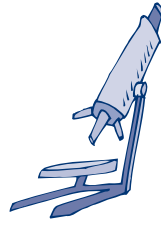


$$\alpha^2 + \beta^2 = \gamma^2$$



# EXAMENS: SLEUTEL, GEEN SLOT

OP WEG NAAR NIEUWE EXAMENVORMEN IN HET (BEROEPS)ONDERWIJS

ANS GROTENDORST EN SASKIA SCHENNING

3  
**‘Meer dan nu het geval is zal het gesprek tussen kandidaat en beoordelaar een werkelijk gesprek moeten zijn, waarin vanuit verschillende verantwoordelijkheden gesproken wordt over competenties die wel en niet verworven zijn en die wel of niet de moeite waard zijn om verder te ontwikkelen, hoe dan ook en waar dan ook.’**

**Dr. Ruud Klarus (2001):**  
*Verzilveren van competenties*

## INTRODUCTIE

‘Examen’ is een woord dat bij velen van ons herinneringen oproept aan gymlokalen, aula’s of hallen waar tientallen, niet zelden honderden, tafels en stoelen in slagorde staan opgesteld. Waar kandidaten vol spanning afwachten welke vragen uit de verzegelde enveloppen tevoorschijn komen. Waar leerlingen en studenten onder het toezien van surveillanten, binnen een krap bemeten tijdsbestek, de opgaven tot een goede oplossing proberen te brengen.

Examens kunnen altijd rekenen op de belangstelling van de media, vooral als er iets ‘mis’ is of zorgen baart. Regelmatig verschijnen er berichten over (omstreden) civiele effecten van examens, het (gebrek aan) vertrouwen van bedrijfsleven en samenleving in behaalde examenresultaten en over (vermeende) ‘fraudepraktijken’.

In de beeldvorming en berichtgeving over examens voeren klassieke vormen vaak de boventoon: op leerstof- en feitenkennis gerichte toetsing, die tijd- en locatiegebonden is en massaal. Dat beeld hoort nog niet tot het verleden, maar verdient zo langzamerhand wel de nodige nuancering. Want in alle onderwijssectoren is het denkproces over nieuwe examenvormen in volle gang.

De Onderwijsraad<sup>1</sup> heeft in november 2002 een advies uitgebracht aan de Minister en Staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (Onderwijsraad, 2002a). Aanleidingen voor de adviesaanvraag waren actuele ontwikkelingen in het onderwijs, de samenleving en het beleid en de gevolgen daarvan voor examinering:

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

In het advies schetst de raad een ontwikkelingsperspectief voor examens, een integrale benadering over

Van:	Naar:
Opleiden	Leren en ontwikkelen
Activiteiten van de docent	Activiteiten van de leerling, de student
(Deel)taken, fragmentatie	Authentieke gehelen, integratie
Behaviouristische kijk op leren	Constructivistische kijk op leren
Leerstof- en vakgericht curriculum	Competentie- en praktijkgericht curriculum

Figuur 1. Veranderend denken over leren en opleiden

sectoren heen, met sectorspecifieke aandacht. De raad wil aanknopingspunten bieden voor de ontwikkeling van een examensystematiek die beter aansluit bij de leerloopbaan van leerlingen en studenten, en die tegelijkertijd recht doet aan maatschappelijke belangen en wensen van de arbeidsmarkt.

### LEIDRAAD VOOR DEZE BIJDRAGE

We hebben voor deze bijdrage een selectie gemaakt van enkele thema's uit het advies van de Onderwijsraad, die in het licht van 'deugdelijk assessment' belangwekkend zijn. Deze thema's zijn te beschouwen als dilemma's, spanningsvelden bij de vormgeving van nieuwe examens. In de periode van voorbereiding van het advies is over deze dilemma's van gedachten gewisseld met een groot aantal deskundigen en betrokkenen op het gebied van (nieuwe) examens: onderzoekers en ontwikkelaars, projectleiders en ondersteuners, vertegenwoordigers van inspectie en brancheorganisaties, docenten en opleidingsmanagers.

In dit artikel staan achtereenvolgens drie vragen centraal:

- Wat is de aanleiding tot het veranderend denken over leren, opleiden en examineren?
- Welke functies hebben examens en op welke zou in de komende tijd het accent moeten liggen?
- Welke dilemma's (spanningsvelden) spelen een rol bij de vergelijking tussen klassieke en nieuwere examenvormen en zijn van belang bij het kiezen van nieuwe examenarrangementen?

