

Toetsen op School Middelbaar beroepsonderwijs

Piet Sanders (redactie)



zeker weten

Toetsen op School Middelbaar beroepsonderwijs

Piet Sanders (redactie)

Toetsen op School middelbaar beroepsonderwijs is een uitgave van Cito

- Redactie: Piet Sanders
- Auteurs: Piet Sanders, Erik Degen, Uriël Schuurs, Jan Adema, Cor Sluijter
- Opmaak: Backoffice, MS
- Foto omslag: Ron Steemers

© Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling Arnhem (2016)

Alle rechten voorbehouden. Niets uit dit werk mag zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling worden openbaar gemaakt en/of verveelvoudigd door middel van druk, fotokopie, scanning, computersoftware of andere elektronische verveelvoudiging of openbaarmaking, microfilm, geluidskopie, film- of videokopie of op welke wijze dan ook. Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling Arnhem heeft getracht alle rechthebbenden te achterhalen. Indien iemand meent als rechthebbende in aanmerking te komen, kan hij of zij zich tot Cito wenden.

Inhoud

	Inleiding	8
1	Het doel van toetsen	10
1.1	Structuur van het mbo	10
1.2	Toetsen voor het beoordelen van studenten	12
1.2.1	Het selecteren van studenten	12
1.2.2	Het plaatsen van studenten	12
1.2.3	Het certificeren van studenten	12
1.3	Toetsen voor het beoordelen van het onderwijsleerproces	14
2	De inhoud van toetsen	20
2.1	Waar hoort de ‘wat’-vraag in het onderwijs- en examenproces?	20
2.2	Wat is de kwalificatiestructuur?	21
2.3	Wat is een beroepscompetentieprofiel?	22
2.4	Wat is een kwalificatie?	23
2.5	Wat is een kwalificatiedossier?	26
2.6	Wat is een examenprofiel?	28
2.7	Wat is een examenplan?	29
2.8	Wat is de representativiteit van toetsen?	32
2.9	Ten slotte	33
3	Toetsvormen in het middelbaar beroepsonderwijs	36
3.1	Een schets van het mbo-panorama	36
3.1.1	De structuur van het mbo	36
3.1.2	De rol van kwalificatiedossiers in het mbo	37
3.1.3	Inhoud van de kwalificatiedossiers	38
3.2	Toetsing en examinering in het mbo	40
3.2.1	Toetsvormen bij de centraal ontwikkelde examens taal en rekenen	40
3.2.2	Toetsvormen bij de examinering van beroepsgerelateerde eisen	43
3.2.3	De aard van ontwikkelingsgerichte toetsing in het mbo	44
3.3	Toetsvormen en hun waarde	45
3.3.1	Veelgebruikte toetsvormen in het mbo	45
3.3.2	Kwaliteitseisen aan toetsen	47
3.3.3	Beoordeling van toetsvormen	49
3.3.4	Afsluitende opmerkingen	50
4	De beoordeling van toetsen en praktijkexamens	58
4.1	De beoordelaar	58
4.1.1	Beoordelaarsfouten	59
4.1.2	Kwantificeren van de feilbaarheid van beoordelaars	61
4.1.3	Kennis en vaardigheden van beoordelaars	62
4.1.4	Beoordeling in de reële beroepspraktijk	65
4.1.5	Opleiding van beoordelaars	67
4.2	Beoordelingsondersteuning	69
4.2.1	Correctievoorschrift	69

4.2.2	Beoordelingsschalen	70
4.2.3	Beoordelingsvoorschrift en beoordelingsrichtlijnen	71
4.3	Cesurbepaling en het geven van waarderingen	72
4.3.1	Cesurbepaling en cijfergeving	72
4.3.2	Methoden voor cesurbepaling en cesuurhandhaving	73
5	De examenorganisatie in het middelbaar beroepsonderwijs	78
5.1	De rollen binnen de examenorganisatie	79
5.2	De rol van het bestuur van de onderwijs- en examenorganisatie	81
5.3	De relatie tussen onderwijs- en examenorganisatie	81
5.4	Kaders met draagvlak als startpunt	83
5.5	De examencommissie in de examenorganisatie	85
5.6	Taakverdeling bij borging en vaststelling	90
5.7	Het examenbureau	96
5.8	Afname van centraal ontwikkelde examens (Nederlands, rekenen, Engels)	97
5.9	De beoordelaar geeft het cijfer	97
5.10	Voorbeeldorganogram van een examenorganisatie mbo	99
6	De kwaliteit van toetsen en examens in het middelbaar beroepsonderwijs	102
6.1	Historische schets	102
6.1.1	Kwaliteitsbeoordeling en examensystematiek tussen 1996 en 2004	102
6.1.2	Kwaliteitsbeoordeling tussen 2004 en 2008: het KCE	102
6.1.3	Kwaliteitsbeoordeling tussen 2008 en 2012: examengerichte Inspectiestandaarden	103
6.2	Huidige situatie	105
6.2.1	Kwaliteitsbeoordeling vanaf 2012 tot heden: integrale Inspectiestandaarden	105
6.2.2	De huidige examensystematiek	110
6.3	Evaluatie van het beoordelingskader van de examens in het mbo	111
6.4	Methoden voor het realiseren van toetsen en examens van goede kwaliteit	113
6.5	De toekomst	115
	Geraadpleegde literatuur	118
	Index	126

Inleiding

Inleiding

In de publicatie *Toetsen op School* (2013) bespreken we in tien hoofdstukken een groot aantal aspecten van toetsen en examineren. De inhoud van *Toetsen op School* behoort volgens Cito tot de basiskennis van iedere (beginnende) docent. Het was de bedoeling *Toetsen op School* aan te vullen met verschillende publicaties die zich richten op het toetsen en examineren in de verschillende onderwijssectoren. Reeds verschenen zijn de aanvullende publicaties *Toetsen op School primair onderwijs* (2011), *Toetsen op School voortgezet onderwijs* (2012) en *Toetsen op School hoger onderwijs* (2016). De hier voorliggende publicatie betreft *Toetsen op School middelbaar beroepsonderwijs*. Met deze laatste publicatie is de reeks *Toetsen op School* afgerond.

Toetsen op School middelbaar beroepsonderwijs behandelt in zes hoofdstukken verschillende aspecten van het toetsen en examineren in het middelbaar beroepsonderwijs. In hoofdstuk 1 bespreken we het doel van toetsen en examens die in het middelbaar beroepsonderwijs worden afgenomen. Hierbij maken we een onderscheid tussen toetsen voor het beoordelen van studenten en toetsen voor het beoordelen van het onderwijsleerproces. Hoofdstuk 2 gaat over de inhoud van toetsen. Onderwerpen die aan de orde komen zijn de kwalificatiestructuur, het kwalificatiedossier en het examenplan. Hoofdstuk 3 gaat uitgebreid in op de toetsvormen die gebruikt worden bij de centraal ontwikkelde examens taal en rekenen en bij de examinering van beroepsgerelateerde eisen. In hoofdstuk 4 wordt de beoordeling van toetsen en praktijk-examens besproken. Onderwerpen die aan de orde komen zijn de kennis en vaardigheden van beoordelaars, de opleiding van beoordelaars, beoordelingsschalen en het geven van waarderingen en cijfers. Hoofdstuk 5 geeft een blauwdruk voor een examenorganisatie in het mbo en gaat daarbij uitgebreid in op de rol van de examencommissie. Hoofdstuk 6 gaat in op de kwaliteit van toetsen en examens aan de hand van systemen die voor de beoordeling van de kwaliteit van toetsen en examens in omloop (geweest) zijn.

Toetsen op School op internet

De publicaties in de reeks *Toetsen op School* zijn online beschikbaar. Ga voor meer informatie en het downloaden van de elektronische versies naar www.toetsenopschool.nl.

1 Het doel van toetsen

1 Het doel van toetsen

Piet Sanders

Onder een toets of examen verstaan we ‘een instrument voor het meten van iemands kennis en vaardigheden (praktische vaardigheden en houdingen) die door middel van studie en/onderwijs op een of ander vakgebied zijn verworven’ (Cito, 2010). In dit hoofdstuk bespreken we de verschillende doelen voor toetsen die in het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) gebruikt worden. Voor een goed begrip van die bespreking is kennis van de structuur van het mbo gewenst. Paragraaf 1.1 is hieraan gewijd. In paragraaf 1.2 bespreken we toetsen die tot doel hebben studenten te beoordelen, dat wil zeggen studenten te selecteren, plaatsen of certificeren. Toetsen voor het beoordelen van studenten worden wel summatieve toetsen of ‘toetsen van het leren’ genoemd. In paragraaf 1.3 bespreken we toetsen die tot doel hebben inzicht te geven in het onderwijsleerproces van studenten en dit waar nodig bij te sturen. Deze toetsen worden ook wel formatieve toetsen of ‘toetsen voor het leren’ genoemd. Het onderscheid tussen summatieve toetsen en formatieve toetsen correspondeert met indicator 1.1 uit de ‘Regeling standaarden examenkwaliteit mbo 2012’ die betrekking heeft op het onderscheid tussen ontwikkelgerichte toetsen en examinering. Letterlijk staat er: ‘De instelling heeft een duidelijk onderscheid gemaakt tussen de opleiding – en daarin opgenomen ontwikkelgerichte toetsen – en de examinering. Deze overgang is gemarkeerd. De examencommissie heeft geëxpliciteerd op grond van welk examen en overige eisen het diploma wordt verstrekt. De studenten weten welke beoordeling meetelt voor het behalen van het diploma.’ Voornoemde ‘Regeling’ komt in hoofdstuk 6 over de kwaliteit van toetsen/examens nog uitgebreid aan de orde. In de publicaties van Toetsen op School over het primair en voortgezet onderwijs is ook het gebruik van toetsen besproken die tot doel hebben de kwaliteit van het onderwijs te beoordelen. Dat laatste doel van toetsen komt in het mbo niet voor.

1.1 Structuur van het mbo

Het mbo kent de volgende opleidingen:

- De entreeopleiding (niveau 1)
Voor de entreeopleiding bestaan geen toelatingseisen. De entreeopleiding bereidt jongeren voor op de arbeidsmarkt of op doorstroming naar mbo-opleiding niveau 2. De opleiding duurt 1 jaar.
- De basisberoepsopleiding (niveau 2)
Voor de basisberoepsopleiding moet men minimaal een vmbo-diploma hebben. Voor sommige mbo-opleidingen op niveau 2 zijn er geen eisen omdat er geen verwante opleiding op niveau 1 bestaat. De opleiding duurt 1 tot 2 jaar en leidt op tot beroepen zoals kapper of autotechnicus.
- De vakopleiding (niveau 3)
Voor de vakopleiding en middenkaderopleiding moet je minimaal in het bezit zijn van een vmbo-diploma (KB, GL of TL) of in het bezit zijn van overgangsbewijs van Havo/VWO 3 naar Havo/VWO 4. De vakopleiding duurt 2 tot 3 jaar en leidt op voor beroepen zoals verzorgende en eerste monteur.
- De middenkaderopleiding (niveau 4)
De middenkaderopleiding duurt 3 tot 4 jaar en leidt op voor beroepen zoals filiaalbeheerder en activiteitenbegeleider. Studenten die deze opleiding afronden, kunnen verder studeren op het hbo.

- De specialistenopleiding
Deze opleiding is bedoeld voor studenten die al een vakopleiding gevolgd hebben.
De specialistenopleiding duurt 1 tot 2 jaar.

De opleidingen in het mbo worden verzorgd door regionale opleidingscentra (roc's), agrarische opleidingscentra (aoc's) en vakscholen. De website www.beroepeninbeeld.nl geeft een overzicht van welke mbo-opleidingen voor welke beroepen er zijn en waar ze onderwezen worden. Het mbo kent ruim 600 opleidingen die soms maar weinig van elkaar verschillen. In de nabije toekomst worden dat 175 opleidingen. Opleidingscentra in het mbo vallen allemaal onder een koepelorganisatie. Voor roc's en vakscholen is dat de MBO Raad en voor de aoc's de AOC Raad.

Een belangrijk deel van de mbo-leidingen bestaat uit leren en werken in de praktijk, de zogenaamde beroepspraktijkvorming (bpv). Er zijn stages en leerbanen. Stages zijn bedoeld voor studenten die dagonderwijs volgen in de beroepsopleidende leerweg (bol). Een stageperiode bedraagt 20 tot 60% van de totale opleidingstijd. Een leerbaan is bedoeld voor de student die de opleiding volgt in de beroepsbegeleidende leerweg (bbl) en bedraagt minimaal 60% van de totale opleidingstijd. Zie ook hoofdstuk 3 voor meer informatie over de structuur van het mbo.

In het mbo is de verantwoordelijkheid voor de examens een gedeelde verantwoordelijkheid. De scholen zijn verantwoordelijk voor de examens die niet centraal geëxamineerd worden want daarvoor is het College voor Toetsen en Examens (CvTE), www.hetcvte.nl, verantwoordelijk. Met ingang van 1 augustus 2016 zijn de mbo-scholen verplicht om de examens waar zij verantwoordelijk voor zijn af te nemen bij een gecertificeerde examenleverancier. Indien scholen toch hun eigen examens willen gebruiken dan moeten deze eerst goedgekeurd worden door een externe partij. De Inspectie van het Onderwijs houdt toezicht op zowel de kwaliteit van het onderwijs als van de examens. Als de kwaliteit van de examens onvoldoende is, krijgt de school eerst een waarschuwing. De school krijgt daarna de tijd om de kwaliteit te verbeteren. Heeft dat geen resultaat, dan kan de minister de examenlicentie intrekken en de school moet dan de examens voor die opleiding uitbesteden aan een instelling die wel een examenlicentie heeft. Op de website van het servicepunt examinering mbo, www.examineringmbo.nl, staat een overzicht van het aanbod van examenleveranciers voor de diverse mbo-opleidingen. Een overzicht van erkende mbo opleidingen is te vinden in het Centraal Register Beroepsopleidingen (CREBO). De Dienst Uitvoering Onderwijs (DUO) houdt dit register bij. Aan kwalificatiedossiers en kwalificaties worden door de overheid crebonummers gekoppeld. Crebolijsten zijn te vinden op de website van www.kwalificatiesmbo.nl. De centrale examens betreffen de vakken Nederlandse taal, rekenen en Engels. Alle mbo-4 studenten doen examen Nederlandse taal en rekenen op niveau 3F en alle mbo-2 en mbo-3 studenten op niveau 2F. Voor rekenen gebeurt dit uitsluitend via een schriftelijk examen. Voor Nederlands worden de vaardigheden lezen van zakelijke teksten en luisteren getoetst met een centraal examen en de vaardigheden spreken, gesprekken voeren en schrijven met een instellingsexamen. Hoewel het mbo-4 examen Engels net als Nederlandse taal getoetst wordt, zijn de aanduidingen voor de niveaus ontleend aan het Europees Referentiekader (ERK). Voor de vaardigheden lezen en luisteren doen de studenten examen op niveau B1 en voor de overige vaardigheden op niveau A2.

1.2 Toetsen voor het beoordelen van studenten

In het middelbaar beroepsonderwijs kunnen toetsen die tot doel hebben studenten te beoordelen, onderscheiden worden in toetsen waarmee we studenten kunnen:

- selecteren;
- classificeren;
- plaatsen;
- certificeren.

Hierna zullen we elke categorie toetsen met een of meer voorbeelden toelichten.

1.2.1 Het selecteren van studenten

We spreken van selecteren als niet alle studenten die zich voor een opleiding aanmelden ook worden toegelaten.

Een voorbeeld van selecteren is het bindend studieadvies over de voortzetting van de opleiding dat de school wettelijk verplicht is binnen vier maanden na het begin van de opleiding te geven aan studenten van de entree-opleiding. In de OER 2014-2015 van het Clusius college, www.clusius.nl, kan men bijvoorbeeld informatie over het studieadvies vinden. Dit advies kan in dit geval zijn dat de student niet kan doorstromen naar mbo niveau 2, dat de student wel kan doorstromen naar mbo niveau 2, dat de student binnen de entree-opleiding van richting moet wisselen of dat de student van leerweg (BOL of BBL) moet wisselen. Wanneer de student het advies krijgt te stoppen met de opleiding, kan de school de onderwijsovereenkomst beëindigen. Dit wordt een bindend studieadvies genoemd. Voor studenten van niveau 2, 3 en 4 mag een school ook een bindend studieadvies geven maar is dit niet verplicht.

1.2.2 Het plaatsen van studenten

We spreken van plaatsen als studenten afhankelijk van de resultaten op een toets verschillende onderwijsprogramma's volgen terwijl die verschillende programma's wel tot hetzelfde certificaat of diploma leiden.

Een voorbeeld van het plaatsen van studenten is te vinden in de twee leerwegen in het mbo: de beroepsopleidende (BOL) en de beroepsbegeleidende leerweg (BBL). Beide leerwegen leiden tot hetzelfde mbo-diploma. De keuze tussen de ene of de andere leerweg is niet gebaseerd op het resultaat op een specifieke toets maar het is de zelfbeoordeling van de student die de keuze bepaalt. Bij die zelfbeoordeling kunnen resultaten op eerder afgelegde toetsen een rol spelen. In het algemeen zullen studenten die meer interesse voor theoretische vakken hebben en nog niet in een reguliere werksituatie willen meedraaien voor BOL kiezen. Daarentegen zullen leerlingen die meer praktijkgericht zijn en een werkplek in een bedrijf ambiëren voor BBL kiezen.

1.2.3 Het certificeren van studenten

We spreken van certificeren als afhankelijk van de resultaten op een toets beslist wordt of studenten een onderwijsprogramma al of niet met succes afgesloten hebben.

Examens

De bekendste summatieve of afsluitende toetsen zijn examens. De Onderwijsraad, www.onderwijsraad.nl, gebruikt de term examens voor elke vorm van afsluitende of tussentijdse toetsing voor het vaststellen van leerresultaten met enig civiel effect. Van de vele functies die aan examens toegedicht worden, beschouwt de Onderwijsraad de kwalificerende functie als de belangrijkste. Bij de kwalificerende functie gaat het met name om het vaststellen van de kennis, vaardigheden en competenties die een student heeft opgedaan aan het eind van een opleiding.

Aan de kwalificerende functie ontlelen examens hun civiel effect, dat wil zeggen dat de examens erkend worden door de maatschappij, de arbeidsmarkt, vervolgoopleidingen of de overheid en dat aan het slagen voor examens en het behalen van het bijbehorende diploma rechten te ontlelen zijn. Zo kan een student met een mbo 4 diploma toelating verkrijgen tot een opleiding voor een associate degree of een bacheloropleiding aan een hogeschool.

In paragraaf 1.1 werden vier opleidingsniveaus en daarmee corresponderende diploma's onderscheiden. In de onderwijs- en examenregeling (OER) van een school staat voor welke examens men moet slagen en aan welke eisen men moet voldoen om een diploma te behalen. Het onderstaande voorbeeld hebben we ontleend aan de OER 2014-2015 van het Clusius college, www.clusius.nl.

Voor het behalen van een diploma aan het Clusius college moet de student aan de diploma-eisen voldoen die voor zijn/haar opleiding gelden. De diploma-eisen bestaan uit specifieke en uit generieke eisen.

Specifieke eisen

Met specifieke eisen worden de volgende beroepsspecifieke eisen bedoeld:

- Kerntaken
Iedere opleiding kent een of meer kerntaken die in de proeve van bekwaamheid, werkproces-examen of vaardigheidsexamen worden geëxamineerd. Voor iedere kerntaak kan men een goed, voldoende of onvoldoende scoren. De diploma-eis is dat elke kerntaak voldoende moet zijn.
- Beroepspraktijkvorming
Beroepspraktijkvorming (bpv) betreft stage en leren op een leerbedrijf. Er is sprake van bpv als er een praktijkovereenkomst is afgesloten tussen de student, het leerbedrijf en de school. De bpv moet voldoen aan de vereiste omvang, uitgedrukt in een bepaald percentage van de opleidingsduur en de beoordeling van de bpv moet voldoende zijn. De diploma-eis is dat de bpv behaald moet zijn.
- Duits (niveau 4) en Engels (niveau 2 en 3)
Als Duits voor niveau 4 en Engels voor niveau 2 en 3 vermeld staat in het kwalificatiedossier van de opleiding dan is dat een diploma-eis die behaald moet zijn.
- Wettelijke beroepsvereiste(n)
Bij sommige opleidingen zijn er wettelijke beroepsvereiste(n). Dit zijn extra eisen die de wet stelt aan het uitoefenen van een bepaald beroep. De diploma-eis is dat aan de wettelijke beroepsvereisten voldaan moet zijn.

Generieke eisen

De generieke eisen zijn door de wetgever vastgesteld en gelden voor alle studenten van hetzelfde opleidingsniveau, ongeacht het beroep. Het betreffen de volgende eisen:

- Nederlandse taal- en rekenen
Voldaan moet worden aan de Wet referentieniveaus Nederlandse taal en rekenen. Voor opleidingsniveau 1, 2 en 3 geldt als diploma-eis het referentieniveau 2F en voor opleidingsniveau 4 het referentieniveau 3F.
- Loopbaan en burgerschap
Loopbaan en burgerschap wordt niet afgesloten met een examen maar men is verplicht het aangeboden programma te volgen en in dat kader ook opdrachten te maken. De diploma-eis is dat aan de inspanningseisen voldaan moet zijn.
- Engels (niveau 4)
De diploma-eis voor Engels niveau 4 is voor luisteren en lezen B1 en voor gesprekken voeren, spreken en schrijven A2. B1 en A2 zijn taalbeheersingsniveaus volgens het Europees Referentiekader (ERK).

De hiervoor beschreven diploma-eisen worden opgeslagen in het examendossier dat door het examenbureau (zie hoofdstuk 5) beheerd wordt. Indien aan alle eisen voldaan is, kan het diploma uitgereikt worden. Bij elk diploma hoort een resultatenlijst waarin de behaalde resultaten op de specifieke examenonderdelen en de generieke examenonderdelen in woorden of cijfers vermeld worden.

Erkenning van Verworven Competenties (EVC)

Behalve door het volgen van een opleiding aan een mbo-school kan een mbo-diploma ook behaald worden via een EVC-procedure. EVC staat voor het erkennen van verworven competenties. Het gaat hier om competenties die niet via een formele opleiding zijn verworven. Met behulp van een EVC-procedure is het mogelijk het curriculum vitae voor een sollicitatie te valideren en (nieuwe) loopbaan- en scholingsbeslissingen voor te bereiden. Daarnaast kan EVC als opstap dienen voor herintredende werknemers en werkzoekenden en is het een instrument binnen het personeelsbeleid van werkgevers. Tegelijkertijd is het een instrument voor de overheid om het principe van 'een leven lang leren' een stap dichterbij te brengen en de verdere ontwikkeling van de kennissamenleving te stimuleren.

Op de website van het Kenniscentrum EVC, www.kenniscentrumevc.nl, is een overzicht te vinden van de aanbieders van EVC-procedures. Een van die aanbieders is het ROVC, www.rovc.nl, een opleidingsinstituut dat technische mbo-opleidingen aanbiedt zoals operator, service-monteur installatietechniek en servicetechnicus koudetechniek.

De website van het ROVC bevat onderstaande beschrijving van de vijf stappen van hun EVC-procedure.

De eerste stap betreft een intakegesprek waarin de mogelijk toekomstige student vertelt wat zijn doel is en de student verteld wordt wat van hem/haar verwacht wordt. Uitgangspunt van elke EVC-procedure is het kwalificatiedossier van de door de student gekozen mbo-opleiding. De tweede stap betreft een opdrachtovereenkomst van de aanbieder die opgesteld wordt als duidelijk is dat de student over voldoende kennis en ervaring beschikt om voor de gekozen mbo-opleiding een EVC-procedure te volgen.

De derde stap bestaat uit het vullen van het portfolio. Het portfolio moet door de student gevuld worden met bewijzen waaruit blijkt wat diens werkervaring is, welke opleidingen en cursussen gevolgd zijn en wat voor ervaringen opgedaan zijn via hobby's en vrijwilligerswerk. Bij de samenstelling van het portfolio wordt de student begeleid door de aanbieder.

De vierde stap bestaat uit een assessment waarbij een EVC-assessor onderzoekt welke competenties de student beheerst en hoe goed hij ze beheerst. Het laatste kan gebeuren door een beoordeling van de bewijzen in het portfolio, door een werkplekbezoek waarbij de student onder toezicht van de assessor een bepaalde taak uitvoert of door een criteriumgericht interview over de competenties van de student. De assessor legt zijn beoordeling vast in een EVC-rapportage die onderdeel wordt van het ervaringscertificaat.

De vijfde stap betreft het ervaringscertificaat waarin aangegeven staat over welke competenties de student beschikt. Afhankelijk van de inhoud van het ervaringscertificaat zal de student of nog een aantal aanvullende cursussen moeten volgen om het mbo-diploma te behalen of kan de student het ervaringscertificaat omzetten in een mbo-diploma.

Een probleem is dat EVC certificaten vaak niet door examencommissies geaccepteerd worden als vrijstelling vanwege de vermeende gebrekkige kwaliteit.

1.3 Toetsen voor het beoordelen van het onderwijsleerproces

In de vorige paragraaf hebben we voorbeelden van summatieve toetsen besproken. Kenmerkend voor deze toetsen is dat de student na afloop van de toets of examen een beoordeling krijgen, bijvoorbeeld een beoordeling in woorden, 'onvoldoende-voldoende-goed',

of een cijfer, bijvoorbeeld het cijfer 4 (sterk onvoldoende) of het cijfer 7 (sterk voldoende). In de terminologie van de toetsspecial 'Leren van toetsen' op de website Toetswijzer, zie <http://www.toetswijzer.nl>, bevat deze paragraaf voorbeelden van formatief assessment. We spreken van formatief assessment als de toetsing gericht is op onderwijsleerprocessen binnen de klas en het verbeteren van instructie aan de klas en individuele studenten. De termen die hiervoor in de onderwijskundige literatuur in dit kader gebruikt worden, zijn assessment for learning (AfL) en diagnostisch toetsen (DT).

Het is van belang op te merken dat een toets niet per definitie summatief of formatief is. Het gaat erom hoe de toetsresultaten gebruikt worden. Wanneer het resultaat op een toets dient voor een eindbeoordeling dan heeft die toets een summatieve functie. Dezelfde toets kan echter ook een formatieve functie vervullen als een student feedback of een klas andere instructie ontvangt naar aanleiding van de behaalde scores op een toets.

In voornoemde toetsspecial worden overeenkomsten en verschillen tussen AfL en DT uitgebreid besproken. We zullen die bespreking hier kort samenvatten. AfL moet niet opgevat worden als een uitgewerkte theorie maar als een benadering waarbij assessment geïntegreerd is in de dagelijkse lespraktijk. Toetsresultaten worden gebruikt om te bepalen waar studenten zich bevinden ten opzichte van de te behalen leerdoelen waardoor het onderwijs beter afgestemd kan worden op hun behoefte. DT wordt zowel gebruikt om informatie te verkrijgen over wat een student wel of niet beheerst als waarom een student bepaalde taken wel of niet kan uitvoeren. Docenten blijken echter niet alle bronnen van informatie als even nuttig te beschouwen voor de inrichting van hun onderwijs. Docenten hebben vooral behoefte aan informatie over het leerproces en de ontwikkeling van hun studenten en daarbij hebben computergestuurde toetsen de voorkeur omdat deze betrouwbaardere en meer valide resultaten geven en minder arbeidsintensief zijn dan niet-gecomputeriseerde toetsen. In het onderwijs en dus ook het mbo is AfL eigenlijk aan de orde van de dag. Docenten maken continu beslissingen op basis van de informatie die zij tijdens hun onderwijs tot hun beschikking hebben. Die informatie kan zowel een individuele student als een hele klas betreffen. Assessmentmethoden bij AfL resulteren meestal in een kwalitatieve beschrijving van wat studenten wel of nog niet beheersen. Bij DT hebben we meestal te maken met gestandaardiseerde meetinstrumenten die afhankelijk van de behoefte aan bijsturing ingezet worden. DT kan kwantitatieve of kwalitatieve resultaten opleveren.

Hieronder worden een viertal voorbeelden van formatief assessment gepresenteerd. Indachtig voorgaande bespreking van de kenmerken van AfL en DT, zou 'Startassessment en voortgangsassessment' meer als een AfL dan een DT instrument aangemerkt worden, terwijl DIALANG, de drie Niveautesten en de Reken- en Taalblokken meer als instrumenten voor DT in aanmerking komen. Nogmaals dient benadrukt te worden dat het geven van een etiket aan toetsen niet zo belangrijk is. Belangrijk is dat de toetsen informatie geven aan docenten en studenten die tot betere leerprestaties van studenten leidt.

Startassessment en voortgangsassessment

De stichting Examenwerk onderhoudt en beheert in samenwerking met het onderwijs en bedrijfsleven beoordelings- en exameninstrumenten voor beroepsopleidingen in de branches toerisme en recreatie, horeca, facilitaire dienstverlening en brood en banket. Examenwerk is voortgekomen uit drie afzonderlijke stichtingen: LTTR (Landelijke Toetsvragenbank Toerisme en Recreatie, SHE/SHE-FD (Stichting Horeca Examens en Facilitaire Dienstverlening) en SLEBB (Stichting Landelijke Examenbank Brood & Banket). Onderstaande informatie is ontleend aan de website van Examenwerk, www.examenwerk.nl.

Examenwerk maakt bij de ontwikkelingsgerichte meet- en beoordelingsinstrumenten een onderscheid tussen een startassessment en een voortgangsassessment.

Het startassessment, bestaande uit verschillende instrumenten, resulteert in een gericht advies aan de student voor het vervolg van zijn opleiding. Het advies heeft de vorm van een Persoonlijk Ontwikkelplan (POP) of een Persoonlijk Activiteitenplan (PAP).

Bij het voortgangsassessment is sprake van een ontwikkelingsgericht beoordelingsproces.

Voor dit proces zijn instrumenten beschikbaar die reflectie op het leerproces mogelijk maken en die de student sturing geven aan zijn leerproces. De volgende instrumenten zijn daarvoor beschikbaar:

- **Praktijkopdracht**
Bij de praktijkopdracht moet de student een of meer beroepsactiviteiten of werkprocessen uitvoeren.
- **Comscan**
In deze competentiescan zijn alle 'SHL-competenties' (zie ook hoofdstuk 2) per niveau en uitstroom uitgewerkt naar beoordelingscriteria. Dit instrument kan als zelfevaluatie of 360-graden feedback door de student gebruikt worden maar ook door de praktijkbegeleider die kan aangeven in welke mate de student de betreffende criteria toepast.
- **Mini-POP Ervaring beroep**
In deze POP wordt gekeken naar de bevindingen van de student op basis van de opgedane ervaring met het beroep (tijdens praktijkles, stage (bol) of leren in de praktijk (bbl) en opleiding). De resultaten geven input voor het vervolg van het leerproces.
- **Observatietoets**
De observatietoets is een beoordeling van handelingen en vaardigheden van de student, gerelateerd aan het kwalificatiedossier. De observatietoets geeft een indruk van de mate waarin de student de handelingen en vaardigheden in de startfase van de opleiding beheerst.
- **Theorietoets**
Theorietoetsen kunnen ingezet worden om de kennis van de student te beoordelen.

DIALANG

In de vorige paragraaf zagen we dat mbo-4 studenten geacht worden de Engelse taalvaardigheden op een bepaald niveau te beheersen en dat die niveaus ontleend zijn aan het ERK. Een voorbeeld van een diagnostische talentoets is DIALANG, European System for Diagnostic Language Assessment, zie www.lancaster.ac.uk/researchenterprise/dialang/about. Deze online diagnostische toets is geënt op het Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) dat in Nederland bekend staat onder de naam Europees Referentiekader (ERK). Voor veertien talen zijn diagnostische toetsen beschikbaar voor lezen, luisteren, schrijven, woordenschat en grammatica. Gebruikers krijgen naast feedback bij hun toetsprestaties (gekoppeld aan het CEFR) ook advies over hoe zij hun vaardigheidsniveau kunnen verhogen.

