amsterdam/'s-Hertogenbosch: UvA & CINOP.

### Over de auteurs:

*Marianne Elshout-Mohr* is senior onderzoeker van onderwijsleerprocessen, in het bijzonder op het gebied van het hoger en voortgezet onderwijs. Zij is werkzaam bij het SCO-Kohnstamm Instituut, Faculteit der Maatschappij en Gedragwetenschappen van de Universiteit van Amsterdam. Ook is zij verbonden aan het Instituut voor de Lerarenopleiding (ILO) van de Universiteit van Amsterdam.

*Ron Oostdam* is senior onderzoeker van didactieken, onderwijsleerprocessen en meet-instrumenten, in het bijzonder op het gebied van taalonderwijs. Hij is werkzaam bij het SCO-Kohnstamm Instituut, Faculteit der Maatschappij en Gedragwetenschappen van de Universiteit van Amsterdam.

*Annette Dietze* is als beleidsmedewerker verbonden aan de Educatieve Faculteit Amsterdam (EFA). Zij coördineert de innovatieprojecten die plaatsvinden in het kader van de Experimentele Lerarenopleiding en Educatief Partnerschap (EPS).

*Marco Snoek* is als beleidsmedewerker verbonden aan de Educatieve Faculteit Amsterdam (EFA). Hij coördineert de innovatieprojecten die plaatsvinden in het kader van de Experimentele Lerarenopleiding en Educatief Partnerschap (EPS) en is tevens projectleider van het landelijke EPS-project 'Assessment & Portfolio'.

### Adres:

SCO-Kohnstamm Instituut  
Postbus 94208, 1090 GE AMSTERDAM  
Tel.: 020 - 525 13 02  
E-mail: Marianne@educ.uva.nl