De titel 'Sleutel, geen slot' geeft de bepleite denkrichting al weer: het accent bij examinering verleggen van selectie en uitsluiting naar talentontwikkeling, en van sluitstuk van onderwijsvernieuwing naar aanknopingspunt voor herontwerp.

### VERANDEREND DENKEN OVER LEREN, OPLEIDEN EN BEOORDELEN

Zowel in het voortgezet onderwijs (vmbo, havo, vwo) als in het middelbaar beroepsonderwijs en het hoger onderwijs (hbo en wo) is men op zoek naar alternatieve vormen van opleiden en beoordelen. Deze zoektocht is vooral ingegeven door de noodzaak om een

betere aansluiting te waarborgen tussen onderwijs en maatschappij, onderwijs en arbeidsmarkt en tussen opleidingen onderling. In het beroepsonderwijs manifesteren zich de laatste jaren urgente problemen in branches en beroepen (bijvoorbeeld bij verpleegkundigen en verzorgenden, leraren, politiemedewerkers): grote tekorten op de arbeidsmarkt, de relatie met het werkveld die aan versterking toe is, ontevredenheid over de kwaliteit van de beroepsbeoefenaars, veranderingen in de sector of de maatschappij die een sterk appèl doen op nieuwe bekwaamheden.

In de afgelopen decennia is, mede onder invloed van deze ontwikkelingen, maar ook door voortschrijdende onderwijskundige en leerpsychologische inzichten, het denken over leren en opleiden veranderd. Figuur 1 bevat enkele kenmerken van die verandering (Grotendorst et al., 2002).

In het beroepsonderwijs vindt een steeds groter deel van het leren plaats in een werksituatie. Dit vraagt om een herziening van de relatie tussen school en arbeidsorganisaties door middel van praktijk- en competentiegerichte curricula (zie het volgende kader) en examens die beter passen bij het leren en werken in de praktijk. Ook is er steeds vaker behoefte aan mensen die langs een andere dan de standaard opleidings- en beoordelingsroute geschikt worden verklaard voor de uitoefening van een functie of een beroep.

Het voortgezet onderwijs buigt zich over de vraag hoe de vernieuwing in de onderwijsprogramma's (vmbo, tweede fase) versterkt kan worden door nieuwe examenvormen in plaats van geblokkeerd door traditionele. Het hoger onderwijs 'worstelt' met de waarde van het vwo-diploma, de invoering van de bachelor-masterstructuur en met haar eigen examenpraktijken.

Examenproblemen worden meestal per schoolsoort of per opleiding opgelost. Deze 'verkokerde' aanpak gaat wringen. Schoolsoorten onderling en scholen en branches houden er ieder hun eigen opvattingen en werkwijzen op na, spreken verschillende 'talen', verstaan elkaar niet. Er is steeds meer behoefte aan een kader voor de ontwikkeling van examens voor het onderwijs als geheel. Een benadering die de functie en techniek van examens plaatst in het perspectief van de *leerloopbaan* van de deelnemers aan dat onderwijs.

## COMPETENTIEGERICHT ONDERWIJS

De term 'competentie' (bekwaamheid) wordt in het onderwijs vaak gehanteerd zonder dat duidelijk is wat er precies mee wordt bedoeld. Dat bemoeilijkt de communicatie over competentiegericht opleiden en beoordelen. Een veel gebruikt synoniem van competentie is (handelings)bekwaamheid. Van het begrip 'competentie' circuleren nogal wat definities. Thijsen en Lankhuijzen (2000, p. 133) geven een algemene typering, die de essentie van veel andere beschrijvingen omvat: 'Een cluster van kennis-, vaardigheids- en attitude-elementen, geschikt om met een geheel van als kritisch beschouwde probleemsituaties in de praktijk adequaat om te gaan.'

De Onderwijsraad heeft tegelijk met het advies 'Examinering in ontwikkeling' een studie gepubliceerd naar het competentiebegrip (Onderwijsraad, 2002b). De studie gaat ervan uit dat volledige consensus over de inhoud van het begrip niet realiseerbaar is, maar dat het competentiebegrip in ieder geval drie noodzakelijke dimensies dient te bevatten: specificiteit, integrativiteit en duurzaamheid. Niet noodzakelijk maar wel relevant (voorwaardelijk voor de verwerving van competenties) zijn de dimensies 'handelingsgerichtheid', 'leerbaarheid' en 'onderlinge afhankelijkheid'.