Rekenniveautest, Taalniveautest, Language Level Assessment

Uitgeverij Deviant, <http://www.uitgeverij-deviant.nl>, heeft een drietal methodeonafhankelijke niveautesten ontwikkeld. De Rekenniveautest (RNT) is een is een adaptieve online rekentest voor onder andere studenten in het mbo. Onderstaande beschrijving is onder andere ontleend aan www.wikiwijsleermiddelenplein.nl.

De RNT heeft de volgende kenmerken:

- Het is een nulmeting om het startniveau rekenen van de student te bepalen en het is een voortgangsinstrument om de ontwikkeling van de student te volgen.
- De RNT is ontwikkeld conform de referentieniveaus 1F, 2F en 3F. De RNT test de kennis van de studenten binnen de domeinen getallen, verhoudingen, meten/meetkunde en verbanden. In de vorige paragraaf zagen we dat 2F en 3F de diploma-eisen waren voor respectievelijk niveau 2/3 en niveau 4.

- De docent bepaalt het startniveau van de vragen van de RNT. Beantwoordt de student veel vragen goed, dan schakelt de test direct door naar een hoger niveau. Beantwoordt de student veel vragen fout, dan schakelt de test door naar een lager niveau. De aanpassing aan het niveau van de student is wat de test een adaptieve test maakt. Die adaptiviteit maakt dat de studenten verschillende tests krijgen en dat afhankelijk van het niveau van de student de afdametijd kan variëren van 30 tot 90 minuten.
- De test heeft de voordelen die gepaard gaan met online testafnames. Zo ontvangt de student direct na afname het behaalde resultaat per rekendomein. Voor docenten is er een uitgebreide rapportagemodule beschikbaar met behaalde resultaten van individuele studenten, de gehele klas, de gehele opleiding etc.
- Na afname van de test is er een methode voorhanden waarmee de docent de rekenachterstand van de student kan wegwerken, op peil brengen of onderhouden.

Naast de RNT heeft Deviant ook nog twee andere niveautesten ontwikkeld: de Taalniveautest (TNT) voor Nederlands en het Language Assessment Level (LLA) voor Engels. De TNT is net als de RNT ontwikkeld conform de referentieniveaus terwijl het LLA conform niveaus van het ERK ontwikkeld is.

Reken- en Taalblokken

Uitgeverij Malmberg, www.malmberg.nl, heeft voor rekenen en taal zogeheten Reken- en Taalblokken voor het mbo ontwikkeld. Volgens de website zijn de Reken- en Taalblokken bedoeld om studenten beter op te leiden voor zowel rekenen en taal in beroep en maatschappij als de centrale mbo-examens. Rekenblokken is een online leermethode die uit verschillende leermiddelen (digitaal en boeken), leerstijlen en werkvormen bestaat. De didactische visie van Rekenblokken gaat uit van gedifferentieerd lesgeven omdat elke student van verschillend niveau is en een eigen manier van leren heeft. Rekenblokken onderscheidt vier fasen. De eerste fase bestaat uit een 'Intake' waar met behulp van een digitale rekenscan het rekenniveau van elke student bepaald wordt. Op basis daarvan wordt in de tweede fase, geheten 'Leren', voor elke student een automatische leerroute opgesteld. De derde fase betreft de 'Voortgangsmeting' en bestaat uit een lestoets, rekentaken en rekenscans voor het bepalen van de voortgang. De vierde fase, geheten 'Bewijzen', bestaat uit eindtoetsen, examentraining en instellingsexamen. De toetsen in Rekenblokken zijn ontwikkeld conform de referentieniveaus voor het mbo. Taalblokken zijn op vergelijkbare wijze ontwikkeld als Rekenblokken. Taalblokken Nederlands zijn ook ontwikkeld conform de referentieniveaus terwijl de Taalblokken Engels en Duits ontwikkeld zijn conform de ERK niveaus die zijn vastgesteld voor het mbo.

2 De inhoud van toetsen

2 De inhoud van toetsen

Erik Degen

Het doel van dit hoofdstuk is om de lezer antwoord te geven op de vraag: 'Wat is de inhoud van toetsen in het mbo?' In feite is dit samen te vatten als de 'wat'-vraag. Het antwoord op deze vraag geven we aan de hand van acht deelvragen die in acht paragrafen besproken worden.

Deze deelvragen zijn:

- Waar hoort de 'wat'-vraag in het onderwijs- en examenproces?
- Wat is de kwalificatiestructuur?
- Wat is de functie van een beroepscompetentieprofiel?
- Wat is een kwalificatie?
- Wat is een kwalificatiedossier?
- Wat is een examenprofiel?
- Wat is een examenplan?
- Wat is de representativiteit van toetsen?

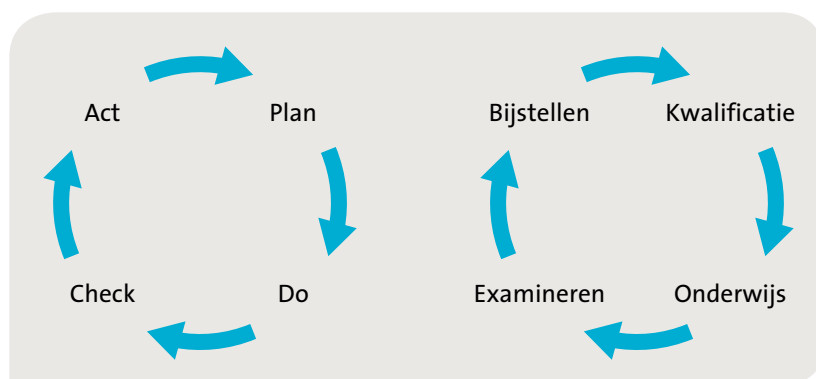
Ieder van de acht paragrafen kent dezelfde opbouw. Nadat de centrale begrippen gedefinieerd zijn, worden ze nader besproken en waar mogelijk toegelicht met behulp van voorbeelden uit de praktijk en voorzien van verwijzingen naar de vakliteratuur en andere informatiebronnen.

2.1 Waar hoort de 'wat'-vraag in het onderwijs- en examenproces?

We leggen de plaats van de 'wat'-vraag uit met behulp van de PDCA-cirkel (Deming, 1993). PDCA staat voor Plan Do Check Act. De PDCA-cirkel, zie figuur 2.1, is een veelgebruikt model in het onderwijs. Hoewel de basis van dit model voor kwaliteitsdenken en probleemoplossen al circa 400 jaar oud is, wordt de cirkel in deze vorm pas enkele tientallen jaren gebruikt.

De PDCA-cirkel gaat uit van vier stappen:

- 1 Plan: weergave van het plan met de te bereiken resultaten.
- 2 Do: uitvoeren van het plan.
- 3 Check: toetsen of de geplande resultaten bereikt zijn.
- 4 Act: evalueren van het proces, bijstellen en borgen waar nodig.



Figuur 2.1 PDCA-cirkel van Deming vertaald naar de onderwijs- en examencyclus

Het antwoord op waar de 'wat'-vraag hoort, blijkt uit een vergelijking tussen het onderwijs- en examenproces met de PDCA-cirkel:

- 1 Het opstellen van de kwalificatiedossiers is de eerste stap (Plan) die in de volgende paragrafen verder toegelicht wordt.
- 2 Het geven van onderwijs valt te zien als de tweede stap (Do).
- 3 De derde stap (Check) is het examineren en dit is de plaats van de 'wat'-vraag in het onderwijs- en examenproces.
- 4 De vierde stap (Act) staat dan voor het evalueren, bijstellen en borgen van het hele onderwijs- en examenproces.

Het continu evalueren en bijstellen is een wijze van werken die in het hele onderwijsveld, maar zeker in het mbo, zijn intrede heeft gedaan. De borging van deze stap is een voorwaarde voor kwaliteitsverbetering. Zo ook in het geval van toetsen.

Veranderingen

Het mbo is onderhevig aan veel veranderingen. Invoering van de Wet Educatie Beroeps-onderwijs (WEB) in 1996, continue aanpassingen van deze wet, ROC-vorming vanaf midden jaren negentig, veranderende financiering, competentiegericht onderwijs, centrale examinering voor rekenen, Engels en Nederlands, focus op vakmanschap, veranderende kwalificatiestructuur en -dossiers, responsief mbo. En de lijst is nog veel langer!

Die veranderingen kunnen als lastig ervaren worden, maar ze zijn wel uit te leggen. Het mbo, met 350.000 deelnemers in de beroepsopleidende leerweg en ongeveer 120.000 deelnemers in de beroepsbegeleidende leerweg het grootste type vervolgonderwijs, vervult een brede maatschappelijke functie. Het mbo heeft veel relevante contacten met het bedrijfsleven en leidt op voor het bedrijfsleven. In de paritaire commissies, bestaande uit vertegenwoordigers van het onderwijs en bedrijfsleven, examenorganisaties, maar ook in het onderwijs zelf en in de beroepspraktijkvorming is het bedrijfsleven breed betrokken. Dit zegt veel over de maatschappelijke functie van het mbo in de samenleving. Deze belanghebbenden hebben gezamenlijk veel slagkracht met telkens weer de bijbehorende innovatie. Continue afstemming met de maatschappij is voorwaardelijk voor de waarde van het mbo-diploma. Dat laatste stelt ook de Onderwijsinspectie in haar onderwijsverslag met daarbij een kritische noot over de stagnerende borging van examenkwaliteit: 'Een deugdelijke en betrouwbare examinering en diplomering is essentieel voor de waarde van het mbo-diploma. De kwaliteit van de afname en beoordeling van de examens is dit jaar niet verder gestegen. In ruim 40 procent van de gevallen borgt de examencommissie de examenkwaliteit onvoldoende. Opleidingen hebben op dit punt de opgaande lijn nog niet te pakken. Hier is meer urgentie geboden.' Meer informatie over dit onderwerp is te vinden in het Onderwijsverslag 2013/2014 van de Inspectie van het Onderwijs. Zie www.onderwijsinspectie.nl > Home > Naar de website Onderwijsverslag 2013/2014 > Onderwijs in sectoren > Middelbaar beroepsonderwijs > Kwaliteit bekostigd mbo > Examinering en diplomering.

2.2 Wat is de kwalificatiestructuur?

De MBO Raad geeft de volgende omschrijving van kwalificatiestructuur. 'Wat een student aan het einde van een mbo-opleiding moet kennen en kunnen staat in een kwalificatiedossier. Een kwalificatiedossier bevat een of meerdere kwalificaties rondom een bepaalde beroepengroep en kan tot net zo veel mbo-diploma's leiden. Op basis van deze kwalificatiedossiers maken mbo-scholen hun onderwijsprogramma's. Alle kwalificaties samen vormen de kwalificatiestructuur.' (www.mboraad.nl > Thema's > Kwalificatiestructuur)

De kwalificatiestructuur vormt de basis voor de onderwijsprogramma's in het mbo en deze zijn, zoals eerder aangegeven, te zien als de Do-stap in de PDCA-cirkel uit de vorige paragraaf.

De kwalificatiestructuur bestaat uit het geheel van alle kwalificatiedossiers alsook de afspraken over de verantwoording van deze dossiers. De niveaus, de samenhang, de sectoren en de in-, door- en uitstroom staan hierin beschreven.

Vanaf augustus 2016 zijn alle mbo's verplicht om in de nieuwe kwalificatiestructuur te werken. Opvallend aan deze nieuwe structuur is onder meer dat er keuzedelen komen. Een leerling/cursist kan bovenop de kwalificatie vrije keuzes maken om zijn vakmanschap te verbreden of verdiepen (www.s-bb.nl). In paragraaf 2.4 gaan we hier nader op in.

Voorbeeld

Elke sector heeft zijn eigen invulling voor de kwalificatiestructuur. De bedrijfstakgroep Handel en Mode onderscheidt in haar kwalificatiestructuur op niveau 4 onder andere de volgende dossiers (www.s-bb.nl):

- Medewerker Mode/maatkleding, met als uitstroom: Specialist Mode/maatkleding (Crebo 22149)
- Medewerker Design, met als uitstroom: Medewerker Styling, Cad-stylist (Crebo 22151)
- Productiecoördinator Fashion, met als uitstroom: Productiecoördinator Fashion, Commercieel medewerker Fashion (Crebo 22152)

2.3 Wat is een beroepscompetentieprofiel?

In paragraaf 2.1 refereerden we aan het belang van het mbo voor het bedrijfsleven en de brede samenwerking tussen deze twee partijen. Thema's als arbeidsmarktperspectief en een leven lang leren zijn voorbeelden van actuele gespreksonderwerpen, maar ook beroepscompetentieprofielen zijn van belang. In een beroepscompetentieprofiel (BCP) staat wat een volleurde medewerker moet kennen en kunnen in een beroep. Ecabo, een voormalig kenniscentrum dat onder meer BCP's ontwikkelt, definieert een BCP als volgt. 'Een beroepscompetentieprofiel (BCP) beschrijft de taken van een beroep en de kennis en vaardigheden die nodig zijn om dat beroep uit te oefenen. Het profiel gaat uit van een vakvolwassen werknemer die al enkele jaren in het beroep werkzaam is.' (www.ecabo.nl)

Normaal gesproken stelt het georganiseerd bedrijfsleven deze BCP's op en zijn ze ook eigendom van het bedrijfsleven. Een BCP is de basis van het beroepsgerichte deel van een kwalificatiedossier. De omschrijvingen in een BCP worden vertaald van een vakvolwassen beroepsbeoefenaar naar het kwalificatiedossier waarin de omschrijving staat voor een beginnend beroepsbeoefenaar. Figuur 2.3 laat schematisch zien dat een beroepscompetentieprofiel uiteindelijk naar toetsen leidt. Deze figuur wordt in de volgende paragrafen opnieuw weergegeven en wordt stap voor stap verder ingevuld.



Figuur 2.3 Van beroepscompetentieprofiel naar toetsen

De BCP's worden ook gebruikt voor andere doeleinden. Zo gebruikt het bedrijfsleven of het onderwijs de BCP's bijvoorbeeld bij functiewaardering, bij het overeenkomen van de collectieve arbeidsovereenkomst (cao), maar ook bij beroepsvoorlichting en als hulpmiddel bij professionalisering van werknemers. Een BCP krijgt periodiek een update omdat de eisen aan en de context van een beroep aan verandering onderhevig zijn.

Voorbeeld

Een voorbeeld is het BCP voor Commercieel medewerker binnendienst. Dit profiel is in samenwerking tussen de Stichting Opleidingsfonds Groothandel (SOG) en het Kenniscentrum Handel (KCH) tot stand gekomen (2004). De volgende bronnen voor dit document zijn genoemd:

- Kwalitatief en kwantitatief herijkingsonderzoek groothandel en internationale handel, in het kader van de ontwikkeling van een nieuwe competentiegericht kwalificatiestructuur groothandel en internationale handel (2001).
- Workshops over concept beroepsstructuur, (kern)taken, beroepsbenamingen en keuzemomenten/dilemma's.
- Legitimeringsbijeenkomsten met betrekking tot concept beroepsstructuur en concept beroepscompetentieprofielen.
- 'Beroepscompetentieprofielen groothandel en internationale handel', Kenniscentrum Handel (2002).

Het competentieprofiel Commercieel medewerker binnendienst is te downloaden via www.ecabo.nl > Opleiding > Beroepscompetentieprofielen > Commercieel medewerker binnendienst.

2.4 Wat is een kwalificatie?

'Een kwalificatie is het geheel van bekwaamheden die een afgestudeerde van een beroepsopleiding kwalificeren voor het functioneren in een beroep of een groep van samenhangende beroepen, in het vervolgonderwijs en als burger en dat is beschreven binnen een kwalificatiedossier'. (www.overheid.nl > Alle informatie op Overheid.nl > Wet- en regelgeving > Zoek op zinsdeel 'Wet educatie en beroepsonderwijs in de titel > Wet educatie en beroepsonderwijs > Artikel 7.1.3 Kwalificatie)

Deze definitie laat zien dat we een stap verder zijn op weg naar het kwalificatiedossier dat de inhoud van de toetsen bepaalt. Bij de omzetting van een BCP naar kwalificatie verandert het beeld van een vakvolwassen beroepsbeoefenaar in het beeld van een beginnend beroepsbeoefenaar. De beheersing van de vaktechnische onderdelen is daarbij veelal gelijk. Het verschil zit met name in zaken als ervaring en werktempo.

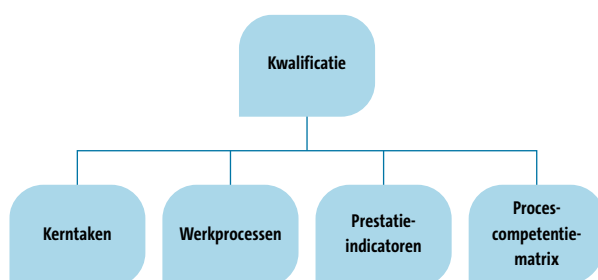


Figuur 2.4.1 Van BCP via kwalificatie naar toetsen

Inhoud van een kwalificatie

De inhoud van een kwalificatie volgt een vaste, voorgeschreven structuur. Elke kwalificatie heeft een aanduiding op mbo-niveau van 1 tot en met 4 en haar eigen code voor het Centraal Register Beroepsopleidingen (Crebo) (www.duo.nl > Onderwijsdata > Databestanden > Middelbaar beroepsonderwijs > Crebo opleidingen > Historisch overzicht van Crebo beroepsopleidingen) en hoort bij een dossier. Het document waarin een kwalificatie is omschreven, bevat onderdelen als de context, typerende beroepshouding, rol en verantwoordelijkheden, complexiteit, wettelijke beroepsvereisten of branchevereisten. Ook kent het document door de overheid verplichte onderdelen als Nederlands en rekenen en in bepaalde gevallen Engels.

Daarnaast beschrijft een kwalificatie de kerntaken, werkprocessen, prestatie-indicatoren en een proces-competentie-matrix. Figuur 2.4.2 laat dit zien.



Figuur 2.4.2 Inhoud van een kwalificatie

De MBO Raad beschrijft kerntaken en werkprocessen als volgt. 'Een kerntaak is een substantieel deel van de beroepsuitoefening naar belang, omvang (tijdsbeslag of frequentie) of beide. Een kerntaak bestaat uit een geheel van inhoudelijk met elkaar samenhangende werkprocessen, kenmerkend voor de beroepsuitoefening. Een kwalificatiedossier heeft een beperkt aantal kerntaken. Alle kerntaken samen beschrijven de essentie van de beroepsuitoefening van de betreffende beroepsgroep.' (www.mboraad.nl > Het mbo > Begrippenlijst > Kerntaak) Een prestatie-indicator beschrijft voor elk werkproces wat er exact moet gebeuren om het werkproces goed uit te voeren. Dit maakt de indicator een objectieve maatstaf voor succes. De stap naar een beoordeling van een werkproces komt in hoofdstuk 4 aan de orde.

Een proces-competentie-matrix geeft dezelfde kerntaken en werkprocessen weer in relatie tot de 25 mbo-competenties die onderscheiden worden. Alle kwalificaties in het mbo hanteren dezelfde selectie van 25 competenties, genaamd het KBB-competentiemodel (powered by SHL).

Voorbeeld

Het gaat in onderstaand voorbeeld om een kwalificatie van een allround banketbakker (Crebo 94232, niveau 3) (www.s-bb.nl > Onderwijs > Kwalificeren en examineren > Kwalificatiedossiers > Direct naar de dossiers > Zoeken 'Allround banketbakker'). Het voorbeeld laat een deel van Kerntaak 1 (Bereidt bakkerij(tussen)producten) zien. Onder A tot en met K zie je een deel van de generieke mbo-competenties met daaronder een kruisje bij het werkproces waarop de competentie van toepassing is. Zo zie je dat Werkproces 1.2 een relatie heeft met competentie E en K.

2.4 Allround banketbakker

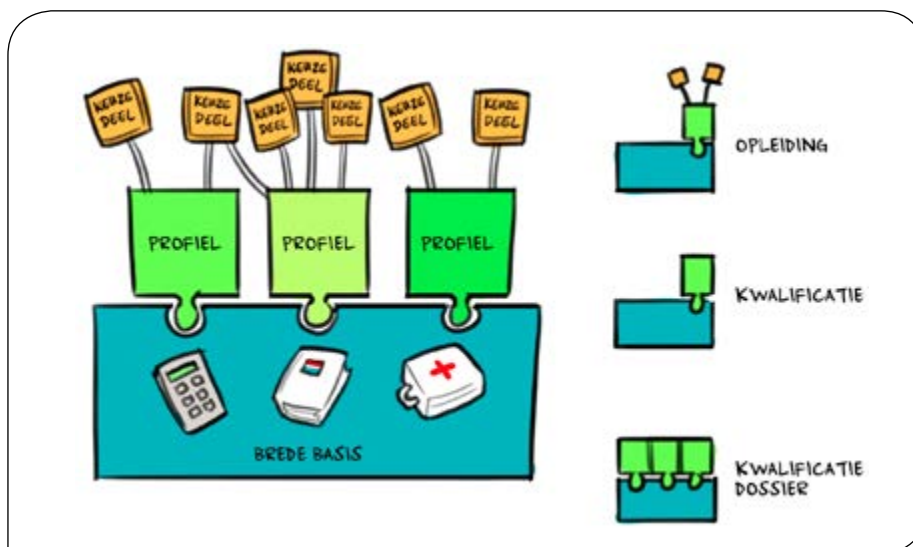
Kerntaak 1 Bereidt bakkerij(tussen)producten

Proces-competentie-matrix Allround banketbakker

Kerntaak 1 Bereidt bakkerij(tussen)producten		Competenties										
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
		Beslissen en activiteiten initiëren	Aansturen	Begeleiden	Aandacht en begrip tonen	Samenwerken en overleggen	Ethisch en integer handelen	Relaties bouwen en netwerken	Overtuigen en beïnvloeden	Presenteren	Formuleren en rapporteren	Vakdeskundigheid toepassen
Werkprocessen												
1.1	Adviseert de klant over bakkerijproducten									x		
1.2	Plant zijn werkzaamheden voor het bereiden van bakkerij(tussen)producten					x						x
1.3	Bereidt zijn werkzaamheden voor t.b.v. het bereiden van bakkerij(tussen)producten											x

Opbouw van een kwalificatie

De kwalificatiestructuur is in 2015 herzien (www.herzieningmbo.nl). Dat houdt in dat ook de opbouw van de kwalificaties is veranderd. Een kwalificatie bestaat voortaan uit een profieldeel en een keuzedeel. De twee delen worden gestapeld op het basisdeel. Figuur 2.4.3 illustreert dit.



Figuur 2.4.3 Kwalificatiedossier, kwalificatie en opleiding

- De brede basis met een enkel profieldeel én de te kiezen keuzedelen vormen de **opleiding**. Denk bij de brede basis bijvoorbeeld aan vakken als Nederlands en rekenen.
- Een **kwalificatie** is gelijk aan de opleiding maar dan zonder keuzedelen. Een kwalificatie is de brede basis met een enkel profieldeel.
- De **kwalificatiestructuur** bestaat uit de brede basis en alle profieldelen. De keuzedelen vallen hier dus buiten want een onderwijsdeelnemer kan ook een keuzedeel kiezen zonder direct verband met het beroep waarvoor opgeleid wordt.

In juni 2015 is het wetsvoorstel aangenomen dat er naar streeft de keuzedelen vanaf schooljaar 2018-2019 te laten meetellen voor de slaag/zakregeling. Vanaf dat moment gaan de keuzedelen natuurlijk ook horen bij de inhoud van de toetsen.

EQF en NLQF

Het Nederlands Kwalificatieraamwerk (NLQF, www.nlqf.nl) en het European Qualifications Framework (EQF, www.ec.europa.eu) zorgen er voor dat we onderwijs- en opleidingskwalificaties van verschillende landen binnen Europa met elkaar kunnen vergelijken. Dit heeft onderwijs- en arbeidsmarkt-gerelateerde doelstellingen zoals een leven lang leren en het herkennen en erkennen van kwalificaties van een buitenlandse werknemer. De bedoeling is dat alle mogelijke kwalificaties van zowel private als publieke aanbieders van onderwijs met elkaar te vergelijken zijn. Het raamwerk telt acht niveaus, waarbij de vier mbo-niveaus worden gevolgd door het niveau van de associate degree op niveau 5, bachelor op 6, master op 7 en het doctoraat ten slotte op niveau 8.

2.5 Wat is een kwalificatiedossier?

Alle voorgaande informatie is nodig om het kwalificatiedossier (KD) te vormen. Maar de werkelijkheid is weerbarstiger. Om het dossier compleet te maken zijn er nog meer elementen nodig. Het mbo leidt niet alleen op voor een beroep, maar ook tot burgers die volwaardig deelnemen aan de maatschappij. Daarom zijn de competenties voor loopbaan en burgerschap maar ook voor bijvoorbeeld Nederlands en Engels verplicht.

Het kwalificatiedossier is een lijvig dossier van vele tientallen tot enkele honderden pagina's. De MBO raad geeft de volgende definitie van kwalificatiedossier: 'Set van verschillende kerntaken, werkprocessen en competenties die samen een opleiding vormgeven en waar een diploma aan vast hangt.'

Figuur 2.5 geeft aan dat het KD zich tussen kwalificatie en toetsen bevindt en de bron is voor de inhoud van de toetsen. Daarom is het van belang om te weten hoe zo'n KD is opgebouwd. Dat leggen we hieronder uit. Hoe de inhoud van een toets te ontsluiten is, komt in navolgende paragrafen aan bod.



Figuur 2.5 Van beroepscompetentieprofiel via kwalificatie naar kwalificatiedossier naar toetsen

Een kwalificatiedossier bestaat uit vier delen: deel A tot en met D.

Deel A: Beeld van de beroepengroep

Deel A bevat informatie over het beroep waarvoor wordt opgeleid. Hoe ziet het werk er uit, wat is de werkomgeving, wat voor producten leer je als leerling maken, hoe verhoudt het KD zich tot vergelijkbare dossiers? Door het lezen van deel A zal een leek in een vakgebied een vrij goed idee krijgen over de inhoud en context van het beroep.

Deel B: De kwalificaties

Deel B is voor ons als lezer bekend terrein. Hierin zijn de kwalificaties beschreven. De onderdelen van de vorige paragraaf, zoals kerntaken, werkprocessen, prestatie-indicatoren en competenties, zijn hier letterlijk terug te vinden. Daarnaast is in dit deel bijvoorbeeld beschreven welke diploma's in dit KD thuis horen, wat het loopbaanperspectief is, wat ontwikkelingen in de beroepsuitoefening zijn, wat in- en doorstroomrechten zijn en of er certificeerbare eenheden zijn.

In paragraaf 2.4 is de verwijzing naar het te behalen referentieniveau voor Nederlands, Engels en rekenen genoemd. Sinds 2012 is het voor het hele mbo de bedoeling om een aantal algemeen vormende vakken aan te bieden en dat leerlingen die afsluiten met een centraal examen.

Deel C: Uitwerking van de kwalificaties

De uitwerking van de kwalificaties per beroep komt aan de orde in deel C. Het is niet verwonderlijk dat de meeste pagina's in een KD over dit deel gaan. De proces-competentie-matrices die we eerder tegenkwamen, komen ook in dit deel aan de orde. Deze keer in een gedetailleerde uitwerking die duidelijk maakt hoe competenties worden aangewend om het resultaat van het werkproces te bereiken. Iets concreter: een uitgebreide beschrijving van een werkproces binnen een kerntaak en hier horen competenties bij. Deze competenties worden gemeten met een prestatie-indicator. Ook dit staat beschreven in dit deel C. Een prestatie-indicator is bij een toets een belangrijk onderdeel van de beoordeling.

Een paritaire commissie beroepsonderwijs en bedrijfsleven adviseert over de vaststelling van dit deel. Al eerder stonden we stil bij de rol van de maatschappij in het mbo. Het bedrijfsleven, vertegenwoordigd door werkgevers- en werknemers, zit hier dus letterlijk met het onderwijs aan tafel.

Deel D: Verantwoording

Het slot van een KD is de verantwoording van het document, deel D. De verantwoording bestaat uit twee onderdelen:

- Proces- en inhoudsinformatie. In dit onderdeel staat bijvoorbeeld beschreven hoe de beroepscompetentieprofielen in het KD zijn opgenomen wat van belang is voor de herkenning van de KD's door het bedrijfsleven. Het bevat ook informatie over wie het dossier heeft opgesteld en welke partijen in welke rollen hebben meegewerkt. Ook is per beroep omschreven op welk niveau de centrale examens Nederlands, Engels en rekenen dienen te worden afgelegd.
- Ontwikkel- en onderhoudsinformatie. In dit onderdeel staat omschreven wat wijzigingen ten opzichte van de voorafgaande versie zijn, wat discussiepunten waren in de totstandkoming, wat bijvoorbeeld in de toekomst met NLQF wordt gedaan en welke instantie welke rol heeft bij toekomstige acties.

2.6 Wat is een examenprofiel?

Het Examenprofiel is een document dat we kunnen zien als een van de tussenstappen tussen het KD en de examinering. Omdat dit al echt gaat over 'hoe' er wordt geëxamineerd, het onderwerp van het volgende hoofdstuk, en minder over 'wat' we examineren, staan we hier maar kort bij stil. Waar het BCP laat zien wat het bedrijfsleven van belang vindt in het onderwijs, laat het onderwijs met een Examenprofiel zien hoe het examineren verloopt.

'Met het Examenprofiel wil het onderwijs laten zien hoe er in Nederland in het mbo wordt geëxamineerd, wie er bij examinering betrokken zijn en welke afspraken er zijn gemaakt. Het profiel krijgt op verschillende manieren vorm. Van een procesbeschrijving op landelijk en sectoraal niveau tot een gedetailleerde beschrijving van de manier van examineren in de beroepspraktijk van alledag. Dit alles in samenhang opgesteld voor het gehele mbo.' (www.mбораad.nl > Het mbo > Begrippenlijst > Examenprofiel)

Figuur 2.6 toont de positie van het examenprofiel aan in de ontwikkeling van toetsen.



Figuur 2.6 Van Beroepscompetentieprofiel via Examenprofiel tot Toetsen

Het Examenprofiel bestaat uit drie delen:

- Deel 1 geeft algemene informatie over de opstellers, het overzicht van de examenprofielen en beschrijft de visie op examineren in de sector.
- Deel 2 beschrijft hoe het georganiseerd bedrijfsleven bij de examinering wordt betrokken. Dit gebeurt aan de hand van de processen die op examinering van toepassing zijn. Vanuit deze processtappen is beschreven welke rol en verantwoordelijkheid het landelijke en regionale bedrijfsleven heeft. Soms wordt dit zelfs tot op instellingsniveau beschreven.
- Deel 3 legt uit wat de examenafspraken per kwalificatie of per kwalificatiedossier zijn. Omdat elke sector zijn eigen oorsprong en gewoontes heeft, is het begrijpelijk dat dit per sector sterk kan verschillen.