Noodzakelijke dimensies:

- *Specificiteit* Het verwerven en toepassen van competenties vindt plaats in contexten. Sommige competenties zijn min of meer generiek (bijvoorbeeld leercompetenties), voor andere competenties (bijvoorbeeld beroepsgerelateerde) geldt dat minder.
- *Integrativiteit*. Een competentie is een samenhangend geheel van elementen dat nodig is voor probleemoplossend handelen. De elementen hebben betrekking op kennis, vaardigheden, houdingen en eigenschappen.
- *Duurzaamheid*. Kenmerkend voor een competentie is dat er sprake is van een zekere duurzaamheid. De inhoud van een competentie is niet onveranderlijk, maar kan wel 'een tijdje mee'.

Relevante dimensies:

- *Handelingsgerichtheid*. Voor de ontwikkeling en toetsing van een competentie is probleemoplossend handelen voorwaardelijk. Competenties ontwikkelen zich niet in het luchtledige, maar in concrete handelingssituaties. Handelen omvat ook mentale activiteiten die niet waarneembaar zijn, maar wel – ten behoeve van de toetsing – tot op zekere hoogte inzichtelijk gemaakt kunnen worden.
- *Leerbaarheid*. Het vergt inspanning en tijd om een competentie te ontwikkelen. De leerbaarheid van een competentie varieert al naar gelang (stabiele, moeilijk veranderbare) persoonskenmerken essen-

tiel worden geacht voor het beheersen ervan. Verder wordt de leerbaarheid beïnvloed door iemands leervermogen.

- *Onderlinge afhankelijkheid*. Competenties staan in een bepaalde relatie tot elkaar. Meestal is er sprake van afhankelijkheden die niet voorwaardelijk zijn, maar wel relevant voor onderwijsdoeleinden.

## FUNCTIES VAN EXAMENS

De functies die examens hebben, lopen uiteen van het aangeven van een individueel eindniveau tot het monitoren van het landelijke onderwijspeil.

De Onderwijsraad (2002a) onderscheidt een kwalificerende functie, een paspoortfunctie, een kwaliteitsfunctie en een maatschappelijke functie van examens:

1. Bij de *kwalificerende functie* gaat het om het vaststellen van de voortgang van een leerling of student in een leertraject, of om het vaststellen van het eindniveau dat hij of zij heeft behaald na het doorlopen van een opleiding.
2. De *paspoortfunctie* verwijst naar:
  - toelating of uitsluiting (een student krijgt wel of geen toestemming de opleiding voort te zetten, bijvoorbeeld na de propedeuse in het hoger onderwijs);
  - allocatie (een student krijgt een passende plaats in een vervolgopleiding of op de arbeidsmarkt);
  - selectie (een vervolgopleiding of een actor op de arbeidsmarkt kiest een student uit op grond van behaalde prestaties).
3. De *kwaliteitsfunctie* duidt erop dat examens:
  - een sturende werking (kunnen) hebben op inhouden van programma's en handelwijzen van studenten en docenten;
  - studenten (kunnen) motiveren tot leren;
  - de talentontwikkeling van studenten (kunnen) prikkelen en stimuleren;
  - informatie (kunnen) bieden aan ouders, prestaties (kunnen) verantwoorden aan derden;
  - de communicatie tussen opleidingen en het afnemend veld en tussen docenten onderling (kunnen) bevorderen.
4. De *maatschappelijke functie* betreft de rol die examens hebben bij:
  - het monitoren en beïnvloeden van het algemene onderwijspeil;
  - het beoordelen van prestaties van het onderwijs in relatie tot de kosten;
  - het bijdragen aan nationale doelstellingen als gelijkheid van kansen en nationale identiteit;
  - onderwijsinnovatie: examens vormen dan niet alleen het sluitstuk van de uitvoering van het onderwijsprogramma, maar zijn ook beginpunt van het curriculumontwerp;



- ‘benchmarking’ in internationaal opzicht (diplomavergelijking).