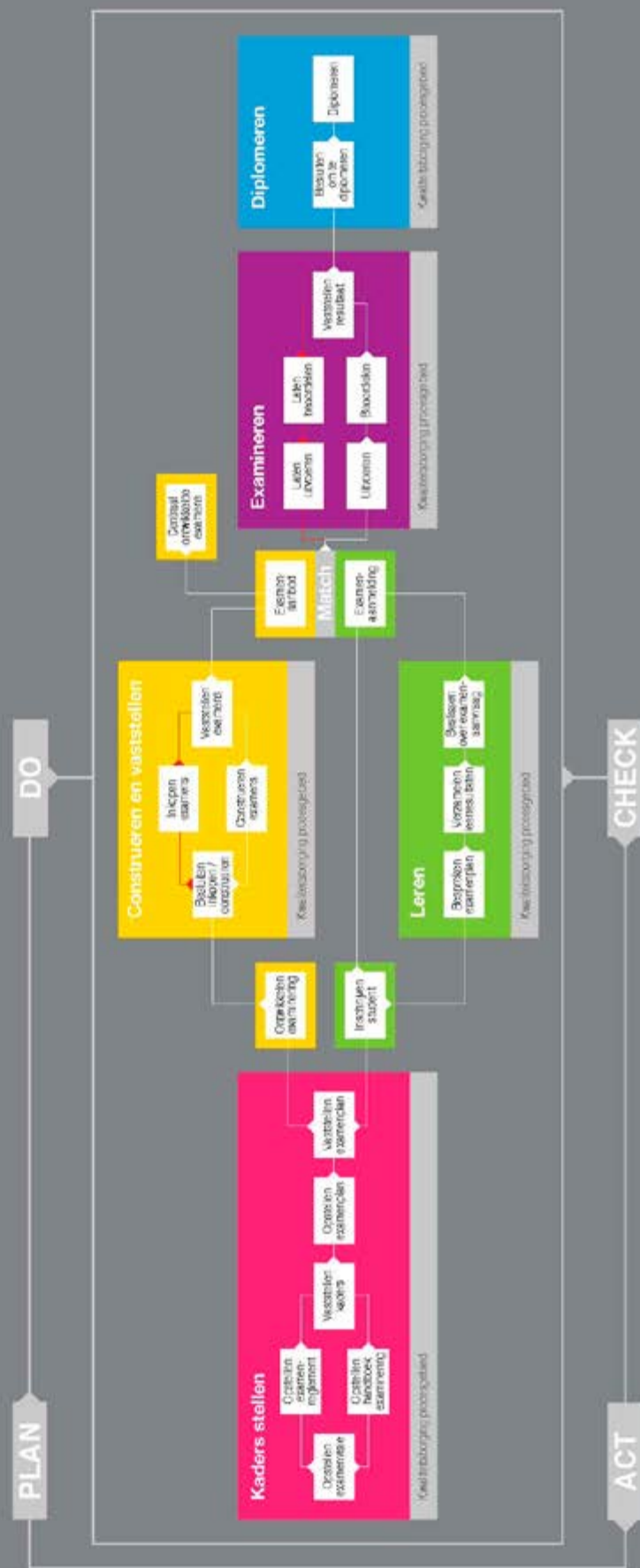
2.7 Wat is een examenplan?

Met elke paragraaf komen we dichterbij de feitelijke inhoud van een toets. Waar een BCP nog vanuit het bedrijfsleven en een KD vanuit de overheid kwam, is een examenplan de vertaling van een KD door een instelling, bijvoorbeeld een vakschool of een regionaal of een agrarisch opleidingscentrum.

In paragraaf 2.1 hebben we de PDCA-cirkel van Deming besproken. Hier bespreken we deze tool opnieuw maar dan in een andere toepassing. De Deming-cirkel is namelijk ook de basis van 'Procesarchitectuur Examinering'. Deze Procesarchitectuur Examinering (PE) is het proces dat op instellingsniveau kan worden gevolgd voor de examenontwikkeling. Figuur 2.7 laat het genoemde model van het Servicepunt examinering mbo zien (2015). De PE laat zien dat de 'Do'-fase begint met waar we het nu over hebben: het inrichten van het examen op instellingsniveau. Het model noemt in deze allereerste stap de input voor het examenplan. De basis voor deze input, bestaande uit vier onderdelen, wordt hieronder kort toegelicht.

- Opstellen examenvisie
Elke instelling heeft haar eigen visie op examineren. Deze visie zal normaal gesproken aansluiten bij het examenprofiel van de diverse KD's die worden aangeboden.
- Vaststellen kaders
De kaders die in principe gelden, zijn in elk geval de wettelijke en landelijke standaarden. Denk bijvoorbeeld aan de wettelijke kaders vanuit de Wet Educatie en Beroepsonderwijs (WEB) of aan specifieke instellingskaders.
- Opstellen Handboek Examinering
In principe staat in een Handboek Examinering hoe elke functionaris in een examenorganisatie zijn taken moet uitvoeren. Ook de organisatie-inrichting en kwaliteitseisen zoals de deskundigheid van functionarissen zijn hierin beschreven. Zie in dit verband ook www.nvexamens.nl, het register van gecertificeerde examenfunctionarissen. Het Handboek helpt een instelling op een praktische manier de examenkwaliteit te verbeteren. Het opnemen van de gebruikte instrumenten, procedures, checklists, sjablonen en voorbeelden helpt niet alleen om het ontwikkelen van een examen gemakkelijker te maken, maar zorgt ook voor eenheid en controleerbare kwaliteit.
- Opstellen examenreglement
Een examenreglement is absoluut noodzakelijk. Feitelijk is dit een juridisch document dat de verwachtingen tussen de onderwijsdeelnemer (leerling, cursist, student) en de exameninstelling helder maakt. Een dergelijk reglement is met zorg opgesteld. Het is belangrijk dat de onderwijsdeelnemers er tijdig bekend mee zijn.

Procesarchitectuur Examinering



Figuur 2.7 Procesarchitectuur Examinering (Servicepunt examinering mbo)

Het examenplan

Een examenplan is een overzicht voor examendeelnemers met noodzakelijke informatie over welk examen op welk moment en op welke wijze wordt afgenomen. We vinden examenplannen vaak terug in de studiegids van de instelling. Een examenplan kan bijvoorbeeld per crebo of per vakgroep zijn opgesteld. Het examenplan bestaat uit een algemeen en een inhoudelijk gedeelte.

In het algemene deel vinden we de wat-, wie-, en hoe-onderdelen:

- Voor **wat** geldt het examenplan: voor welke kwalificatie en uitstroombdifferentiatie.
- Voor **wie** geldt het examenplan: denk hierbij aan de leerlingen in een bepaalde leerweg, het cohort, de sector, de opleiding, het schooljaar enz..
- En **hoe** werkt het examenplan: de gebruiksaanwijzing.

Het inhoudelijke deel geeft informatie over het examen zelf:

- Waar gaan de examens over: welke kerntaken en werkprocessen (inhoud)?
- Wat is de examenvorm?
- Hoe lang duurt het examen?
- Wanneer vindt de examenafname plaats?
- Wat zijn de beslisregels voor het wel of niet slagen voor het examen?
- Wanneer haalt de leerling een voldoende en op basis waarvan (de weging)?

Alle relevante exameninformatie van een instelling is opgenomen in het OER, het onderwijs- en examenreglement van een instelling. Dit OER is sinds augustus 2014 verplicht.

Voorbeeld

Hieronder zien we een voorbeeld van een examenplan voor het examen Nederlands. Omdat dit een centraal examen is, is het voor alle mbo-opleidingen toepasbaar. Het plan is hier niet zijn geheel opgenomen omdat het daar te uitgebreid voor is. Dit deel van het plan illustreert wel wat de kern van een examenplan inhoudt.

Examenplan

Kwalificatie en code : Medewerker bediening/café-bar 22178
Uitstroombdifferentiatie : Gastheer/gastvrouw 94140
Cohort : 2013
Kwalificatiedossier : 2013-2014

Examen	Onderdeel	Examen-vorm	Duur	Periode/ tijdvak	Beoordeling		Eindcijfer
Nederlands 2f	Pilot COE	Luisteren	D/S	60 min.	2e helft opleiding	Cijfer Pilot COE	Eindcijfer is gemiddelde van het cijfer Pilot COE en het gemiddeld cijfer IE
		Lezen	D/S	60 min.	2e helft opleiding		
Nederlands Instellings-Examen (IE)	Gesprekken voeren	M	Variabel	2e helft opleiding	Cijfer	Gemiddeld cijfer IE	
	Spreken	M	Variabel	2e helft opleiding	Cijfer		
	Schrijven	D/S	Variabel	2e helft opleiding	Cijfer		

We sluiten deze paragraaf af met de weergave van een screeningslijst die Cito hanteert voor de beoordeling van het examenplan als geheel. Hierbij stellen we vast of een examenplan aan de volgende criteria voldoet:

- Er is een aantoonbare transparante structuur van het examenplan.
- Alle kerntaken en werkprocessen die van toepassing zijn, zijn in de toets gedekt.
- Indien van toepassing is Nederlands, rekenen en eventueel Engels opgenomen in het examenplan.
- Per examen is de toetsvorm aangegeven en verantwoord.
- Per examen is de examenlocatie of de globale afnameconditie aangegeven.
- Efficiëntie van het examenplan. Indien bepaalde werkprocessen meerdere malen getoetst worden moet daar een goede reden voor zijn.
- In de toetsmix is er een logische samenhang tussen de toetsvormen.
- Het is helder in welke mate de toets meetelt voor het diploma.
- Volgens het examenplan staat de zwaarte van de toets in verhouding tot de weging.
- Het examenplan voldoet aan eventuele wettelijke eisen.

2.8 Wat is de representativiteit van toetsen?

In de vorige paragrafen hebben we de vraag beantwoord wat de inhoud van een toets in het mbo is. Zoals ook in de PDCA-cirkel de check plaatsvindt bij de derde stap, evalueren we hier de toetsinhoud. Dit doen we door de representativiteit van de set van toetsen voor het kwalificatiedossier te beoordelen. Met andere woorden: toetsen we (in voldoende mate) wat getoetst moet worden?

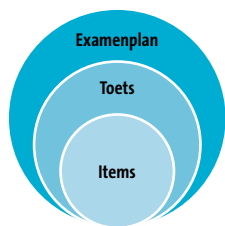
Voorbeeld

Ter toelichting bij deze vraag gebruiken we hieronder een voorbeeld dat concreet duidelijk maakt wat het begrip representativiteit inhoudt. Het komt uit het eerder genoemde 'Toetsen op school' (Sanders, 2013), te downloaden via www.toetsenopschool.nl.

'Waarom vinden studenten het oneerlijk wanneer er in het tentamen over een studieboek alleen vragen over het laatste hoofdstuk opgenomen zijn? Als er in een tentamen alleen vragen over het laatste hoofdstuk opgenomen zijn, betekent dit dat de representativiteit van het tentamen niet goed is. Of anders gezegd, de domeindekking van deze toets is onvoldoende aangetoond. Studenten zullen hierdoor het gevoel krijgen dat zij maar een klein deel van het geleerde kunnen demonstreren. Voor het doen van eerlijke uitspraken over de vaardigheid van studenten is het belangrijk dat over alle onderdelen van de behandelde leerstof vragen gesteld worden. Het is niet noodzakelijk dat over alle onderdelen evenveel vragen gesteld worden omdat het aantal vragen ook afhangt van het belang van het deelonderwerp.'

Evalueren van de toetsinhoud

We evalueren hier de inhoud van een toets op drie niveaus. Bij alle drie niveaus gaat het om de beoordeling van representativiteit. Figuur 2.8 laat dit zien.



Figuur 2.8 Drie niveaus van evalueren

Als eerste evalueren we het examenplan. Het examenplan met de gebruikte mix aan examen-instrumenten wordt tegen de inhoud van de toetsen afgezet. Je kunt dit voorstellen als een afvinklijst achter een KD met voor elk exameninstrument een kolom. Op deze wijze zie je welk (onder)deel van het KD met welk exameninstrument is afgenomen, maar ook waar de hiaten zijn. Het aanpassen van die hiaten gaat over de 'act' in de PDCA-cyclus. Door de inspectie wordt over het algemeen niet de eis gesteld dat alle onderdelen opgenomen moeten zijn maar voor een exameninstelling kan dat wel het uitgangspunt zijn. Het evalueren van het examenplan is het hoogste niveau van het evalueren van de representativiteit.

Als tweede evalueren we elke afzonderlijke toets. De toets moet het beoogde domein voldoende dekken. Een beproefd hulpmiddel voor het bepalen van de representativiteit is de toetsmatrijs. Een toetsmatrijs is een matrix waarin de kerntaken en werkprocessen uit het KD zijn opgenomen plus de volgende onderdelen:

- Taxonomiecode: een indeling die is gebaseerd op het onderscheid tussen kennis en vaardigheden. In het mbo wordt meestal de taxonomie van Romiszowski gebruikt.
- Omschrijving van de inhoud van het te toetsen onderwerp.
- Aantal items per werkproces.
- Te behalen score per item en vervolgens per werkproces en kerntaak.
- De verwijzing naar de vraag in de toets die over dit onderdeel gaat.

Wat we niet mogen vergeten, is dat de matrijs moet worden vergeleken met het beoogde domein. Op deze manier kunnen we echt iets zeggen over de representativiteit van de toets.

Als derde en laatste evalueren we een toets op het niveau van een item, toetsvraag of toetsopdracht. De vraag die hier beantwoord moet worden is of de items qua authenticiteit, relevantie en moeilijkheidsgraad representatief zijn voor de toets gegeven de beoogde doelgroep. Voor meer achtergrondinformatie over het laatste verwijzen we naar de publicatie van Sluijsmans e.a. (2015).

2.9 Ten slotte

Ter afsluiting van dit hoofdstuk laten we figuur 2.9 nogmaals zien. Als we nu vanuit een helikopter zouden kijken naar de weg die we hebben afgelegd, zien we het antwoord op onze 'wat'-vraag. We zijn begonnen met het BCP en eindigen met Toetsen. Dit proces is samengevat in figuur 2.9. Elke processtap in deze figuur is uitgelegd in voorgaande paragrafen in dit hoofdstuk.



Figuur 2.9 Van Beroepscompetentieprofiel tot Toetsen

3 Toetsvormen in het middelbaar beroepsonderwijs

3 Toetsvormen in het middelbaar beroepsonderwijs

Uriël Schuurs

Schrijven over toetsvormen in het middelbaar beroepsonderwijs is om minstens drie redenen een lastige aangelegenheid. In de eerste plaats bestaat “hét mbo” niet. Het mbo is veelzijdig met de vier sectoren en met meer dan 170 opleidingen die tot ruim 480 beroepskwalificaties opleiden. Deze veelzijdigheid maakt het lastig generaliserende beschrijvingen te geven die ook nog hout snijden. Bovendien heeft het mbo de laatste 10 jaar flinke veranderingen te zien gegeven, niet in het minst op het vlak van de toetsing en examinering. Tot slot is niet op voorhand duidelijk waarop gedoeld wordt met de term ‘toetsvormen’. Laatstgenoemd probleem is het eenvoudigste aan te pakken, al is het maar door een omschrijving te geven van het begrip. Met toetsvormen bedoelen we de manier waarop getoetst wordt. Dat omvat meer dan de vorm waarin de student in het mbo de prestaties moet laten zien, zoals bijvoorbeeld een mondelinge overhoring, een schriftelijke toets met meerkeuzevragen of een beoordeling door medestudenten (peer-assessment). De toetsvorm omvat nadrukkelijk ook de manier waarop bevroegd wordt, de rationale achter die bevraging, de manier waarop de responses beoordeeld worden en alle procedurele voorschriften die gelden bij de toetsafname. Het begrip toetsvorm heeft niet betrekking op de inhoud van datgene wat in een toets aan de orde komt.

In het mbo vindt ontwikkelingsgerichte toetsing plaats (formatief toetsen) en wordt geëxamineerd (summatief toetsen). Voor beide toetsdoelen wordt er een veelheid aan toetsvormen ingezet. Deze toetsvormen kunnen pas op waarde geschat worden als de context waarin de toetsen fungeren ook helder is. Om die reden wordt in dit hoofdstuk eerst een beschrijving gegeven van het mbo en de inbedding van de toetsen daarbinnen (par. 3.1). Vervolgens worden de verschillende toetsvormen beschreven (par. 3.2). Tot slot worden deze toetsvormen besproken aan de hand van een aantal eisen die blijkens de literatuur vaak aan toetsen worden gesteld (par. 3.3).

3.1 Een schets van het mbo-panorama

In paragraaf 3.1 komen de volgende zaken aan de orde:

- de structuur van het mbo
- de rol die kwalificatiedossiers vervullen in het mbo
- de inhoud van kwalificatiedossiers

3.1.1 De structuur van het mbo

Er zijn 68 mbo-scholen, waaronder roc's die allerlei soorten beroepsopleidingen aanbieden, aoc's voor het agrarisch onderwijs en vakinstellingen die opleidingen verzorgen in één branche, bijvoorbeeld de grafische school of de instrumentmakersschool. In schooljaar 2014-2015 waren er ruim 484.000 studenten ingeschreven bij het mbo. Het mbo kent vier sectoren: Economie en Handel, Techniek, Zorg en Welzijn en Landbouw. Het is bovendien mogelijk om niet alleen binnen een sector, maar ook sectordoorsnijdend een opleiding te volgen. Binnen elke sector wordt onderscheid gemaakt naar twee soorten leerwegen en naar vier niveaus: de Beroepsopleidende leerweg (BOL) en de Beroepsbegeleidende leerweg (BBL). Studenten van een bol-

opleiding hebben tijdens hun opleiding één of meerdere stageperiodes. Het minimumpraktijkdeel verschilt per opleidingsniveau. Een bbl-opleiding bestaat voor minimaal 610 klokuren uit praktijk (bpv), minimaal 200 klokuren uit begeleide onderwijstijd en 40 uur uit bpv of begeleide onderwijstijd. Mensen die een bbl-opleiding volgen, werken vaak met een arbeidsovereenkomst bij een werkgever. Tussen de school, student en het leerbedrijf wordt een praktijkovereenkomst gesloten. De BBL-student gaat meestal één dag in de week naar school voor de theoretische onderbouwing. Ruim 65% van de studenten volgt een BOL, de resterende studenten volgen een BBL.

Kenmerken van de vier niveaus staan samengevat in onderstaande tabel.

Tabel 3.1 Te bereiken niveaus en competenties in het mbo

niveau	benaming	opleidingsduur	omschrijving bereikte competenties
1	entreeopleiding	1 of 2 jaar	doorstroom naar niveau 2 of naar arbeidsmarkt
2	basisberoepsopleiding	2 of 3 jaar	praktisch uitvoerend werk
3	vakopleiding	2 of 3 jaar	zelfstandig uitvoerend werk, brede inzetbaarheid
4	middenkaderopleiding en specialistenopleiding	3 of 4 jaar kopstudie 1 jaar	volledig zelfstandig uitvoerend werk, brede inzetbaarheid of specialisatie

Kwalificaties op niveau 2 en 3 zijn vooral gericht op uitstroom naar de arbeidsmarkt. Middenkader-kwalificaties op niveau 4 sluiten daarnaast ook aan op verwante richtingen in het hbo.

3.1.2 De rol van kwalificatiedossiers in het mbo

Zowel het onderwijs als de toetsing in het mbo hebben de zogenoemde kwalificatiedossiers als grondslag. In een kwalificatiedossier is vastgelegd wat een beginnend beroepsbeoefenaar moet kennen en kunnen aan het einde van de mbo-opleiding en hoe diens beroepshouding moet zijn (zie hoofdstuk 2 voor een uitgebreide beschrijving). Over de inhoud van de kwalificatiedossiers vond tot voor enkele jaren geleden in zogenoemde paritaire commissies beroepsonderwijs bedrijfsleven structureel overleg plaats tussen onderwijs en bedrijfsleven (vgl. bv. Westerhuis, 2014), tegenwoordig is deze wettelijke taak ondergebracht bij de SBB. De gestructureerde vorm van overleg tussen bedrijfsleven en beroepsonderwijs maakt Nederland uniek.

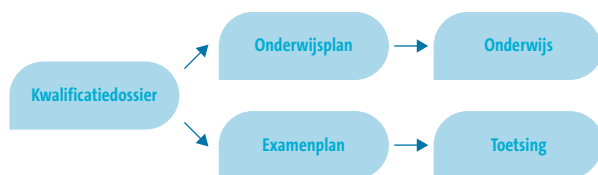
Eén kwalificatiedossier bevat de kwalificatie-eisen voor een of meer beroepen. Momenteel zijn er 176 kwalificatiedossiers, bestaande uit 487 verschillende kwalificaties. Sinds 2015 is er een herziening gaande van de kwalificatiestructuur, om beter en met meer flexibiliteit te kunnen inspelen op de arbeidsmarkt (zie www.herzieningmbo.nl) en om de aansluiting mbo – hbo te verbeteren (vgl. Neuvel & van Esch, 2006; De Bruijn, 2007). De nieuwe opzet van de kwalificatiestructuur wordt gekenmerkt door

- Minder kwalificatiedossiers: dit wordt bereikt door meer uitstroomniveaus van een beroep in één dossier te omschrijven.
- Minder kwalificaties: dit wordt bereikt door beroepen samen te voegen. Werd vroeger onderscheid gemaakt tussen bijvoorbeeld juridisch secretaresse en medisch secretaresse, vanaf 2016 is er alleen nog sprake van de opleiding secretaresse.

- Expliciete vermelding van kennis, vaardigheden en toepassing: werden voorheen kennis en vaardigheden als integraal onderdeel van de competenties beschouwd, vanaf 2015 worden deze weer expliciet als zelfstandig onderdeel in de dossiers opgenomen.
- De invoering van keuzedelen waarmee flexibel kan worden ingespeeld op wensen die worden ingegeven door de actualiteit of door lokale omstandigheden (zie verder par. 3.1.3).

Vanaf schooljaar 2015 – 2016 kunnen scholen al gebruik maken van de herziene kwalificatiedossiers en het is de bedoeling om scholen hiermee verplicht te gaan laten werken. Ook is het de bedoeling om scholen ertoe te verplichten om examens te gebruiken die hetzij bij gecertificeerde examenleveranciers zijn ingekocht of die extern gevalideerd of gezamenlijk ontwikkeld zijn.

De kwalificatiedossiers vormen de basis van het mbo-onderwijs. Tegelijkertijd moeten ze ervoor zorgen dat er leerwegonafhankelijk wordt getoetst. Deze eis van leerwegonafhankelijkheid zorgt ervoor dat de relatie tussen toetsing en onderwijs niet te direct mag zijn. In de praktijk komt het erop neer, dat kwalificatiedossiers met het oog op het onderwijs worden vertaald naar onderwijsplannen die de bakermat vormen voor het gegeven onderwijs, terwijl dezelfde kwalificatiedossiers met het oog op de leerwegonafhankelijke toetsing worden vertaald en geconcretiseerd in examenplannen die weer de bakermat vormen voor de toetsen in het MBO. In het examenplan wordt vastgelegd wat de student moet kunnen, in een onderwijsplan wordt vastgelegd hoe, dus met inzet van welke didactiek, dit wordt bereikt: “Kwalificatiedossiers beschrijven leerdoelen en bevatten geen voorschriften voor onderwijsmethoden”, aldus Van der Meijden en Petit (2014, p. 42-43) Er is daardoor tussen onderwijs en toetsing alleen een indirecte relatie, zoals weergegeven in figuur 3.1.



Figuur 3.1 Relatie onderwijs en toetsing in het mbo

Op schoolniveau is voor mbo-opleidingen een Onderwijs -en Examenreglement (OER) verplicht. Tot 2016 was de OER opleidingsspecifiek. Vanaf 2016 wordt er gewerkt met één OER per opleiding.

In dit document worden de belangrijkste kenmerken van de inhoud en inrichting van het onderwijs en de examens vastgelegd. Het OER omschrijft per opleiding en per onderwijsperiode voor elk vak welke kennis, vaardigheden en competenties worden getoetst en in welke vorm dat gebeurt. In [bijlage 3.1](#) is bij wijze van voorbeeld één pagina weergegeven van de OER zoals die gold op Mondriaan voor de Opleiding Horeca en Facilitaire Dienstverlening in 2014: het voorbeeld betreft het rooster voor het eerste leerjaar, waarbij de student twee dagen per week werkzaam is in een leerbedrijf. Voor de overige drie dagen is er les in blokken van vijf weken; tijdens elk blok vindt er ontwikkelingsgerichte (formatieve) toetsing plaats van onderdelen van het *basisdeel* met de algemene basistaken (Nederlands, Engels, rekenen) en van kerntaken en werkprocessen in het *beroepsgerichte basisdeel*.

3.1.3 Inhoud van de kwalificatiedossiers

In de herziene kwalificatiestructuur is sprake van drie delen: basis-, profiel- en keuzedelen. Een kwalificatiedossier bestaat uit een gemeenschappelijk basisdeel en één of meer profieldelen. De kwalificatie kan met keuzedelen worden verrijkt. Het *basisdeel* omvat

beroepsgerichte basistaken (kerntaken voor alle kwalificaties in het betreffende werkveld) en algemene vakken (Nederlands, Engels, rekenen). In het *profieldeel* komt een beredeneerde combinatie van profieltaken aan de orde die relevant zijn voor de beroepsuitoefening en kan daarnaast een aantal niet tevoren geselecteerde profieltaken betreffen. In *keuzedelen* komen zaken aan de orde komen waarvan verondersteld wordt dat die relevant zijn voor de beroepsuitoefening (bv. kennis over zaken die relevant zijn voor zzp-ers). Elk van deze onderdelen lichten we hieronder kort toe, in de daaropvolgende paragrafen gaan we dieper in op toetstechnische eigenschappen ervan.

Basisdeel

De basis van het kwalificatiedossier bestaat uit het beroepsspecifieke deel van de basis en een generiek deel. Het beroepsspecifieke deel van de basis beschrijft de kerntaken en de vakkennis, vaardigheden en houdingsaspecten die alle beginnende beroepsbeoefenaren in het betreffende werkveld delen. Het *beroepsspecifieke basisdeel* betreft gemeenschappelijke kerntaken en werkprocessen van alle kwalificaties in een kwalificatiedossier; de unieke handelingen voor een specifieke kwalificatie staan beschreven in het profiel. Alle kerntaken en werkprocessen die gelden in alle beroepen, zijn in het kwalificatiedossier opgenomen (vgl. hoofdstuk 2). Bovendien kunnen in dit deel verschillen tussen basiskwalificaties worden beschreven in de vorm van aanvullende eisen bij de kerntaken en werkprocessen in de basis.

Het generieke deel omvat de algemene kwalificatie-eisen aan Nederlandse taal, rekenen, loopbaan en burgerschap en (voor mbo niveau 4) Engels. Voor deze generieke vakken wordt een centrale examinering in stappen ingevoerd. Voor mbo-4 opleidingen zijn studenten vanaf 2014-2015 verplicht een examen Nederlands af te leggen. Een soortgelijke verplichting geldt vanaf schooljaar 2015-2016 voor het vak rekenen, maar de uitslag hiervan telt niet mee voor het examen. De aanpak van de centrale toetsing van de generieke delen is procesmatig gezien goeddeels hetzelfde (zie www.examenbladmbo.nl voor detailinformatie over de voorgenomen implementatie). In paragraaf 3.2.1 wordt daarom de toetsing van Nederlands exemplarisch beschreven en worden enkele verschillen per vakgebied uit het basisdeel gesignaleerd.

Profieldeel

Het profieldeel geeft vorm aan de specifieke onderdelen van een kwalificatie die niet gelden voor alle kwalificaties in het kwalificatiedossier. Het profiel bestaat uit beroepsgerichte taken. De naam van het profiel wordt vermeld op het diploma. Waar het basisdeel voor alle studenten in één richting gelijk is, bevat het profieldeel de kerntaken (K) en werkprocessen (W) waarop de kwalificaties in het kwalificatiedossier van elkaar verschillen. Basis en Profiel samen vormen de kwalificatie binnen het kwalificatiedossier. De naam van het profiel wordt vermeld op het diploma. In paragraaf 3.2.2 wordt beschreven hoe de beheersing van onderdelen uit het Profieldeel wordt getoetst.

Een voorbeeld kan de verhouding tussen Basis- en Profieldeel verduidelijken. Onderstaand voorbeeld, ontleend aan Servicepunt examinering mbo 2015, betreft de kwalificatie 'Bakkerij'. In deze kwalificatie moet iedere bakker, ongeacht niveau of context, kunnen bakken. Daarom hebben alle kwalificaties binnen het kwalificatiedossier 'Brood en Banket' de basiskerntaak 'Bereidt bakkerijproducten' gemeenschappelijk. Afhankelijk van het niveau en de specifieke kwalificatie gelden soms andere eisen voor complexiteit, verantwoordelijkheid, zelfstandigheid, vakkennis en vaardigheden.

In de profieldelen kan worden gedifferentieerd naar de verschillende beroepen. In het voorbeeld Bakkerij wordt van een zelfstandig werkende bakker meer geëist dan de competentie om bakkerijproducten te bereiden: men moet in dat beroep ook grondstoffen kunnen bestellen en de kwaliteit en aantrekkelijkheid van het assortiment kunnen bevorderen. Deze eisen gelden niet voor de uitvoerende bakker, een andere kwalificatie in hetzelfde kwalificatiedossier. Daarom staan deze kerntaken voor de zelfstandig werkende bakker in het profieldeel.

Keuzedelen

In een keuzedeel komen zaken aan de orde waarvan verondersteld wordt dat die relevant zijn voor de beroepsuitoefening of voor de doorstroom. Keuzedelen maken formeel geen deel uit van het kwalificatiedossier, ze zijn bedoeld als een verrijking van de kwalificatie. Onderwijsinstellingen dragen samen met bedrijven of hbo-instellingen voorstellen aan voor keuzedelen. Te denken valt aan bijvoorbeeld kennis over zaken die in het algemeen relevant zijn voor de beroepsuitoefening of over zaken die regiogebonden zijn, zoals kennis van de gang van zaken in de Rotterdamse haven.

Het keuzedeel is geen onderdeel van het kwalificatiedossier, maar wel een diploma-eis. Keuzedelen zijn namelijk geen onderdeel voor de beroepskwalificatie, maar zijn bedoeld als een verrijking die bovenop een specifieke kwalificatie komt: ze bieden als het ware een 'plus' voor de student. Een keuzedeel vergroot de arbeidsmarktkansen van de mbo-student of vergemakkelijkt de doorstroom naar een vervolgstudie. Het keuzedeel is een verplicht onderdeel binnen de mbo-opleiding. De student doet examen voor het keuzedeel maar kan hier (nog) niet op zakken. Het resultaat voor het keuzedeel telt vooralsnog niet mee voor de slaag-zakbeslissing (vanaf cohort 2018/2019 is dat – naar verwachting – wel het geval, zie www.herzieningmbo.nl).

Keuzedelen zijn bedoeld als een nuttige aanvulling op het reguliere programma – zo biedt men het keuzedeel ZZP-Tools aan, omdat het wordt gezien als een zinnige voorbereiding op ondernemerschap, soms zelfs als nog niet duidelijk is of de student wel zzp'er wordt. Bovendien is de gedachte dat het keuzedeel de mogelijkheid biedt om in te spelen op de regionale situatie. Uit interviews met mbo-docenten blijkt dat vanuit de praktijk wel een kanttekening wordt gemaakt bij de invoering van de keuzedelen: met name zouden die kunnen zorgen voor een te zware belasting bovenop het al bestaande programma, terwijl het voordeel - inspelen op de regionale behoeften - ook nu al aanwijsbaar is: omdat de student via de stage in een van de regionale bedrijven terechtkomt, wordt er volgens de critici in de programmering al terdege rekening gehouden met de behoefte die bedrijven in de buurt hebben. Indirect hebben bedrijven in de regio dus al invloed op het geboden lesprogramma.

Zoals gezegd vormen keuzedelen een verplicht onderdeel van de opleiding. Een onvoldoende voor een keuzedeel heeft geen invloed op de diplomering van de student. Wel is het hebben van een examenresultaat voor voldoende keuzedelen (de omvang is per soort opleiding beschreven) een vereiste voor diplomering. Een keuzedeel dat met goed resultaat is behaald, wordt op het diploma vermeld. Het streven is om vanaf het schooljaar 2018-2019 keuzedelen wel onderdeel te maken van de slaag-zakbeslissing. Met het oog op de invoering van de keuzedelen is er voor scholen een handreiking beschikbaar waarmee kan worden gecontroleerd of de communicatie en implementatie op schoolniveau goed verloopt (zie <http://www.ihks.nl/document/handreiking-examinering-en-keuzedelen>).

3.2 Toetsing en examinering in het mbo

3.2.1 Toetsvormen bij de centraal ontwikkelde examens taal en rekenen

Het mbo-examen bestaat niet alleen uit beroepsgerichte onderdelen, maar ook uit een basisdeel dat voor alle kandidaten verplicht is. Deze paragraaf beschrijft de opzet en de toetsvormen van dit basisdeel. Het basisdeel bestaat uit de onderdelen Nederlands en rekenen; voor niveau 4 is er nog het onderdeel Engels. De behaalde resultaten bij de algemene vakken hebben een geldigheidsduur van 2 jaar. Voor het portfoliodeel Loopbaan en Burgerschap krijgt men geen cijfermatige beoordeling, er is een inspanningsverplichting. De opzet van de centrale examens voor de verschillende vakken is waar het de toetsvorm en de gevolgde procedures betreft goeddeels vergelijkbaar. Om die reden is er hier voor gekozen om exemplarisch de landelijke examens Nederlands te bespreken.

In 2004 is het competentiegerichte onderwijs ingevoerd (vgl. Raaphorst, 2013). Vanaf dan mochten de opleidingen zelf bepalen hoe zij vorm gaven aan de inhoud van het vak Nederlands. Het kon geïntegreerd worden aangeboden of een zelfstandig roostervak blijven. De keuze hiervoor was natuurlijk mede afhankelijk van het beroep: bij de secretariële beroepen hechtte men meer aan Nederlands dan bij andere richtingen. Al ruim voor die tijd was er de indruk dat er onverantwoord grote verschillen tussen verschillende mbo-opleidingen en –scholen waren ontstaan (vgl. Lüken, 1996) en om die reden is er in 2010 besloten om enkele niet-beroepsgebonden onderdelen weer gedeeltelijk centraal te toetsen (zie Examen- en kwalificatiebesluit beroepsopleidingen WEB, bron <http://wetten.overheid.nl/BWBR0027963/2012-08-01>). Dit betreft zoals gezegd de vakken Nederlands, rekenen en – voor niveau 4 – Engels. Voor deze drie vakken geldt dat er naast een schoolexamen ook geleidelijk weer een landelijk, centraal aangestuurd examen wordt ingevoerd. Voor Nederlands omvat het centrale examen de onderdelen Leesvaardigheid en Kijk/Luistervaardigheid. Omdat veel mbo-leerlingen een groot deel van de tijd in leerbedrijven zitten en daar ook praktijkexamens doen, is er gekozen voor een groot aantal afnamemomenten. Voor beide vaardigheden zijn er vijf afnamen per schooljaar: in september, in oktober, in januari, in april en in juni. De toetsafnamen zijn volledig digitaal en vinden plaats met behulp van het toetsafnamepakket Facet dat onder auspiciën staat van het College voor Toetsing en Examinering (CvTE).

Per toetsafname zijn er tien toetsvarianten die worden getrokken uit een itembank. De varianten worden door het programma Facet toegewezen aan de studenten. De inhoudsvaliditeit wordt gewaarborgd doordat de vraagcategorieën die in het examen kunnen voorkomen, rechtstreeks zijn afgeleid van de kenmerken van de taakuitvoering zoals omschreven door de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2008). De vragen voor bijvoorbeeld Leesvaardigheid hebben betrekking op de domeinen Begrijpen, Interpretieren, Evalueren, Samenvatten en Opzoeken.

Er wordt naar gestreefd de moeilijkheidsgraad van de toetsen te waarborgen door nieuwe opgaven te ijken aan een referentieset, waarvan het niveau van de opgaven door experts en door docenten is ingeschat. Preciezer gezegd: de beoordelaars is gevraagd van de opgaven in de referentieset aan te geven wat de gewenste beheersing is door leerlingen van mbo-3 en mbo-4 (zie Wools & Béguin, 2014). De samengestelde referentieset kent twee delen:

- een geheim deel dat wordt gebruikt om de nieuwe opgaven aan te ijken;
- een publiek deel dat de betrokkenen in het mbo-onderwijs de gelegenheid geeft een indruk te krijgen van de inhoud van de toetsen.

Naar analogie van de opgaven in de referentieset worden nieuwe opgaven gemaakt bij een tekst of een video- of audiofragment dat tevoren door een vaststellingscommissie van het CvTE wordt goedgekeurd. Deze commissie let daarbij onder andere op:

- het niveau van taalgebruik: dit moet passend zijn voor het betreffende onderwijstype;
- de inhoud van de tekst: die moet aansluiten op de interesses van de doelgroep en voldoen aan de geldende maatschappelijke normen;
- de bevaagbaarheid van de tekst: er moeten vragen bij kunnen worden gemaakt die ertoe doen.

De volgende vraagvormen worden gehanteerd in de examens Nederlands (vgl. College voor Examens mbo, 2013):

- Meerkeuzevragen met 3 of 4 alternatieven.
- Matrixvragen die over het algemeen 4 of meer uitspraken bevatten waarvan de kandidaten moeten aangeven of die al dan niet juist zijn. Deze matrixvragen kunnen ook samenvattingsvragen of casusvragen zijn. Bij een samenvattingsvraag kan bijvoorbeeld gevraagd worden welke uitspraken al dan niet in een samenvatting opgenomen moeten worden.

- Casusvragen bij instructieteksten. De vraag wordt dan voorafgegaan door een korte casus. De kandidaat moet de informatie uit de instructie toepassen op de personen en de situatie die in de casus beschreven worden.

Overigens heeft zich op het mbo rondom het examenvak Nederlands de discussie voorgedaan of het onderwijs Nederlands en de toetsing van de Lees- en de Luistervaardigheid moet plaatsvinden in samenhang met de beroepsgebonden opleiding of in meer algemene zin. In het centrale deel van de examinering is ervoor gekozen om teksten te gebruiken die gerelateerd zijn aan Leren, Loopbaan en Burgerschap. Beoordeling van taalgebruik in beroepsspecifieke contexten kan plaatsvinden in de instellingsexamens voor Nederlands én bij de beroeps-gerelateerde toetsing, waarbij taalgebruik een integraal onderdeel kan zijn van de beoordelings-criteria. De verwachting is overigens dat het Nederlands bij de kerntaken en werkprocessen doorgaans geen probleem zal vormen (vgl. Steunpunt taal en rekenen mbo, 28 maart 2014).

Zoals eerder opgemerkt zijn er ook plannen om het schoolvak rekenen landelijk te examineren. Op dit moment wordt de landelijke rekentoets wel afgenomen, maar de uitslag telt de komende jaren niet mee voor het examen. Daartoe is eind 2015 besloten, omdat te veel mbo-studenten zouden zakken vanwege lage rekenprestaties. In het mbo wordt dit uitstel wel betreurd door docenten die stellen dat de scholen wel voorbereid waren op de landelijke examens en die nu te maken hebben met leerlingen die niet of minder gemotiveerd zijn. Overigens is er ook wel kritiek op de landelijke rekentoets voor mbo omdat de opgaven niet in beroepsgebonden contexten worden aangeboden. De claim is, dat studenten wél rekenopgaven kunnen maken als die hun eigen vakgebied betreffen, maar slechter presteren zodra de rekenopgaven losgezongen zijn van hun eigen vakgebied. Een docent gaf als voorbeeld dat een leerling de volgende, vakspecifieke opgave wel zou kunnen maken:

Je hebt een blokje hout van 1,8 centimeter dik. Voor een specifieke toepassing mag dit blokje maximaal 1,2 centimeter dik zijn. Hoeveel moet van het blokje worden afgeschaafd?

Dezelfde leerling zou moeite hebben met een rekenopgave die in essentie op hetzelfde neerkomt, maar die geen relatie met zijn eigen vakgebied heeft, zoals onderstaande:

Een boer heeft een weiland van 200 bij 180 meter. Zijn buurman wil een deel van de wei pachten, namelijk een stuk van 200 bij 120 meter. Hoe breed is het stuk wei dat de boer nog overhoudt als hij het gevraagde stuk weiland aan zijn buurman gaat verpachten?

Net als bij Nederlands zijn de opgaven voor rekenen gebaseerd op het raamwerk van Meijerink (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen, 2008). Er zijn toetsen voor niveau 2F en voor niveau 3F. Een rekenexamen omvat 45 opgaven, waarvan er 15 contextloos zijn en 30 opgaven wel een context hebben en tot de redactiesommen behoren. Hoe dan ook, de toetsing van de rekenvaardigheid vindt nu alleen plaats met behulp van instellingsexamens en als integraal onderdeel van de beroepsspecifieke toetsing.

Loopbaan en Burgerschap

Waar de meeste lezers zich wel een beeld kunnen vormen van de inhoud van de eisen voor Nederlands, rekenen en Engels, is de inhoud van Loopbaan en Burgerschap wellicht minder voor de hand liggend. Hier komen, in het onderdeel Loopbaan, de capaciteiten en motieven aan de orde die bij een bepaald beroep nodig zijn, evenals mogelijkheden om je loopbaan actief te kunnen sturen (bv. netwerken). In het onderdeel Burgerschap komt vanuit verschillende invalshoeken aan de orde hoe een student later kan deelnemen aan de maatschappij: deze vraag wordt belicht vanuit onder andere de politiek-juridische dimensie (hoe kun je als burger invloed uitoefenen), de economische dimensie (de relatie werknemer/werkgever; hoe gedraagt

een kritisch consument zich) en de sociaal-maatschappelijke dimensie (je positie in je eigen woon- en leefomgeving).

Voor Loopbaan en Burgerschap geldt een inspanningsverplichting. Aan het einde van de opleiding is het aan de school te controleren of de student heeft voldaan aan deze inspanningsverplichting, het is zelfs een voorwaarde om voor het diploma in aanmerking te komen. De vraag is echter hoe deze controle zou moeten worden uitgevoerd. Men zou wensen dat nauwgezet is geformuleerd aan welke inspanningseisen de student moet voldoen en dat deze verplichting altijd hand in hand zou gaan met een andere vorm van toetsing (vgl. Jaspers & Van Zijl, 2011, p. 44). Vooralsnog lijkt het erop dat de individuele mbo-docent Loopbaan en Burgerschap zelf naar eigen inzicht moet bijhouden in hoeverre de studenten op een serieuze manier betrokken zijn bij de lessen.

3.2.2 Toetsvormen bij de examinering van beroepsgerelateerde eisen

In het beroepsspecifieke Basisdeel en in het Profieldeel is de toetsing met name gericht op beheersing van beroepsgerelateerde competenties. Doorgaans wordt onder een competentie verstaan: 'de bekwaamheid om kennis, vaardigheden en houdingen geïntegreerd en bewust in te zetten in verschillende praktijksituaties volgens een erkende kwaliteitsstandaard' (vgl. Kuhlemeijer, 2005). Overigens wordt in het mbo tegenwoordig niet meer gesproken over competenties, maar over algemene eisen en beroepsgerelateerde eisen. Doordat het bij de toetsing van de beroepsgerichte eisen om meer gaat dan toetsing van vakkennis – het gaat ook om vaardigheden en houdingen – is een schriftelijke kennistoets hierbij ontoereikend. De toetsing moet de mogelijkheid bieden om kennis, vaardigheden en houdingen geïntegreerd – dus in onderlinge samenhang – te demonstreren. Dit roept om (nabootsing van) beroepsspecifieke situaties waarin op die geïntegreerde inzet een beroep wordt gedaan; beoordeling daarvan vindt plaats aan de hand van tevoren vastgestelde kwaliteitseisen. Tot slot gaat het om bewuste inzet van kennis, vaardigheden en houdingen. Dit laatste vereist dat de student laat zien te kunnen reflecteren op het eigen handelen. Om die reden is vaak een gesprek of een verslag ook onderdeel van de toetsing, zodat de student kan laten zien te kunnen reflecteren op en te communiceren over de eigen prestaties tegen de achtergrond van de vastgelegde toetsdoelen.

Zoals ook benoemd in hoofdstuk 2 bevat een toetsopdracht doorgaans beschrijvingen van

- de relevante kerntaken en werkprocessen;
- de uit te voeren deelactiviteiten;
- de beroepsproducten, dat wil zeggen de te behalen resultaten;
- de competenties die daartoe ingezet moeten worden;
- de prestatie-indicatoren die de vereiste kwaliteit van uitvoering van het werkproces aangeven of de beoordelingscomponenten.

Hierbij zijn direct twee kanttekeningen te plaatsen. In de eerste plaats vormen prestatie-indicatoren soms wel de lakmoesproef voor beoordelaars: de redenering is dat als de student dit ene aspect laat zien, dat dat dan het bewijs is dat hij of zij de competentie echt goed beheerst. Het is echter een valkuil om aspecten van het te beoordelen beroepsgedrag analytisch, op enkele deelaspecten te gaan beoordelen. De nadruk moet erop liggen dat het geheel van de handlingsactiviteiten verloopt zoals gewenst en dat het totaalbeeld van het beroepsproduct voldoet aan de gestelde eisen. Sinds enkele jaren wordt het gebruik van de term 'prestatie-indicatoren' dan ook afgeraden: de term suggereert dat de exameneisen niet meer zouden omvatten dan de beoordelingsaspecten die als prestatie-indicator genoemd zijn. Op die manier zou examinering hetzelfde worden als het afvinken van een lijstje (vgl. SBB, 2013).

In de tweede plaats worden competenties per beroep en per taak anders ingekleurd. Zo zal een banketbakker iets anders moeten verstaan onder 'het toepassen van vakdeskundigheid' dan een facilitair medewerker die een bezoeker een drankje moet kunnen serveren. In de concrete toetsopdracht dient daarom nog worden gespecificeerd op welke manier de student de te beoordelen competenties zichtbaar moet maken.

De hierboven beschreven wijze van toetsing komt het meest tot uiting in de zogenoemde Proeve van Bekwaamheid. Een Proeve van Bekwaamheid is bij de meeste opleidingen het hart van het beroepsmatige examen en vindt waar mogelijk plaats tijdens de Beroepspraktijkvorming (BPV), de stageperiode in een bedrijf. Een Proeve van Bekwaamheid bestaat uit één of meer opdrachten die in een realistische situatie (in het stagebedrijf) of in een gesimuleerde omgeving (op school) worden uitgevoerd (zie ook hoofdstuk 4). In de Proeve van Bekwaamheid laten de studenten zien dat ze competent genoeg zijn om het diploma uitgereikt te krijgen.

[Bijlage 3.2](#) bevat bij wijze van voorbeeld een beschrijving van één opdracht die deel uitmaakt van de Proeve van Bekwaamheid voor de Opleiding 'Schoonheidsspecialist'.

Bij een Proeve van Bekwaamheid heeft de beoordeling in ieder geval betrekking op de werkprocessen en de kerntaken die in het kwalificatiedossier zijn vastgelegd. Vaak is er een beoordeling per werkproces. Het is de kunst om een realistische opdracht te bedenken die dekkend is ten aanzien van zoveel mogelijk eisen in het kwalificatiedossier; in een examen moeten soms tot wel 28 werkprocessen worden beoordeeld. Als daarvoor meerdere taakopdrachten nodig zijn, krijgt de student bijvoorbeeld twee weken de tijd om de opdracht te maken. Zowel het proces als het product worden geobserveerd en beoordeeld aan de hand van tevoren vastgestelde criteria. Een voorbeeld van een observatieformulier voor de uitvoering van de Proeve van Bekwaamheid Uitvoerend Bakker is te vinden in [Bijlage 3.3](#). Deze en aanvullende observatieformulieren worden door twee professionele en geschoolde beoordelaars ingevuld, daarna met elkaar vergeleken en tot slot besproken om te controleren of er consensus over de beoordeling bestaat.

Vaak heeft de student aanvullend de taak om in een verslag de verschillende stappen van de uitvoering te beschrijven en keuzen daarbinnen toe te lichten; zowel het beroepsproduct - een tastbaar object of een dienst - als het verslag worden dan in de beoordeling betrokken. Ook de voorbereiding van de student op de uitvoering van de Proeve van Bekwaamheid en een panelgesprek of een criteriumgericht interview kunnen deel uitmaken van de Proeve van Bekwaamheid. Tijdens een criteriumgericht interview bevragen de beoordelaars de student over bepaalde keuzes die tijdens de proeve zijn gedaan en ook deze toelichting wordt dan mede beoordeeld.

3.2.3 De aard van ontwikkelingsgerichte toetsing in het mbo

Dat de eis van geïntegreerd toetsen van competenties heeft geleid tot andersoortig onderwijs waarbij meerdere competenties vaak tegelijkertijd aan de orde zijn, staat buiten kijf (vgl. ook Van der Meijden en Petit, 2014, p. 38). Om die reden hebben sommige ontwikkelingsgerichte toetsen ook het karakter van competentiegericht toetsen, maar bij veel andere ontwikkelingsgerichte toetsen is dat niet het geval. Over de ontwikkelingsgerichte toetsen in het mbo is niet veel bekend, maar uit interviews met mbo-docenten blijkt dat een niet onbelangrijk deel van deze toetsen bestaat uit

- theoretische kennistoetsen, waarin de student diens theoretische kennis over een bepaald deelterrein moet demonstreren, en uit
- praktijktoetsen, waarin de student laat zien een bepaald onderdeel in praktische zin te beheersen en die vaak eenzijdig op één deelhandeling gericht zijn.

Beide soorten toetsen worden meestal door de docenten zelf gemaakt; de status ervan is het best te vergelijken met die van proefwerken in het voortgezet onderwijs.

Soms wil de docent voorafgaande aan praktijkoefening borgen dat de benodigde theoretische kennis aanwezig is. Een belangrijke reden daarvoor ligt in veiligheidsoverwegingen – denk aan de elektro-opleiding waarbij een student veilig in een schakelkast met spanning moet kunnen werken. Ook is het eenvoudiger om theoretische kennis klassikaal over te brengen en te testen dan wanneer de studenten verspreid over een oefenlokaal tussen de machines staan opgesteld. Voor praktijktoetsen die op één deelhandeling gericht zijn, wordt vaak gekozen wanneer de betreffende handeling vaak geoefend moet worden. Als op die manier de betreffende deelhandeling niet succesvol verloopt, is niet het hele beroepsproduct mislukt en is falen minder demotiverend voor de student. Ook speelt soms het kostenaspect een rol: in de metaal is het bijvoorbeeld voor één werkproces nodig om te frezen, te boren, te verspanen, te vijlen en de draaibank te gebruiken. Lastig aan te leren deelhandelingen kunnen dan vanwege het kostenaspect eerst geoefend worden op goedkopere materialen.

Kortom, soms wordt niet direct gekozen voor competentiegericht, geïntegreerd en authentiek toetsen om redenen die betrekking hebben op

- veiligheid (vgl. theoretische kennis over uitsluiting van risico's),
- efficiency (klassikale in plaats van individuele toetsing van kennis),
- spaarzaamheid (vgl. oefenen op minder kostbare materialen) en
- complexiteit (vgl. eerst volledige aandacht voor één deelhandeling).

In de OER is per periode vastgelegd welke formatieve, ontwikkelingsgerichte toetsen worden afgenomen. Hiermee is niet gezegd dat alle opleidingen het jaarklassensysteem hanteren. Zo kan de student bij de bakkersopleiding het traject in eigen tempo doorlopen; op aangeven van de student wordt de volgende toets of proeve gemaakt. Klassikaal of in eigen tempo, in alle gevallen is het in het mbo wettelijk geregeld dat de ontwikkelingsgerichte toetsen – hetzij formatieve toetsen om na te gaan op welke punten de student extra moet oefenen, hetzij voortgangstoetsen om de algehele progressie in het leerproces te monitoren – strikt gescheiden zijn van de toetsen die meetellen voor het examen. Wel wordt het resultaat op de ontwikkelingsgerichte toetsing vaak gehanteerd als ingangsvoorwaarde voor het eigenlijke examen.

3.3 Toetsvormen en hun waarde

3.3.1 Veelgebruikte toetsvormen in het mbo

Uit de vorige paragraaf kan worden afgeleid dat er in het mbo een veelheid aan toetsvormen wordt gehanteerd. Alle genoemde toetsvormen passen in de typologie van toetsvormen, namelijk:

Toetsing door middel van observatie van de taakuitvoering: de docent en eventueel anderen monitoren de manier waarop de taak wordt voorbereid en uitgevoerd. Dat kan het geval zijn bij de student metaal die een complexe machine in elkaar moet zetten of bij de schoonheidsspecialiste die een klant op het gemak moet stellen alvorens een gezichtsbehandeling te geven. Idealiter zijn de opdracht en de beoordelingscriteria vooraf bij de deelnemer bekend.

Toetsing door middel van verslag en bewijs: de student maakt een verslag en bewijst met behulp van beschrijvingen, tekeningen, foto's en eventueel andere middelen dat zowel het proces van taakuitvoering als het beroepsproduct van vereiste kwaliteit zijn. Een (elektronisch) portfolio kan hierbij helpen om de bewijzen te verzamelen. Deze werkwijze is in principe bij alle opleidingen bruikbaar.

Toetsing door middel van vraag en antwoord: aan de hand van – liefst gestandaardiseerde – vragen over theorie, praktijk en casussen bewijst de student diens kennis en inzicht. Liefst zijn de vragen ontleend aan een vragenbank waarbij geheimhouding is geregeld en volgt de vraagselectie een tevoren opgestelde toetsmatrijs. Deze toetsvorm is bijvoorbeeld ingeburgerd bij de opleiding schoonheidsspecialiste (IMKO) en bij de bakkersopleiding.

Bovenstaande driedeling wordt door mbo-docenten vaak raak getypeerd met de drie woorden praktijktoets, portfolio en tentamen (vgl. Van Dijk 2010, p. 27-28). De indeling helpt echter weinig als het erom gaat de waarde van de toetsvormen te bepalen. In de eerste plaats moeten de gebruikte toetsen worden gezien als integraal onderdeel van het hele bouwwerk van kwalificatiestructuur, examenplan en inbedding in authentieke contexten. Bovendien wordt vaak gewerkt met de zogenoemde methodenmix van toetsen. Deze methodenmix omvat een vijftal, elkaar aanvullende toetsvormen die als eenheid worden ingezet om de vakbekwaamheid van studenten te beoordelen. De methodenmix van toetsen bestaat uit:

- 1 **Observatie van taakuitvoering** vanaf voorbereiding tot en met toelichting door de student: observatie en beoordeling van de taakuitvoering kan direct of indirect plaatsvinden. Meestal worden beide vormen van beoordeling gebruikt: er is sprake van directe observatie als de docent op school, of de begeleider in het leerbedrijf toeziet op de manier waarop de student, de voorbereidingen treft, de taakuitvoering aanpakt en de eigen handelingen controleert of laat mede-beoordelen door medestudenten of eventueel iemand (in de rol) als klant. Dit laatste is niet ongebruikelijk in kwalificaties in de Verzorging. Bij indirecte observatie levert de kandidaat een verslag en/of bewijs aan van wat hij heeft gedaan. Het moge duidelijk zijn dat er meer mogelijkheid tot fraude is bij deze tweede vorm van observeren.
- 2 **Productbeoordeling:** zeker wanneer de Proeve van Bekwaamheid plaatsvindt in een leerbedrijf, wordt de productbeoordeling doorgaans uitgevoerd door twee beoordelaars: een vertegenwoordiger van de school – veelal de docent die de student op school in de groep heeft gehad – en een vertegenwoordiger van het leerbedrijf. Overigens heeft bijvoorbeeld Examenwerk als stelregel dat de beoordelaar van school juist niet de docent van de betreffende student mag zijn (vgl. <http://examenwerk.nl/beoordelaars/>). Niet steeds is duidelijk of beide beoordelaars consensus moeten hebben over de waardering van de te beoordelen aspecten of dat er bijvoorbeeld ook gemiddeld mag worden ingeval een van de twee een onvoldoende wil geven voor een beoordelingsaspect.
- 3 **Reflectieverslag:** vaak wordt niet alleen binnen een bepaalde tijd de oplevering van een beroepsproduct geëist – dat kan een tastbaar product zijn, maar ook een dienst die geleverd is, zoals een schoonheidsbehandeling – maar wordt van de student ook een verantwoordingsdocument gevraagd. Vaak vindt de reflectie achteraf plaats volgens de STARRT- methode (zie hoofdstuk 4 voor een uitgebreide beschrijving van deze methode).
- 4 **Beoordelings- of panelgesprek:** in dit gestructureerde gesprek, ook wel criteriumgericht interview genoemd, wordt de student gevraagd aan te tonen dat hij in de verschillende beroepssituaties adequaat heeft gehandeld, de juiste houding heeft gehad en de kennis en vaardigheden op de juiste manier heeft ingezet. Soms is dit gesprek aanvullend op een reflectieverslag, soms vervangt het dit verslag.
- 5 **Portfolio:** een portfolio is strikt genomen geen toetsvorm, de beoordeling ervan wel. Een portfolio is een instrument om een aantal bewijsstukken te verzamelen en volgens een bepaalde ordening te presenteren. Die bewijsstukken kunnen bestaan uit een overzicht van relevante ervaringen of uit een overzicht van verworven competenties, bijvoorbeeld cijfers

voor ontwikkelingsgerichte toetsen en werkstukken of getuigenissen van mensen die een stage hebben begeleid. Het portfolio wordt drie hoofdfuncties toegekend (vgl. Wolf et al., 1997):

- het ontwikkelingsgerichte portfolio kan het leerproces zichtbaar maken, zowel voor de omgeving als voor het individu zelf;
- het assessmentportfolio (ook wel ‘beoordelingsportfolio’ genoemd) bevat materiaal op basis waarvan uitspraken worden gedaan over bekwaamheden van de student;
- het presentatieportfolio (ook wel showcase genoemd) heeft vooral een toonfunctie, als hulp bij bijvoorbeeld sollicitaties. Dit type portfolio moet uitspraken aannemelijk maken die de samensteller doet over zijn of haar eigen competenties/capaciteiten.

Over alle drie soorten van portfolio kan een docent of begeleider een oordeel uitspreken.

Met het noemen van deze vijf toetsvormen én de centraal ontwikkelde examens en de eerder genoemde **theoretische kennistoets** en de **praktijktoets** zijn de meest gebruikte acht toetsvormen in het mbo genoemd. In de volgende paragraaf komen de criteria aan de orde waarmee de bruikbaarheid van de toetsvormen kan worden beoordeeld.

3.3.2 Kwaliteitseisen aan toetsen

Bij het beoordelen van de geschiktheid van een toets speelt een groot aantal factoren een rol. Twee karakteristieken worden steevast van groot belang geacht: de betrouwbaarheid en de validiteit. Om betrouwbaar genoemd te kunnen worden, moet een toets of praktijkexamen niet alleen nauwkeurig meten maar bovendien bij herhaaldelijk meten tot hetzelfde resultaat komen. Als een toets niet voldoende betrouwbaar is, heeft het weinig zin om de validiteit aan de orde te stellen. Om valide genoemd te kunnen worden, moet een toets meten wat deze pretendeert te meten. Waar betrouwbaarheid gekwantificeerd kan worden, moet de validiteit van een toets beredeneerd worden: aangetoond moet worden dat het beoogde construct wordt gemeten (Wools, 2013).

Op basis van literatuuronderzoek (vgl. o.a. Gulikers et al., 2006; Baartman, 2008; Schuurs & Verhoeven, 2010) kan een groot aantal aanvullende eisen aan toetsen worden gesteld.

Anders dan in het voortgezet onderwijs wordt in het mbo veel waarde gehecht aan

- de authenticiteit van de toets (vgl. Segers et al., 2003);
- integratieve toetsing in plaats van toetsing op één deelaspect (vgl. Straetmans, 2006);
- toetsing van zogenaamde higher-order skills en complexe vaardigheden in plaats van de reproductie van kennis (vgl. Bharosa et al., 2008);
- de transparantie van het toetsprogramma voor de student (vgl. Baartman, 2008);
- de uitvoerbaarheid van de toetsing (vgl. Willemse et al., 2012).

Een literatuurstudie over toetsvormen (Schuurs & Verhoeven, 2010) laat een veelheid aan eisen zien die in de loop der tijd aan toetsen zijn gesteld. Een deel van die eisen betreft de formatieve functie van toetsen: bijvoorbeeld kan men zich afvragen of de toetsing bijdraagt aan het leerproces door de feedback die de leerling krijgt, of dat het resultaat van de toets invloed heeft op de inhoud van het onderwijsleerproces. Hier richten we de aandacht op negen eisen die vaak gesteld worden aan summatieve toetsen, namelijk:

- 1 De **authenticiteit** van de toets: realistische en functionele taken staan centraal, zodat toets en beroepspraktijk qua inhoud en moeilijkheidsgraad met elkaar overeenkomen.
- 2 De **standaardisatie van** toetsen: bij de toets horen van tevoren vastgestelde kwaliteitseisen.
- 3 De **transparantie** van de toetsing: de student weet tevoren wat er van hem of haar verwacht wordt.
- 4 De **validiteit** van de toets is in orde: de toets meet wat men meten wil.

- 5 De **beoordelaarsonafhankelijkheid**: het toetsresultaat is niet afhankelijk van wie de beoordeling uitvoert.
- 6 De **betrouwbaarheid** van de toets is goed: herhaalde meting levert dezelfde beoordeling op.
- 7 De **flexibiliteit in afnametijdstip**: de student kan de toets maken wanneer hij of zij eraan toe is.
- 8 De **leerwegaanafhankelijkheid** van de toetsing: de toets wordt niet beter of slechter gemaakt doordat de student de opleiding op een andere mbo heeft gevolgd.
- 9 De **generaliseerbaarheid** van de toetsresultaten: de getoetste taken zijn representatief voor het prestatieniveau op alle taken en werkprocessen waarover men een uitspraak wil doen.

Vaak wordt ook verwacht dat een toets over een grote **predictieve validiteit** beschikt: het toetsresultaat zou redelijk nauwkeurig moeten kunnen voorspellen hoe succesvol een student later in de beroepspraktijk zal zijn. Dit is echter een onrealistische eis waar bijna geen enkele toets aan voldoet. Alleen al de controle erop vergt ingewikkeld en longitudinaal onderzoek waar tal van storende variabelen nauwelijks onder controle te houden zijn. De eis is ook niet voor alle toetsen die met het Cotaan beoordelingssysteem beoordeeld worden van toepassing. Om deze redenen laten we deze eis verder buiten beschouwing.

De resterende negen eisen komen goeddeels overeen met het instrumentarium dat de Nederlandse overheid hanteert om de kwaliteit van de mbo-examens te garanderen. Het toezicht op de kwaliteit van de examens wordt uitgeoefend door de Inspectie van het onderwijs. Die beoordeelt of de examenkwaliteit van een opleiding voldoende is aan de hand van drie standaarden (vgl. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2011).