Examens vervullen vaak meerdere functies tegelijk. De kwalificerende functie van examens is echter leidend. In dit verband spreekt men van het ‘civiel effect’ van examens, dat wil zeggen: het vertrouwen dat de samenleving, vervolgoopleidingen en het bedrijfsleven hebben in de resultaten die kandidaten op een examen hebben behaald. Het waarborgen van het civiel effect van examens is een bescherming voor de student tegen ondeugdelijk onderwijs. Deze waarborg is krachtiger naarmate de herkenbaarheid en transparantie van examens groter zijn.

## DILEMMA'S

Bij de keuze voor nieuwe examenvormen en -arrangementen spelen dilemma's, spanningsvelden een rol. Verschillende van deze dilemma's zijn ook op te vatten als *ontwerp vragen*. De Onderwijsraad heeft een aantal dilemma's geïdentificeerd en deze in clusters geordend. Figuur 2 bevat een overzicht; daarna volgt een uitwerking van de vragen afzonderlijk.

### 1. Functies

- Selectief of adaptief?
- Leerproces of leerresultaat?

### 2. Verantwoordelijkheidsverdeling

- Formele en feitelijke verantwoordelijkheid?
- Contextgebonden of gedecontextualiseerd?

### 3. Positionering

- Leerwegaafhankelijk of leerwegafhankelijk?
- Onderwijsuitvoering en -beoordeling gescheiden?
- Retrospectief of prospectief?
- Standaardisatie of destandaardisatie?

### 4. Inhoud en afname

- Vak- en leerstofgericht of competentiegericht?
- Absolverend of integratief?

### 5. Conditie voor nieuwe examenvormen

- Organisatie
- Financiering
- Implementatie

Figuur 2. Dilemma's nieuwe examens (ontwerp vragen)

## Functies

De kwalificerende functie is de belangrijkste, primaire functie van examens. Andere functies lijken de laatste tijd echter aan belang te winnen. Deze staan

niet zelden op gespannen voet met de kwalificerende functie.

## Selectief of adaptief?

Er bestaat spanning tussen de selectieve en adaptieve rol van examens. Bij adaptieve examens (adaptie = aanpassing) ligt het accent op de persoonlijke ontwikkeling van de leerling, bij selectieve examens op toelating of uitsluiting van kandidaten voor vervolgoopleiding of beroep. In het vmbo en op de niveaus 1 en 2 van het middelbaar beroepsonderwijs zijn het voorkomen van uitval en het bevorderen van doorstroming en ‘employability’ van cruciaal belang. Leerlingen zijn daar sterk gebaat bij een adaptieve rol van examens, bij ontwikkelingsgericht toetsen, bij ondersteuning van hun eigen leerloopbaan. In het hoger onderwijs klinkt de roep om sterkere selectie van studenten door invoering van toelatingstoetsen (Begeleidingscommissie Decentrale Toelating, 2002). Toelatingstoetsen (voor vervolgoopleidingen of branches) zijn te begrijpen in het licht van de paspoortfunctie van examens, maar verhouden zich moeizaam tot principes als toegankelijkheid en talentontwikkeling (kwaliteitsfunctie). Ze druisen ook in tegen het actuele streven naar ‘doorlopende leerlijnen’.

De vraag wat ‘deugdelijk assessment’ is, zal hier per actor tot een verschillend antwoord leiden. Met examens zijn immers diverse, soms tegengestelde belangen gemoeid.

## Leerproces of leerresultaat?

Hoewel het geen primaire functie is van examens, vormen zij een essentieel aanknopingspunt voor verbetering en vernieuwing van het onderwijs. Examens zijn dan onderdeel van het (her)ontwerpproces van een opleiding; in de uitvoering blijven zij een afsluitende functie houden. Ingrijpende onderwijsvernieuwingen zijn niet zonder veranderingen in het examensysteem te realiseren (zie het artikel van Bolhuis en Van Royen in dit katern en zie Grotendorst et al., 2002).

## Verantwoordelijkheidsverdeling

De verantwoordelijkheid voor inhoud en procedure van de examens is per onderwijssector wettelijk verschillend geregeld.

## Formele en feitelijke verantwoordelijkheid?

Bij nieuwe examenvormen is het nodig de verantwoordelijkheidsverdeling opnieuw te doordenken, afhankelijk van de gemaakte keuzes. Welke ruimte biedt de wetgeving voor veranderingen in het examensysteem? Waar is aanpassing van wet- en regelgeving gewenst? In hoeverre moeten externe instanties betrokken zijn bij het ontwerp van exameninhouden en -procedures? Hoe moet verantwoording over exa-

menresultaten worden afgelegd, door wie, aan wie? Verder dienen zich vragen aan op het gebied van validering van examens, kwaliteitsbewaking en toezicht. Wie is verantwoordelijk voor het leren en beoordelen op de werkplek? Welke verantwoordelijkheid hebben docenten, de inspectie? En welke verantwoordelijkheid heeft de student die zijn eigen portfolio beheert? (Bom, Klarus en Nieskens, 1997). Bij de beantwoording van deze vragen moet, volgens de Onderwijsraad, het civiel effect (dus de kwalificerende functie) van nieuwe examenvormen steeds leidend zijn.

#### Contextgebonden of gedecontextualiseerd?

Een ander dilemma binnen dit cluster is het contextualiseren of juist decontextualiseren van opleidingen en examens. Deze vraag is vooral in het beroepsonderwijs actueel. Daar stelt men de gewenste eindresultaten van

## Competenties, zeker beroeps- en praktijkgerelateerde, zijn *per definitie* contextgebonden

een opleiding vast in overleg met de branche, met beroepsgroepen of in overleg met werkveldcommissies. Betrokkenheid van de praktijk bij het opstellen van beroeps- en competentieprofielen en bij beoordelingen vergroot de acceptatie van beoordelingsresultaten (dus het civiel effect). Het middelbaar beroepsonderwijs staat op dit moment voor een wending naar een competentiegerichte kwalificatiestructuur (ACOA, 1999; Van der Kolk en Willemse, 2002). In dat kader wordt nu voorgesteld eindtermen (competenties) te formuleren op een relatief hoog abstractieniveau en tamelijk los van de context, de branche of de beroepsgroep (Colo, 2002). Dit is een potentiële, serieuze bedreiging van het civiel effect van opleidingen en examens. Competenties, zeker beroeps- en praktijkgerelateerde, zijn *per definitie* contextgebonden.

Klarus (2001, p. 21) verwoordt dit als volgt:

- Competenties op zichzelf zijn theoretische, abstracte constructies. Hun verschijningsvorm is altijd gecontextualiseerd. Ze zijn ook alleen in hun contextualiteit, in gesitueerde vorm te beoordelen.
- Geoperationaliseerde, reëel bestaande en waarneembare competenties nemen de vorm aan van een volledig handelingsproces: voorbereiden/plannen, uitvoeren, evalueren/controleren. Deze handelingsvolgorde zou ook ten grondslag moeten liggen aan competentiebeoordeling.
- Kennis en inzicht kunnen niet op zichzelf, maar alleen in geëxterioriseerde (letterlijk: naar buiten verplaatste) vorm beoordeeld worden. Omdat kennis en inzicht als onderdeel van competenties sterk

gecontextualiseerd zijn, staat het toepassen van kennis en inzicht in de beoordeling centraal.

#### Positionering

Bij de vraag hoe nieuwe examenvormen te positioneren, spelen verschillende dilemma's een rol.

#### Leerwegaafhankelijk of leerwegafhankelijk?

Examens kunnen leerwegaafhankelijk of leerwegafhankelijk zijn. Een geheel leerwegaafhankelijk systeem vertegenwoordigt de meest vergaande scheiding tussen begeleiding van het leerproces en beoordeling van de leerresultaten van een kandidaat. Staatsexamens en EVC-procedures<sup>2</sup> zijn hiervan voorbeelden. Onderwijs (leerproces, leeromgevingen) en examens (beoordeling) horen een sterke samenhang te vertonen. Anders gezegd: het curriculum moet intern en extern consistent zijn.<sup>3</sup> Voor elke opleiding (sector) is het van belang een balans te vinden tussen onderwijsinhoud en examens en een mate van onafhankelijkheid die passend is.