Standaard 1: Het exameninstrumentarium sluit aan op de uitstroomeisen en voldoet aan de toetstechnische eisen. Hiermee wordt bedoeld op

- Een voor alle betrokkenen helder onderscheid tussen de opleiding – en daarin opgenomen ontwikkelgerichte toetsen – en de examinering. Dit betreft eis 8, de **leerwegaanafhankelijkheid**.
- Een goede dekking van de kwalificatiedossiers. Er is wettelijk vastgelegd dat meer dan driekwart van de werkprocessen per kerntaak – de essentie van het beroep inbegrepen – wordt geëxamineerd. Dit betreft eis 9, de **generaliseerbaarheid**.
- Aanwezigheid van een beoordelingsvoorschrift dat een zo objectief mogelijke beoordeling waarborgt. Dit voorschrift moet onafhankelijke beoordeling mogelijk maken, bevat prestatie-indicatoren en een correct antwoordmodel of beoordelingsschema en bevat aanwijzingen voor de beoordelaar over welke (deel)waardering aan een prestatie van een student toegekend moet worden. Dit betreft eis 5, de **beoordelaarsonafhankelijkheid**, en eis 6, de **betrouwbaarheid**.
- Transparantie die waarborgt dat alle betrokkenen een helder beeld hebben van hoe het examen eruit ziet, de afnamecondities waaronder het examen zal plaatsvinden en de beoordelingscriteria die worden gehanteerd. Dit betreft eis 3, de **transparantie**.

Standaard 2: De examenprocessen van afname en beoordeling zijn deugdelijk. Hiermee wordt bedoeld op

- De authenticiteit van de afname. De werkomstandigheden tijdens het examen komen zoveel mogelijk overeen met die in het toekomstige beroep; onderdelen van het examen vinden in de reële beroepspraktijk plaats. Vertegenwoordigers van het beroepenveld moeten erop toezien dat de afname en beoordeling realistisch zijn. Dit betreft eis 1, de **authenticiteit**.
- De betrouwbaarheid: De afname en beoordeling zijn deugdelijk en verlopen zoals beoogd, zodat in gelijke gevallen gelijk wordt geoordeeld. Dit betreft eis 6, de **betrouwbaarheid**.

Standaard 3: De diplomering is deugdelijk. Hiermee wordt bedoeld op het werk van de examencommissie die verantwoordelijk is voor:

- de Besluitvorming tot diplomering, inclusief het verlenen van vrijstellingen en het besluit om het diploma toe te kennen op grond van de oordelen op de examenonderdelen;
- de Verantwoordelijkheid van de examencommissie om toe te zien op en eventuele controles uit te voeren van de deugdelijkheid van examinering.

Deze laatste standaard raakt aan het begrip rechtvaardigheid van de toetsprocedure, zoals elders is benadrukt (vgl. Baartman, 2008; Dijkstra & Baartman, 2011), maar heeft geen duidelijk equivalent in een van de genoemde negen criteria.

Voor meer informatie over een aantal indicatoren van de standaarden wordt verwezen naar hoofdstuk 4. Voor een bespreking van de standaarden wordt verwezen naar hoofdstuk 6.

3.3.3 Beoordeling van toetsvormen

In deze paragraaf worden de eerder genoemde acht toetsvormen besproken aan de hand van de negen beoordelingscriteria uit paragraaf 3.3.2. Tevens worden de acht toetsvormen beoordeeld op een vijfpuntsschaal. Tabel 3.2 bevat de beoordelingen die ontleend zijn aan publicaties van onder andere Black & Wiliam, 2006, Gulikers et al. 2008, Schuurs en Verhoeven, 2010; Segers et al. (2003), Straetmans (2006) en Van den Berg en De Bruijn (2009).

Tabel 3.2 Beoordeling van acht toetsvormen aan de hand van negen beoordelingscriteria

	centrale examens	schoolgebonden toetsen		toetsing profieldeel				
		theoretische kennistoets	praktijkttoets	observatie van taakuitvoering	productbeoordeling	reflectieverslag	beoordelingsgesprek	portfoliebeoordeling
authenticiteit	–	--	+	++	++	–	+ / –	+ / –
standaardisering	++	+ / –	+	++	++	+ / –	+ / –	+ / – (?)
transparantie	+	+	+	++	++	+	+ / –	–
validiteit	+	+	+	++	++	+	+	+ / –
beoordelaarsafhankelijkheid	++	+ / –	+ / –	++	++	+ / –	+ / –	--
betrouwbaarheid	++	+ / – (?)	+ / (?)	+ / – (?)	+ / – (?)	+ / –	–	--
flexibiliteit in afnametijdstip	++	–	+ / –	+ / –	+ / –	–	–	+ / –
leerwegaafhankelijkheid	++	–	–	++	++	+ / –	+ / –	--
generaliseerbaarheid resultaten	+ / –	+ / –	+ / –	++	++	+ / –	+ / –	+ / –

Legenda: -- = zeker niet van toepassing, – niet van toepassing, + / – min of meer van toepassing, + = van toepassing, ++ = zeker van toepassing en ? = te weinig gegevens bekend.

Uit tabel 3.2 valt op te maken dat de centraal ontwikkelde toetsing voldoet aan veel van de gestelde eisen, maar dat de authenticiteit ervan tegenvalt. Het betreft een artificiële manier van toetsen die weinig authentiek is. Daaraan probeert men tegemoet te komen door materiaal te bevragen dat authentiek is (bij Nederlands). De twee formatieve soorten toetsen worden niet steeds gelijk beoordeeld: de theoretische kennistoets is het best te vergelijken met klassikale toetsen in het voortgezet onderwijs, waarbij doorgaans nauwelijks sprake is van standaardisering,

beoordelaars-onafhankelijkheid en flexibiliteit in afnametijdstip. Het zijn per definitie leerwegafhankelijke toetsen waarvan het resultaat niet generaliseerbaar is en waarbij over de betrouwbaarheid eigenlijk niets bekend is. Bij de praktijktoets ligt dat iets anders: doordat die vaak is opgezet naar analogie van de beroepsgebonden toetsing scoort deze vaak hoger op authenticiteit, standaardisering, transparantie en validiteit.

Bij de toetsing van het profieldeel is er veel moeite gedaan om de qua inhoud, tijdstip en locatie zo heterogene toetsing aan de kwaliteitseisen te laten voldoen. Blijkens tabel 3.2 is dat goeddeels gelukt: bij zowel de observatie van de taakuitvoering als de beoordeling van het daaruit voortvloeiende beroepsproduct is er sprake van hoge beoordelingen, behalve op de beoordelingscriteria betrouwbaarheid en de flexibiliteit van de afname. Achilleshiel bij de betrouwbaarheid betreft de beoordeling, ook al is de hele procedure doordacht opgezet: formeel moeten er immers een beoordelaar van school en een beoordelaar uit het bedrijfsleven betrokken zijn en er is nadrukkelijk geprobeerd om de beoordelingscriteria tevoren vast te leggen. Zoals in par. 3.3.2 werd opgemerkt, is de examencommissie zelfs wettelijk verplicht om controle te houden op de deugdelijkheid van examinering. Een verdere toelichting op dit aspect is te vinden in de afsluitende paragraaf.

Voor het reflectieverslag en het beoordelingsgesprek zien we ook min of meer dezelfde inschattingen: op de meeste aspecten scoren deze twee toetsvormen matig. Beide zijn weinig authentiek, waarbij het voorstelbaar is dat in het beroepenveld een gesprek achteraf nog vaker voorkomt dan een schriftelijke verantwoording. Dat komt doordat er vaak niet uitgebreid en eenduidig is vastgelegd aan welke eisen de prestaties van een student moeten voldoen; dit geldt in versterkte mate voor de mondelinge toelichting achteraf, waarbij storende effecten bij de beoordeling (irrelevante persoonskarakteristieken van de student) per definitie meer kans krijgen dan bij de beoordeling van schriftelijk werk.

Hoewel in het mbo het gebruik van het portfolio een hoge vlucht heeft genomen (vgl. Inspectie van het Onderwijs, 2003) en tal van ict-bedrijven software voor elektronische portfolio's aanbieden waarin leerlingen hun prestaties ter beoordeling kunnen opslaan (vgl. bv. Booth et al., 2003), scoort de portfolio-beoordeling vooralsnog het minst gunstig. Het samenstellen van een portfolio is nauwelijks een authentieke taak te noemen, de student weet vaak niet wat er wel of niet in een portfolio thuishoort, docenten weten niet goed wat ze beoordelen (vgl. Smith & Tillema, 2007) en er is vaak maar één beoordelende docent. Training van de beoordelaars kan enige verbetering brengen (Sluismans et al., 2008) en de betrouwbaarheid zou vergroot kunnen worden door eenduidige criteria tussen beoordelaars af te spreken en door ervoor te zorgen dat de gebruikte prestatie-indicatoren representatief zijn voor de competenties die beheerst moeten worden (vgl. Straetmans, 2006). Vooralsnog lijkt het portfolio met name een rol te vervullen in het onderwijs – het leren wordt bevorderd met descriptieve feedback die aangeeft wat de leerling goed doet en wat hij of zij nog verder kan ontwikkelen – maar het is geen bruikbare toetsvorm.

Tot slot valt op dat voor geen van de genoemde toetsvormen iets bekend is over de predictieve validiteit. Het ligt voor de hand te veronderstellen dat met name de authentieke beroepsgebonden toetsen een redelijke mate van predictieve validiteit hebben, maar gegevens hierover ontbreken.

3.3.4 Afsluitende opmerkingen

Het op landelijke schaal verbeteren van de kwaliteit van competentie-beoordelingen in het mbo is een lastige taak: het betreft een groot aantal scholen waar getoetst wordt op een bijzonder grote diversiteit aan inhoud, op voortdurend wisselende tijdstippen en op zeer uiteenlopende plekken. Eerder is genoemd dat de Proeve van Bekwaamheid meestal wordt afgelegd in een

leerbedrijf, zodat de controle op de kwaliteit nog meer decentraal gebeurt en daardoor nog lastiger wordt. In sommige situaties, denk aan de matrozenopleiding, moet de proeve van bekwaamheid op letterlijk duizenden kilometers van school worden afgerond. De wettelijke kaders vormen dan ook een goede context waarbinnen door de betrokken scholen en instellingen het nodige werk is verricht om de toetsing zo goed mogelijk te laten verlopen. Zo is de leerweg-onafhankelijkheid van de beroepsgebonden toetsen gegarandeerd door de wettelijke verplichting om deze in een consortium te maken of ze aan te kopen. En de generaliseerbaarheid van de toetsresultaten is gegarandeerd door de eis dat minstens driekwart van de werkprocessen per kerntaak wordt geëxamineerd. Door de wettelijke kaders is het – anders dan voorheen – nauwelijks meer mogelijk dat scholen verschillen in de invulling van de kwalificatiedossiers en dat doordoor grote verschillen ontstaan in kennis, vaardigheden en beroepshouding waarover een gediplomeerde beschikt.

Ter ondersteuning van het inmiddels omvangrijke bouwwerk van kwalificatiedossiers, taken en werkprocessen, examenplannen en toetsen op het mbo bestaan er ook instellingen die een digitale omgeving bieden voor het meten, beoordelen en examineren, zodat alle relevante gegevens met betrekking tot de (beroepsgerichte) voortgang van de student in één omgeving staan (zie bv. www.examenwerk.nl).

In het uitgebreide toetsbouwwerk van het mbo lijken er vier kwetsbare zaken te liggen. De eerste betreft de beschrijving van datgene wat beoordeeld moet worden. Of iemand iets heeft begrepen, enthousiast is of vakliteratuur leest is vaak niet goed te examineren. Hetzelfde geldt voor houdingsaspecten: zo is er soms sprake van een ‘goede beroepshouding’, maar hoe dat precies geoperationaliseerd moet worden is niet helder. Daar is, anders gezegd, ruimte voor subjectiviteit. Bij gebrek aan beter worden in zulke gevallen prestatie-indicatoren genoemd, bijvoorbeeld in de vorm van vragen zoals ‘Is de student doorgaans op tijd arbeidsplek in het leerbedrijf aanwezig geweest?’ of ‘Heeft de student een houding die aannemelijk maakt dat hij geïnteresseerd is in het vak?’. Een soortgelijke subjectiviteit merken docenten op waar het gaat om beoordelingsaspecten zoals ‘Begroet de klant vriendelijk’ (vgl. Van der Meijden en Petit, 2014, p. 28). Het is immers de vraag wat als vriendelijk wordt ervaren: wat de een vriendelijk vindt, kan bij de ander als gemaakt of overdreven overkomen. Het zou overigens te ver voeren om dit soort multi-interpretabele gedragsaspecten nog nader te omschrijven en het lijkt evenmin verstandig om zulke, als belangrijk ervaren, onderdelen te schrappen.

De uitweg uit dit dilemma lijkt te liggen in goede en stabiele beoordelaars – en daarmee is ook de tweede kwetsbare plek aangeduid. Wel doen veel betrokken instanties – zowel scholen als examenleveranciers – moeite om de kwaliteit van beoordelaars te verbeteren. Zo hanteert Examenwerk, de examenleverancier voor horeca, toerisme & recreatie, brood & banket en facilitaire dienstverlening, een competentieprofiel voor beoordelaars waarin aandacht is voor beoordelaars-kerntaken zoals:

- 1 het beoordelen van de deelnemer tijdens de Proeve van Bekwaamheid;
- 2 het beoordelen van de bewijslast van de deelnemer tijdens de Proeve van Bekwaamheid;
- 3 het beoordelen van het beoordelings- ofwel panelgesprek met de student.

Terecht wordt door de branches dan ook veel aandacht besteed aan een goede opleiding van beoordelaars. In hoofdstuk 4 wordt daar verder op ingegaan.

Het derde kwetsbare punt betreft het realiteitsgehalte van opdrachten. Soms is het lastig – juist in een leerbedrijf – om op een authentieke manier te toetsen. Zo zal de opdracht om als student een functioneringsgesprek of ontslaggesprek te voeren met een werknemer in een leerbedrijf, niet snel als realistisch worden ervaren door betrokkenen – eerder als ongemakkelijk. In zulke situaties wordt vaak gekozen voor een rollenspel waarbij alle betrokkenen een rol krijgen die ze eigenlijk niet hebben en waarbij bovendien het gevaar dreigt dat de docent of medestudenten vanuit hun rol de prestaties bewust of onbewust beïnvloeden.

Tot slot: de beoordeling van de voorbereiding op de Proeve van Bekwaamheid gebeurt vaak binnen de school, waarbij een docent oog houdt op wat de student doet. De feitelijke Proeve van Bekwaamheid vindt meestal plaats in een leerbedrijf; daarbij wordt het handelen van de student geobserveerd door twee personen. De kans is groot dat de aanwezigheid van deze beoordelaars invloed heeft op het gedrag van de student (vgl. Van der Kleij et al., 2011), net zoals de aanwezigheid van de examinerator tijdens een rijexamen ongetwijfeld tot een andere rijstijl leidt dan wanneer deze controle, na het examen, afwezig is. Er is wel geopperd dat de oplossing voor dit probleem, dat overigens niet beperkt blijft tot toetsen in het mbo, ligt in het gebruik van mystery guest beoordelaars. Voordat daartoe besloten wordt, zullen eerst de praktische consequenties ervan moeten worden overdacht. Zo is nog onvoldoende helder hoe daarbij de gewenste transparantie van de beoordeling kan worden gehandhaafd.

Bijlage 3.1 Onderdeel van een OER: Voorbeeld van beschrijving van de toetsen in leerjaar 1 Opleiding Facilitair Medewerker
(bron: <http://static.rocmondriaan.nl>)

Jaar 1 Facilitair medewerker cohort 2014										
periode	1		2	3	4	5	6	7	8	
Indeling	Intro 1 wk	4 wk les	5 wk les	5 wk les	5 weken 3 dag les 2 dag BPV	5 weken 3 dag les 2 dag BPV	5 weken 3 dag les 2 dag BPV	5 weken 3 dag les 2 dag BPV	3 weken 3 dag les 2 dag BPV	2 wk
Kerntaak	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
werkproces	1.1 t/m 1.8	1.1 t/m 1.8	1.1 t/m 1.8	1.1 t/m 1.8	1.1 t/m 1.8	1.1 t/m 1.8	1.1 t/m 1.8	1.1 t/m 1.8	1.1 t/m 1.8	1.1 t/m 1.8
Nederlands generiek en beroepsspeciek	2F Luisteren, lezen, gespr. Voeren, spreken, schrijven	2F Luisteren, lezen, gespr. Voeren, spreken, schrijven	2F Luisteren, lezen, gespr. Voeren, spreken, schrijven	2F Luisteren, lezen, gespr. Voeren, spreken, schrijven	2F Luisteren, lezen, gespr. Voeren, spreken, schrijven	2F Luisteren, lezen, gespr. Voeren, spreken, schrijven	2F Luisteren, lezen, gespr. Voeren, spreken, schrijven	2F Luisteren, lezen, gespr. Voeren, spreken, schrijven	2F Luisteren, lezen, gespr. Voeren, spreken, schrijven	2F Luisteren, lezen, gespr. Voeren, spreken, schrijven
Engels beroepsspeciek	Luisteren A2, Lezen A1, Gespr. Voeren A2, Spreken A1, Schrijven A1	Luisteren A2, Lezen A1, Gespr. Voeren A2, Spreken A1, Schrijven A1	Luisteren A2, Lezen A1, Gespr. Voeren A2, Spreken A1, Schrijven A1	Luisteren A2, Lezen A1, Gespr. Voeren A2, Spreken A1, Schrijven A1	Luisteren A2, Lezen A1, Gespr. Voeren A2, Spreken A1, Schrijven A1	Luisteren A2, Lezen A1, Gespr. Voeren A2, Spreken A1, Schrijven A1	Luisteren A2, Lezen A1, Gespr. Voeren A2, Spreken A1, Schrijven A1	Luisteren A2, Lezen A1, Gespr. Voeren A2, Spreken A1, Schrijven A1	Luisteren A2, Lezen A1, Gespr. Voeren A2, Spreken A1, Schrijven A1	Luisteren A2, Lezen A1, Gespr. Voeren A2, Spreken A1, Schrijven A1
Rekenen generiek en beroepsspeciek	2F Getallen, verhoudinge n, meten en meetkunde, verbanden	2F Getallen, verhoudingen, meten en meetkunde, verbanden	2F Getallen, verhoudinge n, meten en meetkunde, verbanden	2F Getallen, verhoudinge n, meten en meetkunde, verbanden	2F Getallen, verhoudinge n, meten en meetkunde, verbanden	2F Getallen, verhoudinge n, meten en meetkunde, verbanden	2F Getallen, verhoudinge n, meten en meetkunde, verbanden	2F Getallen, verhoudinge n, meten en meetkunde, verbanden	2F Getallen, verhoudinge n, meten en meetkunde, verbanden	2F Getallen, verhoudinge n, meten en meetkunde, verbanden
BPV (20 wk keer 2 dag keer 8 uur = 320 uur)	geen	geen	geen	geen	BPV KT1 Basis + Gevorderd					
Examen										geen

Onderdeel 1: Voorbereiden van de behandeling

De examenkandidaat ontvangt de cliënt. De examenkandidaat laat de cliënt plaatsnemen in de behandelstoel. Vervolgens inventariseert de examenkandidaat de wensen en verwachtingen van de cliënt en stelt de cliënt op haar/zijn gemak. De examenkandidaat verzamelt informatie door gerichte vragen te stellen, bijvoorbeeld naar medicijngebruik. Ze legt de onderzoeksresultaten en haar conclusies vast.

De examenkandidaat informeert de cliënt over de mogelijkheden en onmogelijkheden en stelt samen met de cliënt de prioriteiten in de behandeling vast. Ze geeft in begrijpelijke taal uitleg over het behandelplan en geeft een kostenindicatie. Zij geeft een prognose van de behandelduur. Ze plant de behandeling en legt alle benodigdheden klaar.

Onderdeel 2: Het uitvoeren van de behandeling

De examenkandidaat voert de lichaamsbehandeling uit volgens het behandelplan. Afhankelijk van de tijd en de wens van de cliënt voert ze één of meer van de volgende onderdelen uit: het harsen van onderbenen of bovenbenen; het harsen van onderarmen of bovenarmen; het harsen van oksels. De examenkandidaat gebruikt of één apparaat (vibratieapparatuur of vacuümzuig-apparatuur) of voert een pakking uit op rug of benen.

Daarnaast voert ze een cosmetische voetverzorging uit: ze knipt en vijlt en/of lakt nagels en/of verzorgt de huid van de voeten en/of geeft een voetmassage. Verder geeft de kandidaat een klassieke massage op het lichaam. Hier kan een keuze gemaakt worden uit de volgende combinaties: beide benen voor- en achterkant; buik, decolleté en beide armen; rug – nek- schoudermassage en de billen. Tijdens de behandelingen vertelt ze de cliënt in begrijpelijke taal wat zij aan het doen is. Ze gebruikt diverse producten en apparatuur. Ze bewaakt voortdurend de kwaliteit van het proces en het resultaat van haar werk en werkt veilig en hygiënisch. Indien nodig corrigeert ze de behandeling. Tijdens de lichaamsbehandeling en de cosmetische voetverzorging informeert en adviseert de examenkandidaat de cliënt over de (verzorging van de) huid, passend bij de huid en wensen van de cliënt. Ze leeft zich in in de cliënt en adviseert de cliënt over de te leveren diensten, aan te schaffen producten en het gebruik ervan. Ze herkent kansrijke situaties en onderneemt verkoopbevorderende activiteiten waarbij er een balans moet zijn tussen bedrijfsbelang en cliëntbelang. Indien gewenst maakt ze een vervolgspraak.

Onderdeel 3: Afronden van de behandeling

De examenkandidaat helpt de cliënt uit de behandelstoel, ze rekent af en legt de eventuele vervolgspraak schriftelijk vast en neemt afscheid. Ze werkt de administratie bij en maakt de werkplek in orde voor de behandeling van de volgende cliënt.

Onderdeel 4: Criteriumgericht interview (OPTIONEEL)

Na afloop van de Proeve van Bekwaamheid kan de examenkandidaat in een criteriumgericht interview worden bevraagd over de keuzes die zij tijdens de proeve heeft gemaakt. De assessoren bepalen of het afnemen van een criteriumgericht interview aan de orde is. Zij willen in het interview achterhalen waarom de examenkandidaat sommige keuzes tijdens de proeve heeft gemaakt en hoe zij terugkijkt op (de consequenties van) deze gemaakte keuzes (het gaat om vragen met betrekking tot het bewust bekwaam handelen en de reflectieve vaardigheden van de examenkandidaat). In een criteriumgericht interview worden in ieder geval die onderdelen bevraagd waarover de assessoren tijdens de proeve twijfel hadden.

Onderdeel 5: Nagesprek

Naar aanleiding van de Proeve van Bekwaamheid en het eventueel gehouden criteriumgericht interview geven de assessoren hun eindoordeel in het nagesprek.

Bijlage 3.3 Voorbeeld van een beoordelingsformulier voor de Proeve van Bekwaamheid Uitvoerende Bakker (Bron SLEBB – Examenwerk, sept. 2015 (niet gepubliceerd))

Proeve van Bekwaamheid Kwalificerend Kwalificatiedossier: Brood en Banket Uitstroom: Uitvoerend bakker	Cribo-nummer: 95747 Niveau: 2 Kerntaak: 1	Dossier: 2012-2016 Versiet: 1v2 september 2015	
Kerntaak 1 Bereidt bakkerijproducten			
	O	V	G
1.6 Decoreert, modelleert en snijdt de bakkerijproducten	☐	☐	☐
Werkt op tempo, precies, bedreven en accuraat.			
Gebruikt de benodigde materialen en middelen op effectieve en efficiënte wijze.			
Gaat verantwoord om met materialen en middelen.			
Richt zich op het leveren van aantrekkelijk gedecoreerde, gemodelleerde en/of gesneden bakkerijproducten van hoge kwaliteit.			
Werkt in het tempo dat nodig is om de werkzaamheden binnen de vooraf gestelde tijd af te kunnen maken.			
Werkt op een ordelijke manier.			
Minimaal 5 van de 6 voldoende			
1.7 Bewaakt en borgt de kwaliteit van de bakkerijproducten	☐	☐	☐
Overlegt met collega's of leidinggevende over duidelijke afwijkingen in de kwaliteit.			
Raadpleegt collega's of leidinggevende om een passende oplossing te bedenken.			
Bewaakt de kwaliteit van bakkerijproducten aan de hand van het kwaliteitssysteem van het bedrijf, zodat de productie tijdig hersteld kan worden.			
Zorgt dat bakkerijproducten voldoen aan de gestelde kwaliteitsnormen.			
Levert bakkerijproducten op binnen de gestelde tijd.			
Volgt de voorgeschreven procedures en veiligheidsvoorschriften op.			
Past wettelijke richtlijnen toe bij het bewaken van de kwaliteit van bakkerijproducten.			
Minimaal 6 van de 7 voldoende			
1.8 Verpakt en presenteert bakkerijproducten of onafgebakken bakkerijproducten en slaat deze op	☐	☐	☐
Klemt de benodigde materialen en middelen voor het verpakken en presenteren.			
Gaat efficiënt om met de benodigde materialen en middelen.			
Gaat bewust om met materialen en gereedschappen, zodat er geen materialen en middelen worden verspild.			
Zorgt dat bakkerijproducten verpakt, gepresenteerd en/of gekoeld zijn opgeslagen.			
Neemt de veiligheidsvoorschriften, de interne procedures van het bedrijf en de wettelijke richtlijnen die betrekking hebben op het werken in de bakkerij, in acht (voor verpakken, presenteren, koelen en opslaan).			
Minimaal 4 van de 5 voldoende			

4 De beoordeling van toetsen en praktijkexamens

4 De beoordeling van toetsen en praktijkexamens

Piet Sanders

Dit hoofdstuk gaat over de beoordeling van prestaties van mbo-studenten op schriftelijke toetsen en praktijkexamens. Volgens Hofstee (1999) is er van beoordeling sprake als B (een of meer beoordelaars) een uitspraak doet over de kwaliteit van iets (een prestatie, product, aspect) van P (een persoon of groep), op gezag van een beoordelingsautoriteit A die de beoordeling instelt en er consequenties voor P aan kan verbinden. Tegen de beoordeling kan men in beroep gaan bij een hogere beroepsinstantie H. De onderscheiden elementen in deze definitie kan men bijvoorbeeld ook terugvinden in de Onderwijs- en Examenregeling (OER) 2015-2016 van Mbo Helicon opleidingen. Daar beoordelen examinatoren (B) de kwaliteit van de beroepsproeve van studenten (P) op gezag van de examencommissie (A) die is ingesteld door het College van Bestuur. Tegen de beslissing van de examencommissie kan men in beroep gaan bij een Externe Commissie van Beroep voor de examens (H).

In drie paragrafen komen drie aspecten van de beoordeling van schriftelijke toetsen, met name toetsen bestaande uit open opgaven, en praktijkexamens aan de orde. De eerste paragraaf is gewijd aan de persoon van de beoordelaar: fouten die beoordelaars (kunnen) maken, de kennis en vaardigheden waarover een beoordelaar dient te beschikken, de kwantificering van de feilbaarheid van de beoordelaar en de opleiding van beoordelaars. De tweede paragraaf geeft voorbeelden van beoordelingsvoorschriften en beoordelingsschalen waarmee beoordelaars ondersteund kunnen worden bij het beoordelen van de prestaties van studenten. De derde paragraaf gaat in op het waarderen van de prestaties van studenten en beschrijft methoden voor het bepalen van de cesuur en de omzetting van scores naar cijfers en/of oordelen. In iedere paragraaf wordt verwezen naar de 'Regeling standaarden examenkwaliteit mbo 2012', hierna Regeling genoemd (zie ook hoofdstuk 6). De Regeling bestaat uit drie standaarden voor de examenkwaliteit. Per standaard zijn meerdere indicatoren opgenomen: standaard 1 heeft 5, standaard 2 heeft 2 en standaard 3 heeft 2 indicatoren.

Bij elke afzonderlijke indicator is een portret gevoegd. Voor dit hoofdstuk zijn met name drie indicatoren van belang die respectievelijk betrekking hebben op de beoordelaar (indicator 2.2), de beoordelingswijze (indicator 1.4) en de cesuur (indicator 1.3).

4.1 De beoordelaar

Indicator 2.2 van de Regeling betreft de betrouwbaarheid en heeft het volgende portret: 'De afname en beoordeling zijn deugdelijk en verlopen zoals beoogd. In gelijke gevallen wordt gelijk beoordeeld. De beoordeling is zo objectief mogelijk. Voorzieningen die zijn getroffen om dat te bereiken worden adequaat toegepast. Examenopdrachten, afnamecondities en beoordelingen zijn voor alle studenten zodanig opgezet en toegepast dat geen afbreuk wordt gedaan aan de betrouwbaarheid van de uitkomsten van de examenopdracht of het examenprogramma als geheel, noch aan het niveau daarvan. Er is sprake van een deskundige beoordeling van studenten gericht op het vakinhoudelijk correct beoordelen van de vereiste kennis, houding en vaardigheden van de student.'

Bovenstaand portret geeft aan dat de beoordeling objectief moet zijn. Objectieve beoordeling houdt in dat de persoon van de beoordelaar geen rol mag spelen en dat een student van elke

deskundige beoordelaar dezelfde beoordeling op een toets of examen zou moeten krijgen. Dat dit ideaal bij de beoordeling van toetsen of examens, met uitzondering van bij toetsen bestaande uit meerkeuzevragen, niet gerealiseerd wordt, is genoegzaam bekend. Welke beoordelingsfouten beoordelaars kunnen maken en hoe die te minimaliseren zijn, hoe we de verschillen tussen beoordelaars kunnen kwantificeren, over welke deskundigheden een beoordelaar moet beschikken en hoe die deskundigheid verworven kan worden, komt in achtereenvolgende subparagrafen aan de orde.

4.1.1 Beoordelaarsfouten

Bij de beoordeling van de antwoorden op vragen of de uitvoering van opdrachten worden vaak fouten gemaakt. Beoordelaarsfouten worden ook wel beoordelingseffecten genoemd vanwege het feit dat ze onbedoelde effecten op de beoordeling van de prestaties van studenten hebben. Onderstaande opsomming van meest voorkomende beoordelaarsfouten is ontleend aan Dekker en Sanders (2008):

- Halo-effect: de neiging om na een positieve beoordeling van een vraag of opdracht ook andere vragen of opdrachten positief te beoordelen.
- Horn-effect: de neiging om na een negatieve beoordeling van een vraag of opdracht ook andere vragen of opdrachten negatief te beoordelen.
- Centrale tendentie: de neiging om geen extreem hoge of extreem lage beoordelingen te geven maar vooral het midden van de beoordelingsschaal te gebruiken.
- Signifisch effect: de neiging om de beoordelingstaak eigenzinnig, dat wil zeggen anders dan andere beoordelaars op te vatten.
- Sequentie-effect: de neiging om de beoordeling van de momentane taak te laten beïnvloeden door voorafgaande beoordelingen.
- Normverschuiving: de neiging om de beoordelingen aan te passen aan het gemiddelde prestatieniveau van de momentane groep studenten.
- Strengheid en mildheid: de neiging om consequent streng of mild te beoordelen.
- Contaminatie-effect: de neiging om aan de momentane beoordeling van de studenten ook andere functies dan bedoeld toe te kennen.
- Projectie: de neiging van een beoordelaar om het eigen gedrag tot norm te verheffen.

De beoordelaarsfout strengheid en mildheid lichten we toe met een onderzoek dat Kuhlemeier en Kremers (2013) gedaan hebben naar de correctie van zes centraal schriftelijke examens uit het voortgezet onderwijs waar het examen beoordeeld wordt door de eigen docent en een tweede corrector. We presenteren hier de voornaamste resultaten van het onderzoek en verwijzen de lezer naar het voornoemde artikel voor meer informatie over de opzet van het onderzoek. De voornaamste resultaten zijn:

- De scores die de eigen docent geeft, wijken nauwelijks af van de scores die de tweede corrector toekent. Een derde van de docenten voert echter slechts de tweede correctie integraal overeenkomstig de wettelijke voorschriften uit. Voor dat laatste geven de docenten gebrek aan tijd en ondersteuning door de scholen als reden aan.
- Onafhankelijke derde correctie laat echter zien dat eigen docenten veel soepeler beoordelen dan de derde corrector. Zouden de eerste correctoren vervangen zijn door de derde correctoren, dan stijgt het aantal onvoldoendes bij vier vakken gemiddeld 8% en bij twee vakken gemiddeld 31%.
- Er zijn eigen docenten die hun kandidaten zo onverklaarbaar toegeeflijk beoordelen dat hier welhaast sprake moet zijn van opportunistisch-strategisch beoordelingsgedrag en een gebrek aan professionaliteit en/of integriteit.