#### Onderwijsuitvoering en -beoordeling gescheiden?

De toenemende autonomie van scholen maakt de noodzaak tot onafhankelijke kwaliteitsborging van examens groter. Bij schoolgebonden examens of instuutsgebonden tentamens staan twee opvattingen tegenover elkaar: onderwijsuitvoering en -beoordeling in één hand, of uitvoering en beoordeling gescheiden. Om het civiel effect van opleidingen en examens te waarborgen, is een zekere mate van onafhankelijkheid bij de beoordeling wenselijk. Daar is echter geen geheel ontkoppeld opleidings- en examensysteem voor nodig. In veel gevallen kan het toereikend zijn om de docent die begeleidt niet als enige ook verantwoordelijk te stellen voor de beoordeling van zijn of haar student. (Dit geldt niet wanneer het sterk in het belang van de leerling is dat leerinspanningen worden meegewogen, zoals in het vmbo en bij de niveaus 1 en 2 van het mbo).

#### Retrospectief of prospectief?

Examens kunnen retrospectief zijn ('terugkijkend'), waarbij de nadruk ligt op het 'overhoren', de reproductie van hetgeen de leerling in de opleiding heeft geleerd.

Examens kunnen ook prospectief ('vooruitkijkend', 'aankondigend') zijn. In dat geval is een examen een voorspeller van het functioneren van een kandidaat in de maatschappij, van zijn of haar studiesucces of functioneren in de beroepspraktijk. De voorspellende waarde van examens krijgt de laatste tijd meer aandacht, lijkt aan belang te winnen. Dat werpt ook een nieuw licht op de kwalificerende functie en paspoortfunctie van examens.



### Standaardisatie of destandaardisatie?

De onderwijssectoren laten grote verschillen zien in de mate waarin examens zijn gestandaardiseerd. In het mbo gaat men de komende tijd op landelijk niveau vorm geven aan nieuwe onderwijs- en beoordelingsconcepten. In het hbo ligt het initiatief doorgaans bij onderwijsinstellingen, al of niet in overleg met het regionale werkveld. Het voortgezet onderwijs is de enige sector die naast een schoolexamen ook een centraal examen kent. In het wetenschappelijk onderwijs is van standaardisatie vrijwel geen sprake.

Mét een toenemende flexibilisering van het onderwijs en variatie aan leerwegen groeit de behoefte aan standaarden om de kwaliteit van het onderwijs aan af te meten. Enige mate van standaardisering lijkt gewenst met het oog op de maatschappelijke erkenning van examens en om ongewenste sociale effecten van examens tegen te gaan (bijvoorbeeld meer selectie). Het is beslist niet de bedoeling dat externe standaarden leiden tot starre, centralistische opleidings- en beoordelingsconcepten. Zowel landelijke als regionale kaders zijn mogelijk. Van belang is dat onderwijsinstellingen gestimuleerd worden transparant te zijn over de leerresultaten van hun deelnemers en over toegekende diploma's.

### Inhoud en afname (vorm)

Ontwikkelingen in de maatschappij en in het bedrijfsleven én veranderende opvattingen over leren en opleiden (zie de paragraaf ) leiden tot andere eisen aan vorm en inhoud van onderwijs en examens.

### Vakgerichte kennis of competenties?

De overgang van een op leerstof en feitenkennis gericht schoolsysteem naar competentie- en praktijkgerichte leertrajecten heeft directe gevolgen voor de manier waarop beoordeeld wordt.

Het is daarbij de vraag of we moeten verlangen naar een totale 'omslag' naar competentiegerichte onderwijs- en examenvormen. Het antwoord op die vraag verschilt per onderwijssector. Competentiegericht opleiden en beoordelen zijn 'in' en publicaties erover hebben voornamelijk een hoog 'halleujagehalte'. Competentiegericht opleiden houdt ontegenzeggelijk belofte in, maar is geen panacee voor alle problemen die zich in een onderwijssector voordoen. Algemeen gevoeld is het verlangen opleidingen beter op elkaar af te stemmen, binnen en tussen sectoren (bijvoorbeeld in de 'beroepskolom' vmbo-mbo-hbo). Competentiegericht opleiden kan een middel zijn om een betere afstemming te realiseren (zie de paragraaf 'Veranderend denken over leren, opleiden en beoordelen'). Wanneer beroepsopleidingen van verschillende niveaus zich bedienen van dezelfde ontwerpprincipes en taal, kan dat bevorderend werken op een soepele doorstroming.

Wat het toetsen van competenties betreft: zie daarvoor ook wat is opgemerkt bij 'contextgebonden of gedecontextualiseerd'.

### Absolverend of integratief?

Een ander dilemma/ontwerpvoorbeeld dat de Onderwijsraad bij de inhoudsdimensie van examens heeft benoemd, is het onderscheid tussen absolverend en integratief beoordelen. Absolverend beoordelen (letterlijk: steeds een deel van het examen kwijtschelden)

## De vraag 'Absolverend of integratief beoordelen, wat is deugdelijk?' is vooral relevant in beroepsgerichte opleidingen

vindt plaats in de loop van de opleiding op afzonderlijke onderdelen. Een voorbeeld zijn de deelkwalificaties in het middelbaar beroepsonderwijs. Integratief beoordelen betreft samenhangende gehelen van elementen (kennis, vaardigheden, houdingen, eigenschappen) noodzakelijk voor probleemoplossend handelen.

De vraag 'Absolverend of integratief beoordelen, wat is deugdelijk?' doet zich in alle onderwijssectoren voor, maar het sterkst in beroepsgerichte opleidingen. Deze vraag is ook van toepassing op EVC-procedures, die vaak een absolverend karakter hebben.

Bij alle opleidingen zou naast relatief losse, absolverende beoordelingen altijd sprake moeten zijn van integratieve toetsing van bekwaamheden. Dat zou het huidige, veelal fragmentarische, toetsen terugdringen. Van belang bij integratieve (competentie)beoordelingen is dat deze vooraf bij de kandidaat bekend zijn, zodat een gerichte voorbereiding mogelijk is (zie het artikel van Bolhuis en Van Royen in dit katern). Integratieve beoordelingen kunnen de kans op overmatige 'near transfer' reduceren. Een student moet in haar of zijn vervolgopleiding of beroep immers in staat zijn tot transfer van vaardigheden naar verschillende contexten.

### Conditie voor nieuwe examenvormen

De Onderwijsraad heeft behalve dilemma's enkele conditionele kwesties benoemd die de inhoud en vormgeving van examens beïnvloeden en die bij alle bovengestane vragen en spanningsvelden een rol spelen:

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

### Organisatie

Nieuwe examenvormen hebben gevolgen voor de organisatie van opleidingstrajecten en de relaties die

onderwijsinstututen met hun omgeving aangaan. Meer flexibiliteit in vorm, afnametijdstip en afnamelocatie van examens leidt tot een andere, complexere organisatie. Nieuwe exameninhouden en -vormen brengen veranderingen teweeg in de wijze waarop docenten hun onderwijs inrichten. Niet alleen investeringen in inhoud en instrumentatie zijn van belang, maar ook een verdere ontwikkeling van de deskundigheid van docenten, coaches en praktijkbeoordelaars. Bij nieuwe examenvormen speelt de externe consistentie en validiteit een steeds grotere rol. Dat vraagt een hoge mate van betrokkenheid van het afnemend veld en de bekwaamheid om die te kunnen organiseren.

### Financiering

De vraag hoe de nieuwe examenvormen en -arrangementen te financieren, duikt regelmatig op. Assessments en nieuwe examenvormen staan te boek als arbeids- en tijdsintensief, dus duur. Het is van veel belang om geschikte financieringsmethoden te vinden of te ontwikkelen. Meer variatie betekent een flexibeler bekostigingssysteem. Hoe blijft een flexibele financieringsmethode controleerbaar? Welke mate van standaardisering is nodig om de kosten te beheersen? Hoe kan een evenwicht worden gevonden tussen variatie en standaardisatie? Het verdient aanbeveling om financiële consequenties van nieuwe examenvormen in samenhang te bekijken met het opleidingssysteem als geheel en de inrichting van het onderwijs. Nieuwe examenvormen kunnen leertrajecten efficiënter en vaak korter maken. De huidige praktijk met zijn klassieke kengetallen en sturingsmechanismen (roosters, teldata) werpt hiervoor nog veel belemmeringen op. Het is mogelijk kosten te besparen bij een gelijktijdige kwaliteitsverbetering van onderwijs en examens.

### Implementatie

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. Het is daarom van belang dat nieuwe examenvormen deel uitmaken van het langetermijnbeleid van instellingen en overheid.

### RÉSUMÉ

Het denken over leren, opleiden en beoordelen (examineren) is de afgelopen jaren flink in beweging gezet. Bij de introductie en verdere ontwikkeling van nieuwe examenvormen en -arrangementen is het goed de functies van examens opnieuw te doordenken. Van belang lijkt een herdefiniëring van civiele effecten. Wat betekenen veranderingen voor de perceptie van examens door vervolgopleiding, arbeidsmarkt en maatschappij?