- Kandidaten op de ene school profiteren sterker van de soepelheid van de eigen docent dan op de andere school. Dat betekent dat vergelijkbare kandidaten op de ene school gemakkelijker een voldoende behalen dan op de andere school.

Hoe kunnen beoordelaarsfouten voorkomen worden?

Bechger, Maris en Hsiao (2010) deden onderzoek naar halo-effecten bij de Staatsexamens Nederlands als tweede taal (NT2) waar twee beoordelaars de uitvoering van een aantal opdrachten van studenten beoordelen. De onderzoekers lieten zien hoe men de aan- of afwezigheid van halo-effecten kan vaststellen en hoe halo-effecten voorkomen kunnen worden door beoordelaars random toe te wijzen aan combinaties van studenten en opdrachten. Verwacht mag worden dat door deze beoordelingsprocedure ook Horn-effecten voorkomen kunnen worden. Jammer genoeg kan deze beoordelingsprocedure bij de meeste schriftelijke toetsen en zeker niet bij praktijkexamens toegepast worden omdat het random toewijzen van beoordelaars aan combinaties van studenten en opdrachten niet uitvoerbaar is. Om na te gaan of er sprake is van centrale tendentie heeft men de oordelen van minstens twee beoordelaars over dezelfde studenten nodig. Als maat voor de centrale tendentie zou men de relatieve standaardafwijking, dat is standaarddeviatie van de oordelen gedeeld door het gemiddelde oordeel, kunnen gebruiken. Het voorkomen van centrale tendentie zou via het correctievoorschrift gerealiseerd kunnen worden. Het sequentie-effect zou voorkomen kunnen worden door per vraag/opdracht te beoordelen en niet eerst alle vragen/opdrachten van een kandidaat te beoordelen en daarna alle vragen/opdrachten van een andere kandidaat. Deze beoordelingsprocedure zou ook kunnen helpen om normverschuiving te minimaliseren. Om vast te stellen of beoordelaars streng of mild zijn, kan men hun gemiddelde oordelen vergelijken. Voor dat laatste is nodig dat een bepaald nakijkschema gevolgd wordt. Van Berkel (2013) onderscheidt vijf nakijkschema's: 1. één beoordelaar; 2. twee beoordelaars rond de zak-slaag grens; 3. twee beoordelaars die ieder de helft van de toets nakijken; 4. twee of meer beoordelaars die alle vragen nakijken; 5. twee of meer beoordelaars die niet alle vragen maar wel een aantal dezelfde vragen nakijken. Met de twee laatste nakijkschema's is het mogelijk een goede inschatting te maken van verschillen in mildheid of strengheid. Om die reden worden nakijkschema's waarbij beoordelaars niet dezelfde kandidaten beoordelen afgeraden. Opgemerkt dient te worden dat het tweede nakijkschema wel een bruikbaar nakijkschema is maar niet gebruikt kan worden om een goede inschatting van mildheid of strengheid te maken omdat het een selecte groep van studenten betreft. Wanneer we praten over milde en strenge beoordelaars, moeten we wel beseffen dat mildheid en strengheid relatieve begrippen zijn.

In de examenpraktijk hebben we namelijk vaak te maken met honderden beoordelaars die binnen zeer vele scholen de prestaties van kandidaten beoordelen. Uit het voornoemde onderzoek van Kuhlemeier en Kremers (2013) zagen we dat er op scholen in het voortgezet onderwijs grote verschillen bestaan in de soepelheid van de beoordeling wat betekent dat kandidaten met hetzelfde vaardigheidsniveau op de ene school gemakkelijker een voldoende halen dan op een andere school. Hoe strengheid en mildheid aangepakt kunnen worden door het manipuleren van de beoordelingsschaal, komt later aan de orde. Contaminatie-effect en projectie lijken niet zozeer voorkomen te kunnen worden door een andere beoordelingsprocedure toe te passen maar meer te maken te hebben met de persoon van de beoordelaar. Volgens De Groot (1961) is de beste remedie tegen beoordelaarsfouten het (1) 'werken met beoordelaars, die geen andere belangen hebben dan een serieuze, c.q. deskundige, objectieve beoordeling te willen verrichten, en (2) ' inschakelen van verschillende, volstrekt onafhankelijk werkende, beoordelaars, wier oordelen gecombineerd en vergeleken kunnen worden (waardoor intersubjectiviteits-controles mogelijk worden). ...' Dit laatste tweetal eisen is in feite het meest kritische. Alle voorzorgen en controles kunnen namelijk zo goed als waardeloos worden, wanneer de beoordelaar op welke wijze dan ook belang heeft bij de uitkomsten van zijn beoordeling, en wanneer hij de kans heeft zijn vrijheid te gebruiken om die, werkelijke of vermeende belangen te behartigen, bewust of onbewust; of ook zich daartegen, bewust of

onbewust, te verzetten.’ Over welke kennis en vaardigheden een deskundige beoordelaar dient te beschikken, komt later aan de orde.

4.1.2 Kwantificeren van de feilbaarheid van beoordelaars

Hiervoor zagen we dat beoordelaars bij de beoordeling van kandidaten vele fouten kunnen en zullen maken en dus feilbaar zijn. Om na te gaan hoe groot en hoe ernstig die feilbaarheid is, zullen we die feilbaarheid moeten kwantificeren. Daarvoor worden gewoonlijk twee maten gebruikt: de beoordelaarsbetrouwbaarheid en de beoordelaarsovereenstemming. Aan de hand van de twee voorbeelden in tabel 4.1 worden deze twee maten toegelicht en geëvalueerd.

Tabel 4.1 Twee voorbeelden van beoordelingen door twee beoordelaars van de uitvoering van een praktijkopdracht door vijf kandidaten

	Voorbeeld 1		Voorbeeld 2	
	B1	B2	B3	B4
Kandidaat 1	0	2	0	0
Kandidaat 2	1	3	1	1
Kandidaat 3	2	4	2	2
Kandidaat 4	3	5	3	3
Kandidaat 5	4	6	4	4
Gemiddelde beoordeling	2	4	2	2

In voorbeeld 1 zien we dat beoordelaar 1 (B1) en beoordelaar 2 (B2) iedere kandidaat verschillend beoordelen. We zien echter ook dat er een systematisch verschil is tussen de beoordelingen van B1 en B2 – een verschil van 2 scorepunten. Hoewel de absolute beoordelingen van B1 en B2 verschillen, zijn hun relatieve beoordelingen echter gelijk. Beide beoordelaars zijn van mening dat kandidaat 5 de beste kandidaat, kandidaat 4 de op een na beste en kandidaat 1 de slechtste kandidaat is. Wanneer we in voorbeeld 2 als maat voor de beoordelaarsbetrouwbaarheid de product-moment correlatie uitrekenen, is die correlatie gelijk aan 1,0 wat staat voor een perfecte beoordelaarsbetrouwbaarheid. Er is sprake van een perfecte beoordelaarsbetrouwbaarheid vanwege het feit dat de relatieve beoordelingen van de kandidaten identiek zijn en relatieve overeenstemming is waar het om gaat bij beoordelaarsbetrouwbaarheid (en bij correlatieve maten in het algemeen). We zien echter dat in geval van een perfecte beoordelaarsbetrouwbaarheid het voor de kandidaten wel degelijk uitmaakt door wie ze beoordeeld worden. Beoordeling door B2 heeft duidelijk de voorkeur omdat B2, gegeven zijn gemiddelde beoordeling, een mildere beoordelaar is dan B1. In voorbeeld 2 geven beoordelaar 3 (B3) en beoordelaar 4 (B4) identieke oordelen aan de kandidaten. Hier is niet alleen sprake van een perfecte beoordelaarsbetrouwbaarheid maar ook van een perfecte beoordelaarsovereenstemming vanwege het feit dat beoordelingen van de kandidaten identiek zijn. In geval van perfecte beoordelaarsovereenstemming maakt het voor de kandidaten niet uit of ze door B3 of B4 beoordeeld worden omdat B3 en B4 even mild of streng zijn. In de statistische literatuur zijn vele maten voorgesteld om de overeenstemming tussen beoordelaars te kwantificeren (Zegers, 1989). Hier wordt voorgesteld de coëfficiënt van de statisticus Gower als maat voor de overeenstemming te gebruiken omdat die niet alleen eenvoudig te berekenen is maar ook bij een gering aantal studenten bruikbare informatie oplevert. Gowers coëfficiënt is gelijk aan $1,0 - (\text{som van absolute verschillen tussen de vijf kandidaten} / \text{som van het maximale theoretische verschil tussen de vijf kandidaten})$. In voorbeeld 1 is de som van de absolute verschillen gelijk aan 5×2 scorepunten = 10 scorepunten. Stel dat B1 en B2 maximaal 6 scorepunten per kandidaat kunnen verschillen dan is de som van het theoretische maximale verschil gelijk aan

5 x 6 scorepunten = 30 scorepunten. Gegeven het voorgaande is Gowers coëfficiënt voor voorbeeld 1 gelijk aan $1 - (10/30) = 0,67$. Voor voorbeeld 2 is Gowers coëfficiënt gelijk aan $1 - (0/30) = 1,0$. Gowers coëfficiënt heeft een ondergrens van 0,0 en een bovengrens van 1,0. Zouden we in voorbeeld 1 de overeenstemming per kandidaat uitrekenen en die overeenstemming middelen over vijf kandidaten dan zou de overeenstemming ook gelijk zijn aan 0,67. Vandaar dat Gowers coëfficiënt geïnterpreteerd kan worden als een maat voor de gemiddelde overeenstemming tussen beoordelaars per kandidaat. Op basis van beoordelingen zoals in tabel 4.1 en de bijbehorende overeenstemmingscoëfficiënt kan men de beoordelaars feedback geven die zou moeten leiden tot meer objectieve beoordelingen.

De twee voorgaande voorbeelden zijn gekozen om duidelijk te maken wat het verschil is tussen beoordelaarsbetrouwbaarheid en beoordelaarsovereenstemming. Wanneer dus in het kader van de beoordeling van een praktijkopdracht melding gemaakt wordt van een hoge beoordelaarsbetrouwbaarheid, dient men te beseffen dat de absolute verschillen tussen beoordelaars wel eens veel groter zouden kunnen zijn dan met een hoge beoordelaarsbetrouwbaarheid gesuggereerd wordt. Om een goede indicatie van verschillen tussen beoordelaars te krijgen, verdient de beoordelaarsovereenstemming de voorkeur boven de beoordelaarsbetrouwbaarheid. In dit verband dient ook opgemerkt te worden dat de formulering van indicator 2.2 aandacht behoeft. Niet duidelijk is of bij deze indicator de term betrouwbaarheid betrekking heeft op de betrouwbaarheid (of overeenstemming) van beoordelaars, of op de betrouwbaarheid van de toets of op beide. Hoewel een hoge beoordelaarsbetrouwbaarheid of liever een hoge beoordelaarsovereenstemming belangrijk is bij het beoordelen van kandidaten, is het niet de belangrijkste factor om een hoge betrouwbaarheid van een toets of examen te realiseren. Die factor is namelijk het aantal vragen die een student moet beantwoorden of het aantal praktijkopdrachten die een student moet uitvoeren. Het is duidelijk dat verschillen tussen beoordelaars een grotere rol spelen bij een examen bestaande uit een paar vragen of opdrachten dan bij een examen bestaande uit vele vragen of opdrachten. Toetsen of examens bestaande uit vele vragen of opdrachten verdienen dan ook de voorkeur omdat zij ondanks verschillen in beoordeling tussen beoordelaars een hogere betrouwbaarheid van de toets of het examen kunnen realiseren.

4.1.3 Kennis en vaardigheden van beoordelaars

Over wat een beoordelaar moet weten, kunnen en doen, is reeds zeer veel geschreven. De bespreking hier beperken we tot twee recente publicaties, namelijk het functieprofiel 'Examinator/Assessor' van de Nederlandse Vereniging voor Examens (NVE), zie www.nvexamens.nl, en de 'Beschrijving Examentaak Beoordelen', zie www.examineringmbo.nl.

Het functieprofiel 'Examinator/Assessor' van de NVE is een van de negen functieprofielen die door een werkgroep van de NVE opgesteld zijn. De andere functieprofielen zijn: lid commissie van beroep voor examens, manager examinering, toetsdeskundige, medewerker examenbureau, toetsconstructeur, surveillant, examencommissielid, lid toetscommissie/vaststellingscommissie. Deze functieprofielen zijn ingebed in een organogram van een examenorganisatie (zie bespreking in hoofdstuk 5). De opzet van de functieprofielen is voor alle profielen gelijk. Eerst wordt het doel van de betreffende functie beschreven, daarna de plaats van de functie in de (onderwijs)organisatie en daarna worden de kennis en de vaardigheden beschreven waarover de functionaris geacht wordt te beschikken. Wat het voorgaande betekent voor het functieprofiel 'Examinator/Assessor' volgt hieronder. Omdat men in het mbo spreekt over 'beoordelaar' in plaats van over examiner of assessor zullen we die term hierna hanteren.

Functieprofiel Beoordelaar

Doel van de functie

Een beoordelaar beoordeelt de kennis, vaardigheden en competenties van kandidaten.

De beoordeling bestaat uit een examenresultaat (uitslag/cijfer) met een onderbouwing aan de hand van het antwoordmodel of de beoordelingscriteria. De beoordeling kan betrekking hebben op observatie van de kandidaat, schriftelijk werk of andere bewijzen van diens kennis, vaardigheid of competentie.

Plaats van de functie in de organisatie

De beoordelaar voert zijn werkzaamheden uit bij of voor organisaties die personen beoordelen (selecteren, classificeren, plaatsen, certificeren/diplomeren). De beoordelaar voert zijn werkzaamheden uit in opdracht van de manager examinering. De manager examinering kan alleen beoordelaars inzetten die de examencommissie heeft aangewezen op basis van deskundigheid. De beoordelaar werkt veelal samen met andere beoordelaars. Afstemming over de procedure van afname en over de beoordeling zijn een onderdeel van het werk als beoordelaar. De beoordelaar levert het examenmateriaal en de beoordeling in bij het examenbureau. De beoordelaar geeft in voorkomende gevallen feedback aan de kandidaat. De beoordelaar geeft de examencommissie (on)gevraagd informatie over de beoordeling.

Kennis

De beoordelaar heeft kennis van:

- ☐ de wet- en regelgeving geldende voor de (onderwijs)organisatie, het bedrijf of de branche waarvoor beoordelingen uitgevoerd worden;
- ☐ de onderwijsvisie, de inhoud, de didactische werkvormen en het niveau van het onderwijs of de opleiding(en);
- ☐ de kerndoelen, examenprogramma's of kwalificatiedossiers van het onderwijs of de opleiding(en);
- ☐ de specifieke aandachtspunten voor de beoordelaar van diverse beoordelingsinstrumenten en examenvormen (bijvoorbeeld schriftelijke examens, open vragen, scripties, proeven van bekwaamheid, portfolio's) die ingezet worden door het onderwijs of de opleiding(en);
- ☐ de binnen de instelling gehanteerde procedures en activiteiten die bij het beoordelen van kandidaten onderscheiden worden;
- ☐ de kwaliteitscriteria voor de beoordeling volgens het door de examenorganisatie gehanteerde en/of door de wetgever voorgeschreven toetsbeoordelingssysteem;
- ☐ de beoordelingsfouten die bij beoordelingen gemaakt worden en van de methodes om deze fouten te vermijden;
- ☐ interviewtechnieken (bijvoorbeeld STARRT);
- ☐ beoordelingsmethoden bij gedragsobservatie (bijvoorbeeld WAKKER).

Vaardigheden

De beoordelaar kan:

- ☐ de afname van de examens voorbereiden:
 - met mede-beoordelaars overleggen over de afnameprocedure en beoordeling;
 - de kandidaten duidelijk maken wat van hen verwacht wordt;
 - een afnamesituatie creëren waarin kandidaten zich fysiek en relationeel veilig voelen;
- ☐ kandidaten beoordelen:
 - de prestaties van kandidaten observeren, registreren en beoordelen en hierbij handelen volgens de voorgeschreven procedures;
 - (criteriumgerichte) interviews afnemen en beoordelen;

- ☐ van de beoordeling mondeling en schriftelijk verslag doen aan betrokkenen (kandidaten, manager examinering, examencommissie):
 - de kandidaat feedback geven op zijn prestaties;
 - samen met mede-beoordelaars de afname en de beoordeling evalueren en hiervan verslag doen aan de opdrachtgever;
 - opdrachtgevers adviseren en verbeter suggesties doen over procedure en product;
- ☐ op een correcte wijze mondeling en schriftelijk communiceren in het Nederlands en mogelijk in een andere taal indien de werkzaamheden dat vereisen;
- ☐ naar aanleiding van reflectie, feedback en scholing, en veranderende onderwijsvisies de eigen werkwijze evalueren, verantwoorden en verbeteren;
- ☐ conflicterende situaties bij het beoordelen herkennen en hiernaar handelen.

De Beschrijving Examentaken (BET's) van de MBO-raad (2013) gaat uit van examentaken. Elke BET beschrijft een examentaak en per examentaak staan alle werkprocessen beschreven die de (examen)functionarissen moeten uitvoeren. Prestatie-indicatoren beschrijven elk werkproces meer in detail. Alle werkprocessen zijn gekoppeld aan de PDCA-cyclus (zie ook bespreking in hoofdstuk 2). De volgende beschrijvingen zijn beschikbaar: examentoetsen construeren, examentoetsen vaststellen, examentoetsen beoordelen, examenprocessen monitoren en kwaliteit bewaken, beroep behandelen (voor examinering). Wat het voorgaande betekent voor 'Beschrijving Examentaak Beoordelen' volgt hieronder. Aangezien er sprake is van 37 indicatoren wordt per werkproces slechts één indicator vermeld.

Beschrijving Examentaak Beoordelen

Werkprocessen en indicatoren:

Werkproces 1.1 De eigen voorbereiding en planning van de afname en beoordeling van examens afstemmen op relevante wet- en regelgeving.

Indicator 1.1.2 Vooraf overleggen met andere beoordelaars/assessoren om eenduidigheid te bereiken over de afname, beoordeling en verwachtingen voor de kandidaat.

Werkproces 1.2 De eigen planning en werkvoorbereiding afstemmen op de beleidskaders van de instelling en op de kwaliteitseisen voor het proces van beoordeling.

Indicator 1.2.4 De examensetting organiseren, voorbereiden en controleren.

Werkproces 2.1 De rol van assessor uitvoeren volgens relevante wet- en regelgeving en de beleidskaders van de opleiding.

Indicator 2.1.5 Het examen afnemen volgens de voorgeschreven afnamecondities.

Werkproces 2.2 Het beoordelingsinstrumentarium op verantwoorde wijze gebruiken.

Indicator 2.2.3 Het examen beoordelen volgens de voorgeschreven beoordelingscriteria, het antwoord- en scoringsmodel.

Werkproces 3.1 De validiteit en betrouwbaarheid van het afname- en beoordelingsproces evalueren.

Indicator 3.1.5 Voorvallen tijdens de afname en beoordeling rapporteren aan de examencommissie.

Werkproces 3.2 De eigen werkwijze, resultaten en deskundigheid controleren en evalueren.

Indicator 3.2.3 Betrokkenen bij de examinering achteraf raadplegen voor feedback over de uitvoering van de afname en beoordeling.

Werkproces 4.1 Vanuit de eigen rol actief bijdragen aan de verbetering van de afname van het beoordelingsproces.

Indicator 4.1.2 Verbeteringsvoorstellen formuleren voor het examenproduct en het beoordelingsproces naar aanleiding van een examenafname en deze rapporteren aan de examencommissie.

Wanneer we de functieprofielen van de NVE vergelijken met de BET's dan zien we dat er geen BET's zijn van de functionarissen medewerker examenbureau en surveillant maar dat de BET's

van de andere functionarissen uitgebreider zijn in de zin van dat de werkprocessen met relatief veel indicatoren beschreven worden. Zo worden de 7 werkprocessen van de BET Beoordelaar met behulp van 37 indicatoren beschreven. Een opvallend verschil met het functieprofiel Examinator/Assessor van de NVE is indicator 2.2.2 'Met de eigen rolinvulling bijdragen aan de validiteit (de 'authentieke' afname) van de afname (bijvoorbeeld simuleren van een klantrol)'. In het NVE functieprofiel doet de beoordelaar geen rollenspel en het is de vraag of door dat wel te doen de onafhankelijkheid van de beoordelaar niet in het geding komt.

Voor beide profielen geldt dat ze veelomvattender zijn dan de competentieprofielen assessor die in het recente verleden opgang deden. In Dekker en Sanders (2008) wordt het voorbeeld van een assessor uit het groene onderwijs aangehaald die drie kerntaken moest kunnen uitvoeren: het afnemen van een performance assessment, een portfolio assessment en een beoordelings-interview. Bij het afnemen van een performance assessment beoordeelt de assessor de competenties van een examenkandidaat in een praktijksituatie, bijvoorbeeld aan de hand van een proeve van bekwaamheid. Bij deze kerntaak worden vijf werkprocessen met indicatoren onderscheiden: voorbereiden (4 indicatoren), observeren (2 indicatoren), interviewen (1 indicator), beoordelen (2 indicatoren) en communiceren (2 indicatoren). Een van de twee indicatoren van het werkproces 'observeren' luidt: De beoordelaar observeert, onafhankelijk van een tweede beoordelaar, gedrag en resultaten (processen en producten) tijdens de proeve van bekwaamheid. Met betrekking tot het beoordelen van processen en producten maken Hendriks en Schoonman (2006) in hun boek over assessment een onderscheid tussen gedragsproeven en beroepsproducten. Bij gedragsproeven gaat het om het beoordelen van competenties op basis van het gedrag van de student zoals presenteren, onderhandelen of adviseren, terwijl het bij beroepsproducten gaat om het beoordelen van vaardigheden of competenties op basis van werkstukken, mechanische constructies of tekeningen die een student gemaakt heeft. In de praktijk komt gedrag en product vaak in combinatie met elkaar voor. Een voorbeeld is een student bouwkunde die een ontwerp (product) maakt en dit presenteert (proces) aan zijn medestudenten.

In de NVE functieprofielen en de BET's zien we de vijf competenties van assessoren terug zoals die door Hendriks en Schoonman (2006) onderscheiden worden: communicatief vaardig, zakelijke houding, ervaring in het competentiedomein, objectieve waarnemer en eigen oordeelsvorming. Zij vinden dat kandidaat-assessoren de eerste drie competenties moeten beheersen en dat de training van assessoren van gedragsproeven gericht moet zijn op de ontwikkeling van de competenties 'objectieve waarnemer' en 'eigen oordeelsvorming'. De competentie 'objectieve waarnemer' omschrijven zij als dat 'een assessor in staat is om gedrag waar te nemen, objectief te registreren, te classificeren, te beoordelen en er waarde aan toe te kennen en deze in geval van een formatieve beoordeling om te zetten in advies aan de kandidaat.' De competentie 'eigen oordeelsvorming' wordt omschreven als dat 'een assessor kan reflecteren op zijn eigen oordeelsvorming en kan duidelijk maken wat zijn eigen valkuilen en beperkingen zijn. Hij is in staat in overleg met collega's tot een intersubjectieve beoordeling te komen'.

Wat in de NVE functieprofielen en de BET's ontbreekt zijn de gewenste persoonskenmerken van beoordelaars. Van Dinther (2009) noemt een viertal persoonskenmerken van professionele assessoren: 1. integer en in staat om een onpartijdige en onafhankelijke opstelling in te nemen, zowel naar kandidaat als opdrachtgever; 2. sterk gericht op de mogelijkheden van de kandidaat en niet op zijn onmogelijkheden, gericht op 'de kaas in plaats van op de gaten'; 3. grondhouding van oprechte belangstelling voor elk individu en oog voor diversiteit in zowel de bewijzen als de situatie; 4. bereid tot samenwerking, reflectie en stressbestendig.

4.1.4 Beoordeling in de reële beroepspraktijk

Standaard 2 van de Regeling luidt 'De examenprocessen van afname en beoordeling zijn duidelijk.' Indicator 2.1 van deze standaard heeft betrekking op authentieke afname met het

volgende portret: ‘Het examen bevat ten minste activiteiten die de student als beginnend beroepsbeoefenaar in het toekomstige beroep uitvoert, afgestemd op het kwalificatiedossier. De werkomstandigheden en de sociale context tijdens de beoordeling van het examen komen zoveel mogelijk overeen met die in het toekomstige beroep; onderdelen van het examen vinden in de reële beroepspraktijk plaats. Het beroepenveld is betrokken bij de examinering en beoordeelt de afname en beoordeling als realistisch.’

Naar aanleiding van een conferentie en leg-uit bijeenkomsten over examinering in de beroepspraktijk is een publicatie verschenen van het Servicepunt examinering mbo (2014). De publicatie begint met te wijzen op het misverstand als zou bovenstaande zinsnede ‘onderdelen van het examen vinden in de reële beroepspraktijk plaats’ betekenen dat examinering altijd op de stageplek of leerwerkplek bij het leerbedrijf plaatsvindt. Dat laatste kan wel maar hoeft niet. Als het leerbedrijf bijvoorbeeld onvoldoende geëquipeerd is om examens goed af te kunnen nemen, kan de school (een deel van) het examen bijvoorbeeld afnemen in een gesimuleerde omgeving op school. Uiteindelijk bepaalt de school zelf hoe zij het examen van een opleiding inricht en uitvoert en welke onderdelen van het examen in de reële beroepspraktijk plaatsvinden. Indachtig artikel 7.2.8 van de WEB over de beroepspraktijkvorming, moet de school wel, samen met het leerbedrijf, in de bpv-overeenkomst vastleggen welk deel van de kwalificatie in de bpv aan de orde komt en op welke wijze zij het behalen van dit bpv-oordeel beoordeelt. De school moet bij die beoordeling het oordeel van het leerbedrijf betrekken.

In voornoemde publicatie komen verschillende problemen aan de orde die zich bij examinering in de beroepspraktijk kunnen voordoen. Hier benoemen we drie problemen die afbreuk kunnen doen aan de betrouwbaarheid en validiteit van beroepspraktijkexamens.

Het eerste probleem betreft de geschiktheid van de examenlocatie. Volgens Dekker en Sanders (2008) is een leerbedrijf geschikt als de volgende vijf vragen bevestigend beantwoord kunnen worden:

- 1 Kan de praktijkopdracht in dit bedrijf uitgevoerd worden?
- 2 Is de fysieke omgeving of bedrijfssituatie voldoende ‘echt’ voor het uitvoeren van de praktijkopdracht in dit bedrijf?
- 3 Is de sociale context in dit bedrijf zodanig dat bij het uitvoeren van de praktijkopdracht, waar nodig, interactie en samenwerken met collega’s mogelijk is?
- 4 Is de vorm van het examen, bijvoorbeeld een praktijkdracht met een evaluatiegesprek, binnen dit bedrijf te realiseren?
- 5 Zijn de beoordelingscriteria voor de beheersing van competenties, kerntaken en werkprocessen binnen dit bedrijf hanteerbaar en realiseerbaar?

De vijf vragen zijn ontleend aan Gulikers (2007) die op basis van onderzoek vijf kenmerken onderscheidt die een toets meer of minder authentiek maken of meer of minder op de beroepspraktijk doen lijken.

Het tweede probleem betreft de onafhankelijkheid van de beoordelaar die vaak ook de praktijkbegeleider van de student is. Hierdoor kan belangenverstrengeling optreden en een risico opleveren voor een objectieve beoordeling van de betreffende student. Er zijn verschillende mogelijkheden om belangenverstrengeling te voorkomen. Zo kan tijdens de beoordeling in het leerbedrijf altijd een tweede onafhankelijke beoordelaar van de school ingezet worden. Als de inzet van een tweede beoordelaar niet altijd mogelijk is, wordt wel voorgesteld om die tweede beoordeling steekproefsgewijs te laten plaatsvinden. In eerste instantie zal die steekproef een behoorlijke omvang moeten hebben en kan daarna minder groot zijn als de beoordelaarsverschillen gering zijn. Omgekeerd zou bij grote beoordelaarsverschillen de steekproef groter moeten worden maar de vraag hierbij is wat de consequenties voor de studenten zijn in geval van grote beoordelaarsverschillen. Een andere mogelijkheid is om te werken met een pool van geschoolde beoordelaars die over verschillende leerbedrijven

rouleren zodat praktijkbegeleiders nooit hun eigen kandidaat hoeven te beoordelen. Het derde probleem betreft de vergelijkbaarheid (van kerntaken en werkprocessen) van de examens bij verschillende leerbedrijven. Onvergelijkbare examens impliceren onvergelijkbare beoordelingen van studenten en doen ernstige afbreuk aan wat we het civiel effect van examens noemen, dat wil zeggen de erkenning van de examens door de maatschappij, de arbeidsmarkt, de vervolgopleidingen en de overheid. Onderzocht zou moeten worden of een (regionaal) examencentrum een oplossing voor genoemde problemen biedt. Een dergelijk centrum heeft bovendien het voordeel dat het veel kandidaten kan examineren.

4.1.5 Opleiding van beoordelaars

Voor zowel de NVE functieprofielen als de BET's geldt dat ze gebruikt kunnen worden bij de selectie en opleiding van examenfunctionarissen en de inrichting van een examenorganisatie. Elke training van beoordelaars heeft tot doel dat de beoordelaars beter leren waarnemen en beoordelen. Afhankelijk van wat er beoordeeld moet worden zal de training anders verlopen. Hieronder wordt voor de toetsvormen proeve van bekwaamheid, portfolio en criteriumgericht interview een trainingsmethode beschreven.

In het geval van een proeve van bekwaamheid wordt kandidaat-beoordelaars een methode aangeleerd, de zogenaamde WAKKER-methode, om op een gestructureerde manier informatie te verzamelen en te beoordelen. De methode bestaat uit deze zes onderdelen:

Waarnemen:

- Observeren van de gedragingen van de kandidaat.

Aantekeningen maken:

- Registreren van de observaties.

Klassificeren:

- Gedragingen koppelen aan werkprocessen/kerntaken/competenties.

Kwalificeren:

- Scoren van de uitvoering van de werkprocessen.

Evalueren:

- Beoordelen van de kerntaak/competentie.

Rapporteren:

- Conclusies vermelden in een rapport.

In het geval van een portfolio wordt kandidaat-beoordelaars aangeleerd om een portfolio aan de hand van de volgende vijf criteria, de zogenaamde VRAAK-criteria, te beoordelen:

Variatie:

- Is de ervaring opgedaan in verschillende situaties?

Relevantie:

- Zegt het bewijs iets over de beheersing van de kerntaak of kerntaken en werkprocessen?

Authenticiteit

- Is het bewijs afkomstig van de kandidaat?

Actualiteit:

- Is het bewijs in de huidige context nog relevant?

Kwantiteit:

- Hoe lang en hoe intensief heeft de kandidaat ervaring opgedaan met betreffende kerntaken/competenties?