De Onderwijsraad beveelt een integrale benadering aan van examens, binnen en tussen onderwijssectoren. De ontwikkeling van nieuwe beoordelingsvormen komt onvoldoende tot zijn recht wanneer uitsluitend een sectorspecifieke invalshoek wordt gekozen. Het gaat om 'een versterking van de steun die een geïntegreerd geheel van verrijkte examenvormen kan geven aan de leerloopbaan, de leerbiografie van mensen tijdens hun jonge jaren en de levensperioden die daarop volgen'. In dit perspectief zijn examens een sleutel naar de toekomst.



### Literatuur

- Adviescommissie Onderwijs-Arbeidsmarkt (ACOA), *Een wending naar kerncompetenties. De betekenis van kerncompetenties voor de versterking van de kwalificatiestructuur secundair beroepsonderwijs*. Den Bosch: ACOA, 1999.
- Begeleidingscommissie Decentrale Toelating, *Decentrale toelating in een veranderende context*. (Analysedocument behorende bij tussenrapportage decentrale toelating 2001/2002.) 2002.
- Bom, W., R. Klarus en M. Nieskens, *Portfolio in opleiding en bedrijf*. 's-Hertogenbosch: Cinop, 1997.
- Colo, *Samen werken aan leren. Naar een competentiegerichte kwalificatiestructuur voor het middelbaar beroepsonderwijs*. Zoetermeer: Colo, 2002.
- Grotendorst, A., 'Non scholae, sed vitae discimus. Een competentiegerichte curriculumbenadering'. In: M. Rondeel en S. Wagenaar (red.), *Kennis maken: leren in gezelschap* (pp. 193-215). Schiedam: Scriptum Management, 2002.
- Grotendorst, A., M. Jellema, I. Stam, M. van der Vegt en C. Zandbergen, *Leren in veiligheid. Het nieuwe politieonderwijs in maatschappelijk perspectief*. Apeldoorn: LSOP Politie Onderwijs- en Kenniscentrum, 2002.
- Kessels, J.W.M., *Succesvol ontwerpen. Curriculumconsistentie in opleidingen*. Deventer: Kluwer, 1996.
- Klarus, R., *Verzilveren van competenties*. Wageningen: Stoas Onderzoek, 2001.
- Kolk, J. van der en P. Willemse, *Van eindtermen naar competentiebeoordeling. Vernieuwing van examinering in de BVE-sector*. 's-Hertogenbosch: Cinop, 2002.
- Onderwijsraad, *Examinering in ontwikkeling. Een ontwikkelingsperspectief voor examens in het voortgezet onderwijs, middelbaar beroepsonderwijs en hoger onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad, 2002a.
- Onderwijsraad, *Competenties: van complicaties tot compromis. Over schuifjes en grenzers*. (Studie in opdracht van de Onderwijsraad uitgevoerd door prof. dr. Jeroen J.G. van Merriënboer, dr. Marcel R. van der Klink en drs. Maaïke Hendriks; Onderwijstechnologisch Expertisecentrum, Open Universiteit Nederland). Den Haag: Onderwijsraad, 2002b.
- Thijssen, J.G.L. en E.S.K. Lankhuijzen, 'Competentiemanagement en employabilitystrategie: een kader voor beleidskeuzes'. In: F. Glastra en F. Meijers (red.), *Een leven lang leren. Competentieontwikkeling in de informatiesamenleving*. 's-Gravenhage: Elsevier bedrijfsinformatie bv, 2000.

**Noten**

1. De Onderwijsraad is een onafhankelijk adviescollege, dat adviseert over de hoofdlijnen van het beleid en de wetgeving op het gebied van onderwijs. De raad adviseert (gevraagd en ongevraagd) de ministers van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (OCenW) en van Landbouw, Natuurbeheer en Visserij. Ook de Eerste en Tweede Kamer der Staten-Generaal kunnen om advies vragen.
2. Erkenning van (hoe dan ook) verworven competenties.
3. Zie Kessels, *Succesvol ontwerpen. Curriculumconsistentie in opleidingen* (1996). Interne consistentie: logische samenhang tussen curriculumonderdelen. Externe consistentie: gedeelde opvatting tussen docenten onderling en docenten en praktijkveld over de gewenste resultaten van het onderwijs.