In het geval van een criteriumgericht interview wordt kandidaat-beoordelaars de STARRT-methode aangeleerd voor het houden van een beoordelingsgesprek. Hieronder de zes stappen die bij deze methode onderscheiden worden en een aantal voorbeeldvragen:

Situatie:

De beoordelaar beschrijft de beroepssituatie (kerntaak) zo concreet en duidelijk mogelijk en vraagt dan aan de kandidaat:

- Heb je deze situatie wel eens meegemaakt?
- Kun je wat meer over de situatie vertellen?
- Waar speelde de situatie zich af?
- Wie waren erbij betrokken?

Taak:

- Welke taken moest je uitvoeren?
- Wat was jouw verantwoordelijkheid?

Actie:

- Wat heb je precies gedaan en gezegd?
- Waarom heb je het zo aangepakt?
- Wat deden andere betrokkenen en hoe heb je daarop gereageerd?

Resultaat:

- Wat was het doel dat je wilde bereiken?
- Heb je jouw doel bereikt?
- Hoe reageerden andere betrokkenen op het bereikte doel?
- Konden jullie daarna nog goed samen verder werken?

Reflectie:

- Heb je met je actie bereikt wat je wilde bereiken?
- Waarom heb je het zo gedaan?
- Heb je er iets van geleerd?
- Wat wil je verbeteren?

Transfer:

- Zou deze of een vergelijkbare situatie zich nogmaals kunnen voordoen?
- Zou je het dan anders aanpakken? Zo ja, wat, hoe, waarom?

Trainingen voor assessor/examinator/beoordelaar worden aangeboden door vele (onderwijs) organisaties die de lezer op het internet kan vinden. We volstaan hier met het noemen van twee organisaties.

De meerdaagse training 'Assessor' van het Cito, www.cito.nl, is een combinatie van theorie en praktijk. De theoretische component betreft de drie gangbare beoordelingsmodellen in het mbo: proeve van bekwaamheid, portfolio en criteriumgericht interview, terwijl men in de praktische component leert hoe men tot een eerlijke en valide beoordeling komt. Na het doorlopen van de training voldoet men aan het functieprofiel Assessor van de NVE. Bij het Cito kan men zich ook laten certificeren via een onafhankelijk traject. Het certificaat is landelijk erkend en persoonsgebonden.

Assessorentraining, www.assessorentraining.nl, geeft op haar website aan dat zes competenties in hun tweedaagse basistraining voor assessor centraal staan: inlevingsvermogen, communicatie, observeren, oordeelsvorming, kritische houding/onafhankelijkheid en systematisch- proceduregericht werken. Door deelname aan de basistraining wordt men voor maximaal zes maanden 'aspirant-assessor' wiens gegevens in het Register voor Examenfunctionarissen, www.examinatorenregister.nl, geplaatst worden. Van de ervaringen opgedaan als aspirant-examinator kan men een portfolio aanleggen dat men ter certificering kan voorleggen waarna men in voornoemd register opgenomen kan worden als 'gecertificeerd Examinator/Assessor'.

4.2 Beoordelingsondersteuning

De titel van deze paragraaf is ontleend aan de titel van het vierde hoofdstuk van het boek van Hofstee (1999). Ook het uitgangspunt is gelijk, namelijk 'dat beoordelaars feilbaar plegen te zijn, en dat dus naar handgrepen moet worden gezocht om die feilbaarheid te compenseren'. Beoordelingsondersteuning bespreken we hier voor toetsen en examens die uit open vragen bestaan en voor praktijkexamens. Hoewel het onderzoek dat besproken wordt niet heeft plaatsgevonden bij mbo-examens, zijn de onderzoeksuitkomsten ook voor die examens zeker relevant.

4.2.1 Correctievoorschrift

Een correctievoorschrift of correctiemodel is bij een toets met open vragen een lijst met richtlijnen voor beoordelaars. Het correctievoorschrift bestaat uit een antwoord- of beoordelingsmodel, een scoringsvoorschrift en een beoordelaarsinstructie. Een antwoordmodel is een opsomming van goede, gedeeltelijk goede en onjuiste antwoorden. In het antwoordmodel dient duidelijk vermeld te worden welke antwoorden van de kandidaten de maximumscore verdienen en welke antwoorden minder dan het maximale aantal scorepunten ontvangen. Naast het antwoordmodel vormen de scoringsvoorschriften een belangrijk onderdeel van het correctievoorschrift. In het correctievoorschrift worden vermeld: de maximaal haalbare toetsscore, het aantal scorepunten per vraag of onderdeel, de scoring van gedeeltelijk goede antwoorden en eventueel de toekenning van aftrek- en bonuspunten. Indien van alle kandidaten hun toetscores vastgesteld zijn, wordt aan de toetsscore een cijfer toegekend (zie paragraaf 4.3). Beoordelaarsinstructies zijn algemene richtlijnen over hoe de toetsvragen beoordeeld moeten worden. Het betreft zaken zoals de wijze van nakijken waarvan in de vorige paragraaf voorbeelden besproken zijn en richtlijnen voor hoe beoordelaarsfouten voorkomen kunnen worden.

Bij de centraal schriftelijke examens in het voortgezet onderwijs bestaat het correctievoorschrift naast het antwoordmodel uit algemene en vakspecifieke regels. Die regels moet de corrector toepassen als het antwoordmodel onvoldoende sturing biedt. Ondanks het gebruik van het correctievoorschrift blijken verschillen tussen correctoren/docenten blijven te bestaan. Kuhlmeier e.a. (2014) onderzochten in hoeverre die verschillen te maken hebben met kenmerken van de examenvraag en het correctievoorschrift. Het onderzoek beperkte zich tot de vakken geschiedenis, tehatex en Nederlands wat vakken zijn met veel open vragen waar verschillen tussen beoordelaars zich het meest zullen/kunnen voordoen. Voor deze vakken vonden de onderzoekers dat verschillen tussen correctoren vooral blijken voor te komen in de volgende situaties:

- 1 Het antwoordmodel is onvolledig waardoor de corrector een beroep moet doen op de algemene en vakspecifieke regels.
- 2 Het antwoordmodel geeft alleen een voorbeeld van een volledig juist antwoord waardoor de corrector bij een minder juist antwoord een beroep moet doen op de algemene regels.
- 3 Een inconsistentie tussen vraag en antwoordmodel. Er wordt bijvoorbeeld een correct antwoord gevraagd terwijl het antwoordmodel uit lange en complexe zinnen bestaat.
- 4 De kandidaat geeft meer antwoorden dan volgens de vraagstelling is toegestaan. Volgens de algemene regel wordt de beoordelaar geacht alleen de antwoorden die het eerst gegeven zijn te beoordelen.
- 5 Het aantal te beoordelen inhoudselementen is groter dan de maximumscore. Om één scorepunt te verdienen moet de kandidaat bijvoorbeeld zowel een juiste uitleg geven als de juiste bron noemen.
- 6 De kandidaat geeft een foute toelichting bij een juist antwoord of een goede toelichting bij een fout antwoord, zonder dat in de vraagstelling om verduidelijking of uitleg gevraagd wordt.

- 7 Het antwoordmodel van een als 0-1 te scoren vraag beschrijft meerdere kenmerken van een juist antwoord, zonder dat duidelijk is welke kenmerken in het antwoord van de kandidaat aanwezig moeten zijn om dat ene punt toe te kennen.
- 8 Het antwoordmodel is geformuleerd in academische vaktaal/jargon terwijl de kandidaten hun antwoord in alledaags Nederlands formuleren.
- 9 Een dichotoom antwoordmodel dat alleen de scores 0 en 2 toestaat waarbij expliciet vermeld is dat gedeeltelijk juiste antwoorden de score 0 moeten krijgen.

De onderzoekers doen een groot aantal aanbevelingen om verschillen tussen correctoren en de verleiding tot te soepel beoordelen tegen te gaan. Twee aanbevelingen zijn met name van belang. De eerste aanbeveling is dat examenmakers moeten proberen antwoorden van kandidaten te verzamelen tijdens de constructiefase. De informatie die dat oplevert kan zowel voor de verbetering van de vraagstelling als het antwoordmodel gebruikt worden. De tweede aanbeveling is om het gebruik van principieel onvolledige antwoordmodellen zoals 'Voorbeeld van een juist antwoord is', 'Een juist antwoord is', en 'De kern van een juist antwoord is', te beperken.

4.2.2 Beoordelingsschalen

Kuhlemeier en Erkens (2009) onderzochten de samenhang tussen drie beoordelingsschalen en de hoogte en spreiding van de scores die door zeventig examinatoren toegekend waren aan drie praktijkopdrachten van ruim achthonderd vmbo-leerlingen. De drie beoordelingen met bijbehorende beoordelingsschalen waren: een holistische beoordelingsschaal met vijf scorepunten, een analytische beoordeling met een checklist met vijf dichotoom te scoren aandachtspunten en een holistische beoordeling van dezelfde vijf aandachtspunten met een beschrijving waarbij de examinerator één samenvattend oordeel geeft. Hoewel de verschillen niet stabiel waren over de drie examenopdrachten, ontvingen de kandidaten bij de holistische beoordelingsschaal en de checklist hogere beoordelingen dan bij de descriptieve beoordelingsschaal of rubriek en was er ook minder spreiding tussen meer en minder vaardige kandidaten. De examinatoren gaven aan dat de rubriek hen de meeste steun gaf, het meest eerlijk en objectief was, maar ook de meeste tijd en energie kostte. Voor meer informatie over beoordelingsschalen of rubrics wordt verwezen naar hoofdstuk 8 van Toetsen op School (Sanders, 2013).

Naar het effect op de hoogte en de spreiding van beoordelingen door de omschrijvingen bij de beoordelingsschalen anders te formuleren deden Kuhlemeier en Van Kempen (2010) onderzoek. Drie maatregelen werden in samenhang onderzocht: het gebruik van beoordelingsschalen – generiek versus descriptief; de evenwichtigheid van de beoordelingsschaal – evenwichtig versus onevenwichtig; de polariteit van de beoordelingsschaal – bipolair versus unipolair. Een descriptieve beoordelingsschaal of rubriek geeft steun aan de beoordelaar door middel van beschrijvingen van de prestatieniveaus en/of voorbeelden van prestaties terwijl dat bij een generieke beoordelingsschaal niet het geval is. Een evenwichtige schaal bevat evenveel positief als negatief geformuleerde omschrijvingen van de schaalpunten (bijvoorbeeld: 0 = slecht; 1 = voldoende; 2 = voldoende en 3 = goed) terwijl er bij een positief onevenwichtige schaal meer positieve dan negatieve omschrijvingen (bijvoorbeeld: 0 = slecht; 1 = voldoende; 2 = ruim voldoende en 3 = goed) zijn. Een positief onevenwichtige schaal zou de toegeeflijkheidsfout bestrijden omdat de kandidaat in vergelijking met een evenwichtige schaal een hogere prestatie moet behalen om hetzelfde aantal scorepunten te behalen. In een bipolaire schaal zijn de eindpunten gedefinieerd met behulp van beide termen van een antoniemenpaar, bijvoorbeeld 'slecht' of 'goed'. Een unipolaire schaal gebruikt slechts een van beide termen om de eindpunten te definiëren, bijvoorbeeld 'niet goed' en 'goed'. De veronderstelling is dat het bijvoeglijk naamwoord 'slecht' sterker negatieve gevoelens opwekt dan 'niet goed'. Een naar

toegeeflijkheid neigende beoordelaar zal een prestatie van een kandidaat daarom eerder als 'niet goed' dan als 'slecht' beoordelen. Een unipolaire schaal zou dus de aantrekkelijkheid van de schaalpunten in het onderste gedeelte van de schaal verhogen. Het onderzoek werd uitgevoerd bij kandidaten voor het praktijkexamen verzorging in de basisberoepsgerichte leerweg van het vmbo. Vijfentwintig praktijkdocenten van 532 scholen beoordeelden de prestaties van 652 kandidaten op vier competentiegerichte examenopdrachten. Elk schaaltype was met minimaal acht verschillende versies in het onderzoek vertegenwoordigd. Alle schalen waren vierpuntsschalen met de numerieke labels 0, 1, 2 en 3. De onderzoeksresultaten lieten zien dat het voor de hoogte van de beoordelingen weinig bleek uit te maken of de docent een generieke of descriptieve beoordelingsschaal gebruikte. Vergeleken met evenwichtige schalen bleken zoals verwacht positief onevenwichtige schalen tot minder positieve oordelen te leiden. Anders dan verwacht bleken unipolaire versies in de set generiek-evenwichtige schalen tot hogere beoordelingen te leiden dan bipolaire versies, maar in de set generiek-positief onevenwichtige schalen waren er geen verschillen in de hoogte van de beoordelingen. Wat betekenen deze en andere resultaten van dit onderzoek voor de beoordelingspraktijk? In de eerste plaats de constatering dat kleine veranderingen in de omschrijvingen van de schaalpunten grote invloed op beoordelingen hebben. In de tweede plaats dat (combinaties van) bepaalde schalen de voorkeur hebben boven andere schalen. Gegeven de onderzoeksresultaten en de meningen van docenten heeft het schaaltype waarvan tabel 4.2 een voorbeeld bevat de voorkeur.

Tabel 4.2 Voorbeeld van het schaaltype descriptief, positief onevenwichtig en unipolair

Een dementerende vrouw rechtop in bed zetten 1 Hulp aankondigen; 2 Medewerking vragen; 3 Op de juiste manier rechtop zetten; 4 Vragen of mevrouw zo goed zit	
Alle vier handelingen uitzonderlijk goed uitgevoerd	3 punten
Alle vier handelingen goed uitgevoerd	2 punten
Drie handelingen goed uitgevoerd	1 punt
Geen enkele handeling goed uitgevoerd	0 punten

4.2.3 Beoordelingsvoorschrift en beoordelingsrichtlijnen

Hoe praktijkexamens in het mbo beoordeeld (moeten) worden, staat onder andere beschreven in de Regeling en wel indicator 1.4 getiteld 'Beoordelingswijze'. Op basis van het onderstaande portret kunnen we constateren dat er een grote overeenstemming bestaat met hoe in andere onderwijssectoren geëxamineerd wordt. Indicator 1.4 heeft het volgende portret: 'Het exameninstrumentarium is voorzien van een beoordelingsvoorschrift dat een zo objectief mogelijke beoordeling waarborgt. Dit betekent dat:

- het beoordelingsvoorschrift is voorzien van richtlijnen die leiden tot een onafhankelijke beoordeling;
- de prestatie-indicatoren (of vergelijkbare beoordelingscriteria) herleidbaar in het beoordelingsvoorschrift zijn opgenomen en een correct antwoordmodel of beoordelings-schema beschikbaar is;
- de beoordelaar eruit kan opmaken welke (deel)waardering aan een prestatie van een student toegekend moet worden;
- de beoordelaar de gegeven waarderingen conform het beoordelingsvoorschrift kan onderbouwen.

Uit de beoordelingsrichtlijnen blijkt dat de beoordeling plaatsvindt op het niveau van eindtermen van de deelkwalificaties of kerntaken en werkprocessen. De beoordeling wordt gebaseerd op de prestatie-indicatoren (of vergelijkbare beoordelingscriteria) uit het

kwalificatiedossier. Als een examen(onderdeel) niet behaald wordt, wordt op het niveau van de prestatie-indicator (of vergelijkbare beoordelingscriteria) verantwoord wat de oorzaak daarvan is.'

Om ervoor te zorgen dat een beoordelingsvoorschrift en beoordelingsrichtlijnen eenduidig geïnterpreteerd worden, kan men zogenoemde kalibreersessies organiseren om dit te bewerkstelligen. Bij een kalibreersessie beoordelen beoordelaars onafhankelijk van elkaar een examenopdracht en bespreken de verschillen en overeenkomsten van hun beoordelingen en passen het beoordelingsmodel eventueel aan. Daarna beoordeelt en bespreekt men een volgende examenopdracht. Men stopt met de kalibreersessie als de beoordelaars voldoende overeenstemmen. Het Cito, www.cito.nl, biedt een training over kalibraties van eindwerkstukken aan.

Bij de beoordeling van proeven van bekwaamheid bij de politieacademie (Bolhuis, 2006) wordt een werkwijze gehanteerd die overeenkomsten vertoont met kalibreren. Daar vindt voor aanvang van het examen overeenstemmingsoverleg tussen assessoren plaats. Daarnaast worden tijdens intervisiebijeenkomsten de examenopdrachten besproken om de 'neuzen te richten' en worden nadere afspraken gemaakt over hoe men bepaalde onderdelen moet beoordelen. Verder wordt bij de beoordeling van het examen een afsprakenlijst geraadpleegd die door de assessoren voor elk assessment is opgemaakt en deze lijst wordt regelmatig bijgewerkt en aangepast.

4.3 Cesuurbepaling en het geven van waarderingen

Bij het geven van waarderingen aan prestaties aan kandidaten moeten twee beslissingen genomen worden. De eerste beslissing is het bepalen van de cesuur oftewel het bepalen van welke prestatie onvoldoende en welke prestatie voldoende is. De tweede beslissing is bepalen of we onvoldoende en voldoende prestaties willen onderscheiden en in welke mate.

4.3.1 Cesuurbepaling en cijfergeving

Indicator 1.3 van de 'Regeling standaarden examenkwaliteit mbo 2012' betreft de cesuur en heeft het volgende portret:

'Er is een verantwoorde procedure gevolgd voor het bepalen van de cesuur, zowel voor examenonderdelen als voor het examen als geheel. De cesuur van het exameninstrumentarium ligt op het niveau waarop de student voldoet aan de vereisten. De cesuur is zodanig opgesteld dat de beoordeling (en daarmee de waardering van de kennis, vaardigheden en houding van de student) in totaal niet lager uitpakt dan voor de vakbekwaamheid van het beroep en voor de generieke eisen voor taal en rekenen noodzakelijk is. Er is sprake van een evenwichtige, niet oneigenlijke puntentoekenning die recht doet aan het belang van eindtermen, kerntaken en werkprocessen. Er is sprake van een weging van de examenopdrachten/-toetsen onderling, die geen afbreuk doet aan de genoemde cesuur.'

In De Groot en Van Naerssen (1969) begint Van Naerssen in hoofdstuk 19 getiteld 'De caesuur voldoende/onvoldoende en het geven van cijfers' met de zin 'Een van de neteligste problemen bij examens, tentamens, proefwerken, etc. is het bepalen van de grens tussen 'voldoende' en 'onvoldoende'.' Even later schrijft hij: 'Er zijn twee afzonderlijke problemen die in dit verband opgelost moeten worden: het stellen van normen – waaronder als belangrijkste punt de caesuur tussen voldoende en onvoldoende – en het handhaven van eenmaal gestelde normen.' Gezien de literatuur over dit onderwerp kunnen we constateren dat er sinds de publicatie van Van Naerssen vooruitgang geboekt is op het gebied van het bepalen en handhaven van normen of standaarden. Die vooruitgang heeft echter vooral geresulteerd in de toepassing van betere methoden voor cesuurbepaling- en handhaving bij schriftelijke toetsen en veel minder bij praktijktoetsen (performance tests) en praktijkexamens.

4.3.2 Methoden voor cesuurbepaling en cesuurhandhaving

Hoe vindt de cesuurbepaling en handhaving bij schriftelijke toetsen of examens plaats?

De meest gebruikte ‘methode’ bij schriftelijke toetsen is de ‘methode’ waarbij 55% of 60% van het aantal te behalen scorepunten als cesuur wordt gekozen omdat dat percentage blijkbaar geacht wordt overeen te komen met het beheersen van iets meer dan de helft van de leerstof. In het geval van meerkeuze vragen wordt daarbij vaak eerst nog gecorrigeerd voor het aantal items/scorepunten dat door gokken verkregen kan worden. In het geval van een toets met 60 driekeuze vragen met 60 scorepunten is de cesuur dan gelijk aan de gokkans van 1/3 maal 60 scorepunten + 55% maal 40 scorepunten = 20 scorepunten + 22 scorepunten = 42 scorepunten. Het aantal van 42 scorepunten is gelijk aan het cijfer 5,5 wanneer we in tienden afronden en aan het cijfer 6 als we in gehele cijfers afronden. Met de app Cijferwijzer van Bureau ICE kan men zijn eigen cijferwijzer maken en ook op de website www.toetsenopschool.nl vindt men een programma met toelichting, getiteld OMZETSCORE.EXE, waarmee men toetsscores in cijfers kan omzetten. Beide programma’s maken gebruik van de lineaire omzetting met knik waarbij er twee lineaire omzettingen plaatsvinden, namelijk een omzetting voor de cijfers 5,5 en 10,0 en een lineaire omzetting voor de cijfers 1,0 en 5,5. Dit laatste om er voor te zorgen dat een student die niets goed heeft het cijfer 1,0 ontvangt. Het nadeel van deze manier van cesuurhandhaving is dat een student hetzelfde percentage scorepunten moet behalen bij een gemakkelijke als een moeilijke toets. De toetspraktijk wijst echter uit dat toetsen nooit even moeilijk zijn. Hoofdstuk 9 in Toetsen op School (2013) bevat meer informatie over het voorgaande.

Hoe de cesuurbepaling en cesuurhandhaving plaatsvindt bij de centraal ontwikkelde examens taal en rekenen (COE) in het mbo staat beschreven in de ‘Regeling omzetting scores en cijfers bij centrale examinering mbo (2015)’, zie www.wetten.overheid.nl > BWBR0036876. De cijfers op voornoemde examens worden bepaald volgens de systematiek ‘normering met een vaardigheidsschaal’. Het gebruik van een vaardigheidsschaal is vooral geschikt als er zoals bij de COE meerdere varianten van een examen zijn. Op een vaardigheidsschaal kunnen namelijk de vaardigheden van de studenten en de moeilijkheden van de opgaven van alle examenvarianten op eenzelfde schaal afgebeeld worden. Omdat de vaardigheid van een student bepaald wordt door de vragen die hij goed beantwoord heeft, kan een student die op een examen met relatief moeilijke vragen de helft van de opgaven goed beantwoord heeft, over dezelfde vaardigheid blijken te beschikken als een student die op een examen met relatief makkelijke opgaven meer dan de helft van de opgaven goed beantwoord heeft. Het belangrijkste punt op de vaardigheidsschaal is de cesuur. De vaardigheid wordt vanaf de cesuur als voldoende en onder de cesuur als onvoldoende beoordeeld. Het precieze cijfer dat wordt toegekend is afhankelijk van het aantal decimalen. Als hele cijfers gerapporteerd worden zoals bij de COE rekenen dan is het cijfer bij de cesuur gelijk aan 5,5, maar als cijfers met één decimaal gerapporteerd worden dan is het cijfer bij de cesuur gelijk aan 5,45. Drie punten op de vaardigheidsschaal, 1,0, 5,5 of 5,45 en 10,0, bepalen de omzetting van vaardigheid naar cijfer. Bij standaardbepaling wordt de waarde van een standaard bepaald en in het geval de standaard de cesuur is, spreken we ook wel van cesuurbepaling. De methodes die bij de COE gebruikt worden om de cesuur te bepalen zijn de Angoff-methode, genoemd naar de Amerikaanse toetsdeskundige Angoff, en de bookmark-methode. Bij de Angoff-methode moeten vakdeskundigen, liefst een groot aantal vakdeskundigen, aangeven welke opgaven van alle examenvarianten goed gemaakt worden door wat zij als een zesjesstudent beschouwen. De som van de scorepunten op de opgaven op een bepaalde examenvariant van een enkele vakdeskundige is een mogelijke cesuur. Het gemiddelde van de cesuren van alle vakdeskundigen is de definitieve cesuur en deze cesuur wordt afgebeeld op de vaardigheidsschaal. Bij de bookmark methode worden de opgaven gerangschikt naar moeilijkheid en de vakdeskundigen geven aan welke opgave nog wel en welke niet meer beheerst hoeft te worden door een zesjesstudent. In de reeks opgaven plaatsen

de deskundigen een boekenlegger waarmee zij aangeven hoeveel opgaven van een examen-variant beheerst moeten worden door de zesjesstudent. Het aantal opgaven goed correspondeert met een punt of vaardigheidsscore op de vaardigheidsschaal. Met behulp van de lineaire omzetting met knik kunnen de vaardigheidsscores van de vaardigheidsschaal omgezet worden in cijfers.

Voor meer informatie over de Angoff-methode verwijzen we naar Sanders en Verstralen (2013) en voor de bookmark-methode naar Van der Schoot (2008). Men kan ook voornoemde regeling of de ToetsSpecial over normeren op www.toetswijzer.nl raadplegen. Eerder merkten we op dat verschillende examens over dezelfde leerstof niet altijd even moeilijk zijn. Door toepassing van voornoemde systematiek wordt echter voor verschillen in moeilijkheid van examenvarianten gecompenseerd door de cesuur aan te passen oftewel te handhaven.

Dit betekent dat studenten, ongeacht de examenvariant die zij maken, het cijfer ontvangen dat overeenkomt met hun vaardigheid.

De meest gebruikte ‘methode’ van cesuurbepaling en cesuurhandhaving bij praktijkexamens, illustreren we met twee voorbeelden. Het eerste voorbeeld is afkomstig van de Stichting Praktijkleren, www.stichtingpraktijkleren.nl. Volgens de informatie op hun website vindt de beoordeling van de praktijkexamens (proeven van bekwaamheid en examenprojecten) plaats op het niveau van het werkproces. De beoordeling gebeurt aan de hand van een beoordelingsformulier op basis van het gewenste resultaat en de beoordelingsindicatoren. Het gewenste resultaat is afgeleid van het gewenste resultaat uit het kwalificatiedossier en de beoordelingsindicatoren zijn afgeleid van de prestatie-indicatoren uit het kwalificatiedossier. De cesuurbepaling bij een werkproces is gebaseerd op de combinatie van gewenst resultaat en beoordelingsindicatoren.

Een werkproces kan beoordeeld worden als zijnde:

- Onvoldoende: de gewenste resultaten zijn niet behaald (de gerealiseerde resultaten beantwoorden in onvoldoende mate aan de gewenste resultaten in het beoordelingsformulier en eventueel de antwoordmodellen) en/of de kandidaat voldoet in onvoldoende mate aan de beoordelingsindicatoren uit het betreffende beoordelingsformulier, in aanmerking genomen dat het een beginnend beroepsbeoefenaar betreft.
- Voldoende: de gewenste resultaten zijn behaald (de gerealiseerde resultaten beantwoorden in voldoende mate aan het gewenste resultaat in het beoordelingsformulier en eventueel de antwoordmodellen) en de kandidaat voldoet in voldoende mate aan de beoordelingsindicatoren uit het betreffende beoordelingsformulier.
- Goed: de kandidaat heeft gepresteerd boven de norm van een beginnend beroepsbeoefenaar, dat wil zeggen dat de kandidaat erg zelfstandig in een hoog tempo werkt en dat de kandidaat op het juiste moment initiatieven neemt, de juiste prioriteiten stelt bij het uitvoeren van de werkzaamheden en waar nodig flexibel is.

Voor het praktijkexamen krijgt een student de beoordeling ‘voldoende’ als hij voor alle werkprocessen van het praktijkexamen minimaal een voldoende heeft. Met deze kwantificatie voor de beoordeling ‘voldoende’ heeft men de cesuur bepaald. De beoordeling ‘goed’ wordt toegekend als de student voor minimaal 75% van alle werkprocessen een goed en voor de overige processen een voldoende heeft.

Het tweede voorbeeld betreft de beroepsproeve van de kwalificatie ‘Manager natuur en recreatie’ van Helicon opleidingen, www.helicon.nl. De beroepsproeve wordt beoordeeld aan de hand van twee kerntaken en 21 competenties. Kerntaak 1, bestaande uit 4 werkprocessen, wordt als onvoldoende beoordeeld als minder dan 3 werkprocessen (< 75%) behaald zijn, als voldoende als 3 (75%) werkprocessen behaald zijn en als goed als vier werkprocessen (100%) behaald zijn. Bij kerntaak 2, bestaande uit 10 werkprocessen, is minder dan 8 werkprocessen (< 75%) behaald onvoldoende, 8 of 9 werkprocessen (> 75%) behaald voldoende en goed is 10 werkprocessen (100%) behaald. Voor de competenties geldt dat minder dan 16 competenties

(< 75%) behaald is onvoldoende, minimaal 16 competenties (> 75%) behaald is voldoende en 21 competenties (100%) behaald is goed. De beroepsproeve is zogenaamd 'behaald' als alle kerntaken/competenties minimaal voldoende zijn. Met deze kwantificatie is de cesuur bepaald.

Dat de cesuurbepaling bij het beoordelen van beroepsbekwaamheid ook anders kan, laten Van Gelooven en Veldkamp (2006) zien bij drie virtual reality toetsen voor het beoordelen van de beroepsbekwaamheid van wegininspecteurs van Rijkswaterstaat. Voor het bepalen van de cesuur gebruiken zij een variant van de hiervoor besproken Angoff-methode. Per beoordelingsaspect (bijvoorbeeld afhandelen van een incident) van een toets werd aan tien experts gevraagd: 'Geef aan welke score u denkt dat uw zesjes-kandidaat op dit aspect zou halen tijdens het afnemen van de toets'. Nadat ze de gevraagde scores gegeven hadden, werd hen gevraagd het relatieve gewicht of belang van ieder beoordelingsaspect op een schaal van 1 (niet erg belangrijk), 2 (matig belangrijk), 3 (redelijk belangrijk) en 4 (erg belangrijk) aan te geven. De cesuur werd bepaald op basis van de gewogen scores van de tien experts.

Voorgaande drie voorbeelden laten zien dat er sprake is van cesuurbepaling. In de eerste twee voorbeelden lijkt die cesuur 'intuïtief' bepaald te zijn, terwijl er in het derde voorbeeld een bewezen methode gebruikt is. Is er ook sprake van, of zou er bij praktijkexamens ook sprake kunnen zijn van cesuurhandhaving? Het antwoord op die vraag moet vooralsnog ontkennend zijn. Zouden we een vorm van cesuurhandhaving willen realiseren vergelijkbaar met die van de centraal ontwikkelde examens dan zal dat de nodige inspanningen vergen.

Tot nu toe hebben we vooral gesproken over zaken die te maken hadden met het al of niet behalen van een examenonderdeel. Een kwalificatie heeft echter betrekking op meerdere examenonderdelen. Hoe een zogenaamde resultatenlijst in het mbo eruitziet, laat bijlage 19 van de OER van Helicon opleidingen zien. De resultatenlijst bevat de examenonderdelen met de behaalde resultaten van de betreffende kwalificatie. Een onderscheid wordt gemaakt in specifieke examenonderdelen bestaande uit kerntaken, wettelijke beroepsvereisten (indien van toepassing), branchevereisten (indien van toepassing), taalbeheersingsniveaus (Engels/Duits/ Spaans/Frans) volgens het ERK voor lezen, luisteren, spreken, gesprek voeren en schrijven en generieke examenonderdelen bestaande uit Nederlandse taal voor niveau 2, 3 en 4, Engels niveau 4 en Loopbaan en burgerschap. De behaalde resultaten worden soms kwalitatief (voldoende, goed, voldaan aan de inspanningseisen) en soms kwantitatief (cijfers van 1 tot en met 10) weergegeven. Op alle examenonderdelen moet minimaal een voldoende of het cijfer 6 behaald zijn. Om de kwalificatie of het diploma te behalen is compensatie van examenonderdelen dus niet mogelijk.

Hiervoor zagen we dat resultaten op examenonderdelen verschillend weergegeven kunnen worden. Het Examen- en kwalificatiebesluit beroepsopleidingen WEB, zie www.wetten.overheid.nl, geeft in artikel 15 aan hoe deze eindwaarderingen uitgedrukt moeten worden:

- 15.1 De eindwaardering voor een generiek examenonderdeel wordt uitgedrukt in een geheel cijfer uit de reeks 1 tot en met 10.
- 15.2 De eindwaardering voor een specifiek examenonderdeel wordt uitgedrukt op de wijze, genoemd in het eerste lid, of met een waardering uit een reeks:
 - a. die in ieder geval de waarderingen 'onvoldoende', 'voldoende' en 'goed' bevat; en
 - b. waarin tevens uitsluitend de waarderingen 'zeer slecht', 'slecht', 'ruim onvoldoende', 'matig', 'ruim voldoende', 'zeer goed' en 'uitmuntend' kunnen worden opgenomen.
- 15.5 In afwijking van het eerste lid wordt de eindwaardering voor onderdeel loopbaan en burgerschap uitgedrukt in 'niet voldaan' of 'voldaan'.

De artikelen 15.1 en 15.2.b zijn aan de orde wanneer een mbo-student een hbo-opleiding wil gaan volgen waarvoor een numerus fixus geldt. Voor het plaatsen in een lotingsklasse geldt dat

gekeken wordt naar de beoordeling per kerntaak en die kerntaken moeten beoordeeld zijn volgens artikel 15.2a en artikel 15.2.b. Voor de omzetting van waarderingen naar cijfers mag men een driepunts-, vijfpunts- of tienpuntsschaal gebruiken. Bij een driepuntsschaal (artikel 15.2.a) wordt de waardering 'onvoldoende' gelijk aan het cijfer 4, 'voldoende' gelijk aan het cijfer 6 en 'goed' gelijk aan het cijfer 8. Bij een tienpuntsschaal gebruikt men een geheel cijfer uit de reeks 1 tot en met 10 voor de waarderingen genoemd in artikel 15.2.a en 15.2.b. Voor de loting wordt gekeken naar de het gemiddelde cijfer van maximaal 5 kerntaken. In geval er sprake is van meer dan 5 kerntaken wordt naar de hoogst beoordeelde kerntaken gekeken en in geval van minder dan 5 kerntaken wordt naar de aanwezige kerntaken gekeken. Vrijstellingen worden niet meegenomen bij het berekenen van een gemiddelde. Wanneer een instelling niet werkt met de beoordeling van kerntaken, moeten de behaalde resultaten door de instelling vertaald worden naar kerntaken.

5 De examenorganisatie in het middelbaar beroepsonderwijs

5 De examenorganisatie in het middelbaar beroepsonderwijs

Jan Adema

Met de vorming van de ROC's en de invoering van de Wet Educatie Beroepsonderwijs (WEB) in 1996 zijn meerdere onderwijstypen (MEAO, MTS, MDS, MDGO, KMBO, Leerlingwezen) samengebracht. Deze schooltypen kenden deels centrale examinering en deels schoolexamens. Met de invoering van de WEB verviel de centrale examinering in het mbo en werden alle mbo-instellingen zelf verantwoordelijk voor de organisatie en afname van de examens. In de periode na 1996 was het toezicht op de kwaliteit geregeld via externe legitimering, met een grote nadruk op de examenproducten. Dit systeem van borging bleek echter niet te voldoen met als gevolg dat er grote zorg ontstond over de kwaliteit van de examinering. In 2004 kwam het toezicht bij het speciaal hiervoor in het leven geroepen Kwaliteitscentrum Examinering (KCE) te liggen en vanaf 2007 bij de Inspectie van het Onderwijs. De kwaliteit van de examinering blijft ondanks diverse maatregelen ook onder toezicht van de inspectie op punten tekort schieten. Er wordt nu meer ingezet op de kwaliteitsborging door de instelling zelf. De laatste maatregel (2015) is een wetsvoorstel dat de eisen aan de examencommissies aanscherpt en de examencommissie als taak geeft om de kwaliteit van de examens te borgen.

Voor het bereiken van een goede interne kwaliteitsborging is een goede beschrijving van de rollen en processen van een examenorganisatie een belangrijke factor. Mbo-scholen verschillen in de wijze waarop de examinering is georganiseerd maar er zijn ook veel overeenkomsten. Dit hoofdstuk heeft als doel om de regelgeving en actuele ontwikkelingen die van invloed zijn op de inrichting van de examenorganisatie in het mbo te analyseren. Hierbij wordt een aantal processen nader bekeken en de besproken rollen samengevat in een voorbeeldorganogram van een examenorganisatie.

De doelgroep voor dit hoofdstuk zijn diegenen die een examenorganisatie vormgeven maar ook ieder die de achtergronden van de examenorganisatie en de rollen daarbinnen beter wil begrijpen om zijn functioneren te verbeteren.

Onderwerpen die achtereenvolgens aan de orde komen zijn:

- 1 De rollen binnen de examenorganisatie
- 2 De rol van het bestuur van de onderwijs- en examenorganisatie
- 3 De relatie tussen onderwijsorganisatie en examenorganisatie
- 4 Kaders met draagvlak als startpunt
- 5 De examencommissie in de examenorganisatie
- 6 De taakverdeling bij borging en vaststelling
- 7 Het examenbureau
- 8 Afname en borging van de CE examens
- 9 De beoordelaar geeft het cijfer
- 10 Voorbeeldorganogram examenorganisatie mbo

5.1 De rollen binnen de examenorganisatie

Daar waar iemand een samenhangend geheel aan taken verricht die in de organisatie herkend en erkend worden, wordt dit vaak als rol of functie omschreven. Voor de uitvoering van een rol is specifieke deskundigheid nodig en is er sprake van een op te leveren product of te nemen beslissing. De rol is soms wettelijk vastgelegd. Een rolbeschrijving helpt om geschikte personen te kiezen om de taken uit te voeren en geeft binnen de organisatie een begrenzing van taken en verantwoordelijkheden.

In deze eerste paragraaf zullen, zonder in detail te treden over de inhoud, de naamgeving en herkomst van de rollen in de examenorganisatie in het mbo kort toegelicht worden.

Rollen in examinering volgens het wettelijk kader:

- De WEB noemt het *bevoegd gezag* en de *examencommissie* en geeft daarmee een belangrijk kader voor de examenorganisatie (WEB art 7.4.5).
- De WEB noemt ook de *commissie van beroep* en de *examinator* (WEB artikel 7.5.2). De *examinator* wordt in de WEB alleen op deze plaats genoemd en deze term wordt in het mbo momenteel nauwelijks gebruikt. De standaarden uit het toezichtkader van de inspectie spreken in plaats van *examinator* over de *beoordelaar*. Ook de term *assessor* is in dit verband veel in gebruik in het mbo als degene die de kennis, vaardigheden en competenties van een kandidaat beoordeelt.
- In de standaarden van 2004-2005 was de *vaststeller* van examenproducten als rol opgenomen. In latere edities van de standaarden, waarvan de laatste in 2012 verscheen, is de verantwoordelijkheid voor het onderzoek naar de kwaliteit van de examenproducten toebedeeld aan de examencommissie, die deze taak kan laten uitvoeren door de vaststellingscommissie maar bijvoorbeeld ook aan een onderwijskundige dienst kan overlaten of het in eigen hand mag nemen. Daarmee is de rol van vaststeller niet wettelijk verplicht maar wel geheel ingeburgerd en ook opgenomen in de procesarchitectuur examinering. In het nieuwe wetsvoorstel 'aanscherping eisen examencommissies' is de vaststelling van examens opgenomen als taak van de examencommissie.
- De WEB noemt in de managementstructuur geen specifieke rollen met betrekking tot examinering. Er wordt dus door de wetgever geen onderscheid gemaakt tussen het managen van examenprocessen en onderwijsprocessen. Dit verklaart mogelijk dat managementrollen met betrekking tot examinering verschillende namen hebben gekregen bij verschillende mbo-scholen en dat de aansturing van onderwijs en examinering sterk verweven zijn. De *opleidingsmanager* is veelal verantwoordelijk voor het leiding geven aan het onderwijs-team én voor het leidinggeven aan de processen rond de examinering. In de tussenliggende managementlaag zijn locatiedirecteur, cluster- of unitmanager vaak gebruikte aanduidingen.
- Een specifieke rol voor de Centraal ontwikkelde Examens (CE) komt voor in de regeling 'examenprotocol centrale examinering mbo 2015'. Dit is de *contactpersoon examencommissie* die als aanspreekpunt fungeert namens de examencommissie voor het College voor Toetsen en Examens (CvTE).

Rollen volgens BET's en NVE-model

Naast het wettelijk kader zijn er met name twee bronnen om meer over de inrichting van de examenorganisatie te weten te komen. De beschrijvingen van de examentaken (BET's), zoals deze vanaf 2013 te vinden zijn op de website www.examineringmbo.nl, ondersteunen scholen om tot een volledige beschrijving van taken te komen. Bij de BET's is gekozen om geen organisatiemodel op te nemen. De BET's geven in de eerste plaats een opsomming van zes taakgebieden, waarbij suggesties worden gedaan wie de taken kan uitvoeren.

De taakgebieden en functieprofielen op een rijtje:

Taakgebied volgens BET's	Functieprofielen NVE
• Examentoetsen construeren	• Toetsconstructeur
• Examentoetsen vaststellen	• Lid vaststellingscommissie/toetscommissie
• Examentoetsen beoordelen	• Assessor/beoordelaar
• Examenprocessen managen – macroniveau (CvB, centrale directie) – meso- en microniveau (unit- locatie- sector directie, opleidingsdirectie)	• Bestuur van de exameninstelling • Manager examinering
• Examenprocessen monitoren en kwaliteit bewaken – macroniveau (op instellingsniveau) – meso- en microniveau (op locatie- of opleidingsniveau)	• Lid examencommissie
• Beroep behandelen voor examinering	• Lid commissie van beroep voor examens
	• Medewerker examenbureau
	• Surveillant
	• Toetsdeskundige

De functieprofielen van medewerkers in de examenorganisatie van de Nederlandse vereniging voor Examens (NVE) staan vanaf 2011 online met als doel professionalisering van examenfunctionarissen te ondersteunen. Hier zijn rollen met een plaats in de organisatie en specifieke beslisbevoegdheid het uitgangspunt. De profielen laten ongeveer dezelfde indeling zien als de BET's. De BET's zijn echter uitgebreider en op details is sprake van een andere invulling dan bij de functieprofielen van de NVE. Verder noemt de NVE ook de rollen van surveillant, medewerker examenbureau en toetsdeskundige.

De term *examenbureau* heeft algemeen ingang gevonden bij mbo-scholen. De medewerker examenbureau verzorgt administratieve en logistieke ondersteuning bij de examenprocessen waarbij de precieze taakomschrijving kan verschillen.

De rol van *toetsdeskundige* zoals bij de NVE profielen beschreven, komt in het mbo onder verschillende namen voor: examendeskundige, beleidsmedewerker toetsing. Doel van deze rol is het ondersteunen van uitvoering van het examenbeleid en advisering van management en examencommissies.

Overige rollen en afbakening:

In dit hoofdstuk ligt de focus op de rollen in relatie tot besluitvorming. Andere rollen dan bovenstaande die bij examinering betrokken zijn worden niet nader beschreven. Onder deze rollen vallen ondersteunende rollen zoals ICT beheerder, beleidsmedewerker, kwaliteitszorgmedewerker, inkoper van examens en roostermaker. Indien deze personen wel specifieke examentaken uitvoeren zijn die veelal beschreven binnen één van de wel genoemde rollen. Een medewerker kwaliteitszorg met specifieke deskundigheid kan bijvoorbeeld lid zijn van de centrale examencommissie. Docenten hebben naast hun onderwijstaken meestal ook taken in

de examinering. De onderwijsrollen zoals docent en stagebegeleider worden niet besproken in dit hoofdstuk. Rollen buiten de mbo-scholen zelf, zoals leverancier van examens, en auditor worden niet besproken.

5.2 De rol van het bestuur van de onderwijs- en examenorganisatie

Het bevoegd gezag van de onderwijs- en examenorganisatie is op de achtergrond betrokken bij de examinering. De wettelijke taken worden gedelegeerd naar de centrale directie. Deze taken zijn o.a.:

- Examencommissie(s) aanstellen,
- Examenorganisatie inrichten,
- Commissie van beroep instellen,
- Kaderdocumenten (examenvisie, examenreglement, handboek examinering en examenplannen) opstellen of laten opstellen,
- Kaderdocumenten vaststellen of vaststelling mandateren.

Het bestuur is verantwoordelijk voor de visie op (onderwijs en) examinering. Heel veel ruimte lijkt er soms niet voor visie omdat in de kwalificatiestructuur, de standaarden van de inspectie en het protocol voor de CE al veel vastligt. Daarnaast wordt een gezamenlijke visie en strategie van de mbo-scholen in de mbo-raad afgesproken.

In de visie op examineren moeten scholen o.a. de volgende vragen beantwoorden:

- Welke structuur van de examenorganisatie kiezen we?
- Welke keuzes maken we in het spanningsveld tussen kosten en kwaliteit?
- Welke examenvormen hebben de voorkeur?
- Kopen we in of maken we zelf examens?
- In hoeverre standaardiseren en centraliseren we processen? Hoe zetten we ICT in bij de ondersteuning van examinering?
- Zie we rollen binnen de examinering als een onderwijstaak of als een specialistische taak die aparte deskundigheid vereist?

Om gerichte keuzes te kunnen maken ten aanzien van kwaliteit is het belangrijk om te weten wat examinering kost. Er zijn altijd grenzen aan het budget en aan de uitvoerbaarheid en daardoor ook grenzen aan de kwaliteit. Zo is bijvoorbeeld de inzet van twee beoordelaars een erkend kwaliteitsaspect, maar is het haalbaar om dit in alle gevallen toe te passen? In de visie op examinering kan dus ook sprake zijn van een visie op het budget voor aan examens gerelateerde taken.

5.3 De relatie tussen onderwijs- en examenorganisatie

Examinering kent verschillende deelprocessen die plaatsvinden los van het onderwijs, met eigen kwaliteitskenmerken. De procesarchitectuur examinering (Pe), ontwikkeld door Cinop in samenwerking met de Landelijke Regiegroep Examinering, geeft een model van de examenprocessen (zie www.examineringmbo.nl). Het model is ontwikkeld om grip te krijgen op de complexiteit van de examinering. In dit model is te zien hoe na het opstellen van de kaderdocumenten (zie ook 5.4) onderwijs en examinering uit elkaar gaan: examens worden ontwikkeld, onderwijs wordt verzorgd. Bij de afname van het examen ontmoeten de twee elkaar weer.

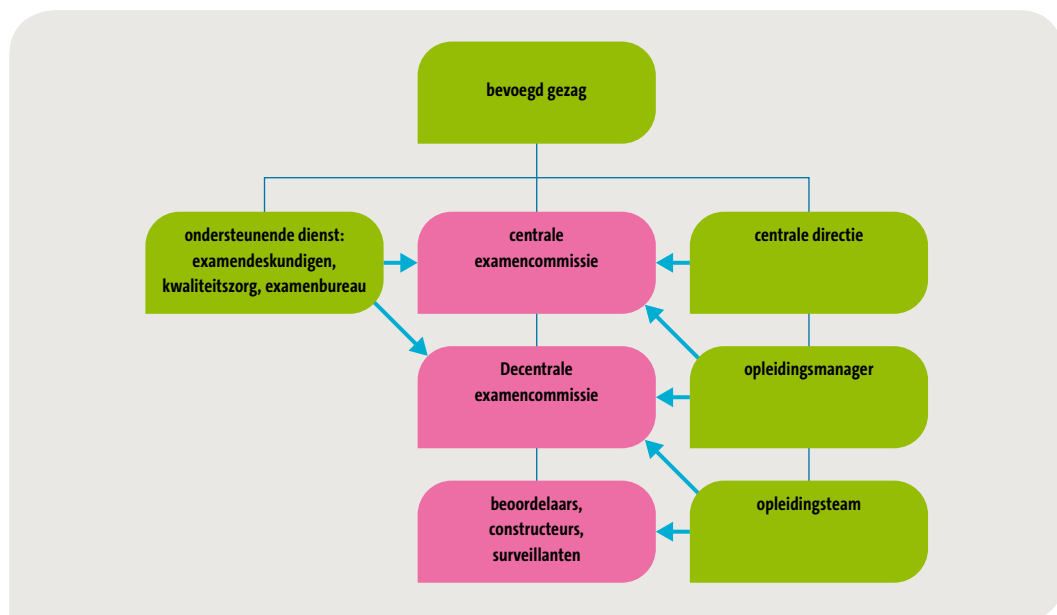
De belangrijkste reden om de examenorganisatie apart te beschrijven van de onderwijsorganisatie ligt in het feit dat er in de examenorganisatie beslissingen worden genomen die niet onder de invloed staan van het management. Met name de rollen van de examen-

commissie en de examinerator (beoordelaar) zijn hier van belang. De beoordelaar geeft het oordeel of cijfer en een opleidingsmanager kan dit oordeel niet herzien. De examencommissie beslist over diplomeren en dit oordeel kan zelfs het bevoegd gezag niet veranderen. Deze beslissingsbevoegdheid van beoordelaars en examencommissie staat formeel los van de rol die deze personen in de onderwijsorganisatie hebben.

De risico's van de 'dubbele pet' van begeleiden en beoordelen worden in de zowel de BET's als de NVE profielen beschreven. De onderwijsrol, zo blijkt, belemmert het strikt omgaan met criteria en regels rond het examen. Docenten hebben er vaak moeite mee om met betrekking tot examinering in een andere set van regels te werken. Bij een examen mag je immers niet meer helpen en wordt iedere deelnemer langs dezelfde meetlat gelegd. Dit zou kunnen pleiten voor een examenorganisatie die geheel los staat van de onderwijsorganisatie. Dit is echter in het mbo niet de algemene visie op examinering. De zeggenschap van de school over onderwijs én examineren is zelfs vastgelegd in de WEB. Binnen de gekozen visie van een organisatie met dubbele rollen (te vergelijken met een matrixorganisatie), is het belangrijk dat iedereen naast een onderwijshart ook 'examenbewustzijn' heeft. Dat wil zeggen dat iedereen zich realiseert dat je als beoordelaar beslissingen neemt die grote consequenties hebben voor studenten en de school. Hierbij komt dat de geloofwaardigheid van het diploma en de reputatie van de opleiding op het spel te staan. Het beschrijven van de rol als beoordelaar, examencommissielid etc., los van de docentrol of een andere rol in het onderwijs, kan bijdragen aan dit examenbewustzijn.

Binnen de zeven competenties van de docent, zoals beschreven in de competenties van de onderwijscoöperatie (voorheen Stichting Beroepskwaliteit Leraren), www.leraar24.nl, vinden we onder de didactische competentie slechts een summier aanduiding dat de docent toetsen maakt, gericht op het vaststellen van de voortgang van de leerling. Een beschrijving van de benodigde deskundigheid voor een rol in een examenorganisatie valt blijkbaar niet binnen het aandachtsgebied van de competenties voor de docent. Bij de start van het toezicht door de KCE werden rolbeschrijvingen van examenfunctionarissen als eis gesteld en zijn ze in handboeken examinering van mbo-scholen te vinden.

De relatie tussen onderwijs en examenorganisatie zoals we deze in 2015 aantreffen staat schematisch weergegeven in figuur 5.1. We zien dat zowel centrale (onderwijs)directie als centrale examencommissie rechtstreeks onder het bevoegd gezag vallen. Het bevoegd gezag stelt de kaders vast waarbinnen beide opereren. In de examenorganisatie vinden we de centrale examencommissie, decentrale examencommissie(s) en de examenconstructeurs, toetsvaststellers, beoordelaars en surveillanten. In de onderwijsorganisatie vinden we de centrale directie, de opleidingsmanagers, opleidingsteams en ondersteunende diensten. De beide organisaties zijn sterk verweven. De examenorganisatie maakt gebruik van de medewerkers in de onderwijsorganisatie. Door middel van pijlen is aangegeven uit welke geledingen van de onderwijsorganisatie personen veelal deelnemen in de examenorganisatie. Inhoudelijke aansturing voor de examentaken vindt plaats binnen de examenorganisatie. De aansturing wat betreft de inzet van uren en het beoordelen van het functioneren ligt binnen de onderwijsorganisatie ofwel het management. Verderop zullen we zien dat het schema hiermee nog niet compleet is en dat de examenorganisatie niet verantwoordelijk is voor de uitvoering van de examinering omdat ze zelf geen budget heeft. In het schema is de situatie van 2015 aangegeven.



Figuur 5.1 Relatie tussen examenorganisatie (rose) en onderwijsorganisatie (groen). De pijlen geven aan vanuit welke onderwijsrollen personen deelnemen in de examenorganisatie

5.4 Kaders met draagvlak als startpunt

In de door de landelijke regiegroep examinering ontwikkelde Procesarchitectuur Examinering wordt een schematische beschrijving van het examenproces in het mbo gegeven. In dit schema start het proces van examineren met opstellen van kaders: het examenreglement, het handboek examinering en het examenplan. De WEB kent deze termen niet, maar spreekt over de Onderwijs- en examenregeling (OER) als document dat alle informatie over het onderwijs en examinering bevat. Het bevoegd gezag stelt volgens de WEB de OER vast (WEB art 7.4.9). In de praktijk zien we dat de vaststelling van de kaderdocumenten is gedelegeerd naar directie of Centrale examencommissie. Het examenplan wordt soms ook door de decentrale examencommissie (DEC) vastgesteld.

Het doel van de examenorganisatie is het uitvoeren van de examinering volgens de vastgestelde kaders. In dit hoofdstuk wordt vanaf dit punt niet meer over de OER gesproken, maar steeds apart verwezen naar de verschillende kaderdocumenten zoals beschreven in de PE: examenplan, examenreglement, handboek examinering.

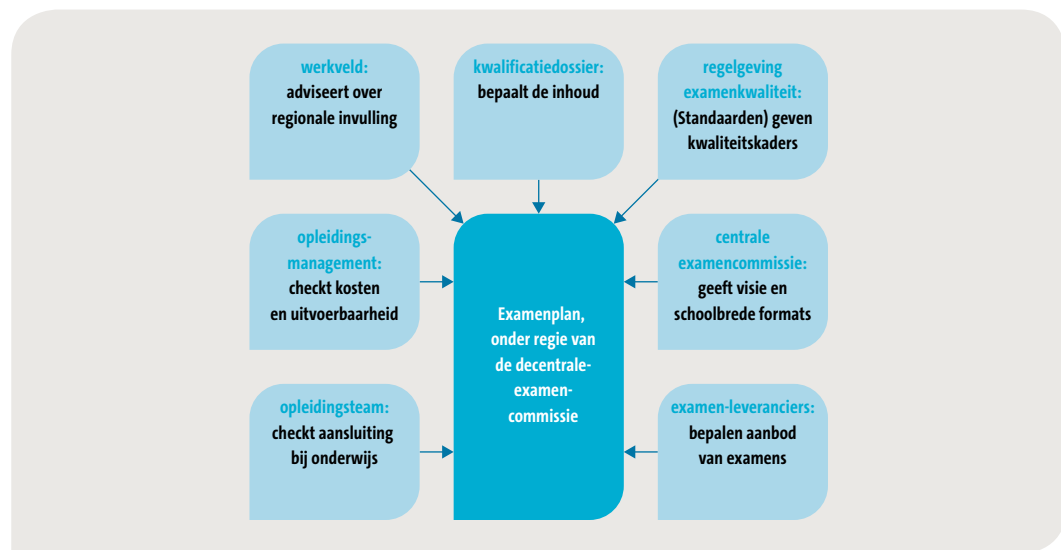
Opstellen van het de kaders

Het opstellen van de het handboek examinering (zie ook hoofdstuk 2) en het examenreglement is een complex proces waarbij de regelgeving en diverse betrokken partijen invloed hebben. De centrale examencommissie voert meestal de regie over het opstellen van het handboek, maar dit kan ook anders worden afgesproken. Vooral bij een ingrijpende organisatorische verandering kan het schrijven van deze documenten een complexe opgave zijn.

De complexiteit van het opstellen van met name het examenplan is gelegen in de vele betrokken partijen en de verschillende richtlijnen waaraan voldaan moet worden. Ten eerste zijn er de landelijke kwalificatiedossiers en de standaarden uit het toezichtkader beroeps- onderwijs en volwasseneneducatie (BVE). Deze bepalen de inhoud en de kwaliteit van examens. De visie op examinering van het bevoegd gezag, directie en teams, geeft richting aan het

werken binnen deze kaders. Mogelijk stelt de instelling zelf ook nog regels voor het examenplan op, zoals bijvoorbeeld een maximum aantal examens per kerntaak. Misschien is er een examenleverancier met een geschikt aanbod of worden examens zelf geconstrueerd. Beide met voor- en nadelen. In overleg met het opleidingsteam moet worden gekeken of het onderwijs voldoende aansluit bij het examenplan. Het regionale werkveld kan meedenken over specifieke invulling van de examens vooral daar waar in de beroepspraktijk geëxamineerd wordt. Ten slotte is een check op de uitvoerbaarheid en de kosten door het management van belang om te zorgen dat de uitvoering ook werkelijk kan plaatsvinden zoals bedoeld.

Bij al deze wensen en eisen zal het duidelijk zijn dat zich in de praktijk dilemma's voordoen en dat er compromissen nodig zijn alvorens het examenplan uiteindelijk vastgesteld kan worden.



Figuur 5.2 Invloeden bij van opstellen van het examenplan

Als betrokkenen vooraf geïnformeerd en geraadpleegd zijn, en daarbij akkoord zijn met de daarin van hun gevraagde bijdrage, dan is de kans op een correcte uitvoering groter. Als het wat en hoe van de examens goed is vastgelegd in de kaders zal er ook minder kans zijn op conflicten over kwaliteit en kosten.

Bijvoorbeeld:

- Weet de manager binnen welk budget/inzet van uren hij de uitvoering moet realiseren en of dit haalbaar is? Zo nee, wat kan hem bij kostenoverschrijding achteraf verweten worden? In dit verband is het opnemen van kengetallen wat betreft kosten en ureninzet in een examenplan een verstandige actie. De website van examinering mbo heeft een kostenmodel dat hiervoor gebruikt kan worden.
- Is vastgelegd hoeveel tijd de beoordelaars gemiddeld besteden aan een beoordeling en vinden zij dit realistisch? Zo nee, hoe weten we dan of er sprake is van haastwerk of niet?
- Steunt het opleidingsteam de keuze voor inkoop van een bepaalde leverancier? Zo niet, is voor kandidaten de aansluiting van het examen dan wel gegarandeerd?

Als we kijken naar de manier waarop een goed examenplan tot stand komt, dan is dat geen rechtlijnig proces. Compromissen worden gesloten, dilemma's opgelost. Omdat het proces van afwegingen niet te zien is aan het resultaat zelf, is het goed om een verantwoording bij het examenplan te schrijven met daarin de argumenten en afwegingen die voorafgegaan zijn aan belangrijke keuzes. Ook de overlegondes en zo mogelijk het akkoord van de belangrijkste

betrokkenen kan vastgelegd worden. Deze verantwoording toont het draagvlak aan en geeft een eenduidige uitleg aan het team, eventuele nieuwe collega's en de inspectie over de achtergrond van het document.

5.5 De examencommissie in de examenorganisatie

Uitvoeren en/of borgen?

Wat is de plaats van de examencommissie in de organisatie? De formuleringen van de tekst in de WEB en de beschrijving van de standaarden lijken op dit punt tegenstrijdig. De standaarden van de inspectie geven een invulling aan de rol van de examencommissie waarbij beslissen over diplomeren, en onderzoek naar de kwaliteit van de processen voorop staat (zie standaard 2.3.1 en 2.3.2 in hoofdstuk 6). Hier lijkt de examencommissie meer onderzoekend en evaluerend, op afstand van de uitvoering.

Tot 2015 stelde de WEB echter: *'Het bevoegd gezag van een instelling of exameninstelling stelt een examencommissie in ten behoeve van de organisatie en het afnemen van de examens voor elke door de instelling verzorgde opleiding of voor groepen van opleidingen.'*

En ook: *De examencommissie stelt regels vast met betrekking tot de goede gang van zaken tijdens het afnemen van de toetsen, het examen of de examenonderdelen (7.4.8 sub 5).* In deze zinsneden lijkt de wet aan te geven dat de examencommissie bestaat uit leidinggevendenden die de medewerkers kan inzetten bij de afname/uitvoering van de examens. Dit is echter niet logisch omdat dit niet kan zonder lijn- of financiële verantwoordelijkheid, en de examencommissie juist apart van de directie functioneert. Daar waar de examencommissie besluiten neemt die de inzet van medewerkers vragen, is zij voor de uitvoering uiteindelijk afhankelijk van het management. Dit werkt ook zo voor beslissingen waarvoor geld uitgegeven moet worden. De examencommissie heeft geen budget of financiële verantwoordelijkheid en kan dus bijvoorbeeld over de inkoop van een examen hooguit adviseren maar niet beslissen.

De wetgever heeft dit conflict ingezien en in 2015 is er een wetsvoorstel gekomen waarin de organiserende rol van de examencommissie niet meer te vinden is (zie onderstaand kader). Hier is echter de rol van het borgen van de kwaliteit nog wel een probleem. De inspectie rekent zelf onder het borgen van de kwaliteit: sturen, beoordelen, verbeteren en verankeren, dialoog en verantwoording. Voor het verbeteren en verankeren van de kwaliteit is ook het management nodig. Misschien kan met een bijstelling van het begrip *borgen* toch een acceptabele formulering gevonden worden die recht doet aan de rol van het management en de examencommissie. In het hoger onderwijs is hier al ervaring mee opgedaan. Dit is uitgebreid beschreven in de "Nieuwe handreiking voor examencommissies" (Vereniging van Hogescholen, 2014). De minister geeft aan dat de nieuwe wet gebaseerd is op de huidige situatie in het hbo. Te verwachten is daarom dat gestuurd wordt op vergelijkbare (uitwerking van de) regelgeving in mbo en hbo.

Taken van de examencommissie volgens het wetsvoorstel 'aanscherping eisen examencommissies' (2015)

- het borgen van de kwaliteit van de examinering en van de instellingsexamens,
- het vaststellen van richtlijnen en aanwijzingen om instellingsexamens te beoordelen en vast te stellen,
- het vaststellen van de instellingsexamens,
- het op objectieve en deskundige wijze vaststellen of een deelnemer voldoet aan de voorwaarden voor het verkrijgen van een diploma, een certificaat of een instellingsverklaring als bedoeld in artikel 7.4.8a alsmede het uitreiken of afgeven daarvan,
- het verlenen van vrijstelling van een instellingsexamen of een centraal examen,

- de examencommissie stelt regels vast over de uitvoering van de (bovenstaande) taken en bevoegdheden, bedoeld in het eerste lid, en over de maatregelen die zij in dat verband kan nemen,
- de examencommissie stelt jaarlijks een verslag op van haar werkzaamheden en verstrekt dit aan het bevoegd gezag van de instelling,
- bij fraude beslissen om een deelnemer het recht te ontfangen om aan examens deel te nemen,
- het behandelen van verzoeken en klachten.

De examencommissie en het management worden beide benoemd door het bevoegd gezag. Zij hebben beide als doel een goede uitvoering van de examens, zoals vastgelegd in de OER, zodat de waarde van diploma's niet ter discussie staat. Hierbij is het management als budgethouder verantwoordelijk voor efficiënte inzet van personeel en het leveren van de kwaliteit binnen de vooraf afgesproken kosten. De examencommissie, als beslissende over diplomeren, legt de nadruk op de verantwoording van de kwaliteit. Beide rollen opereren echter niet geheel onafhankelijk van elkaar: de examencommissie neemt soms besluiten die extra geld kosten of inzet van uren, bijvoorbeeld als een examencommissie de afname ongeldig verklaart en er een nieuw examen gemaakt moet worden. Het management neemt mogelijk besluiten waarbij de examencommissie vraagtekens zet vanuit kwaliteitsoogpunt. Dit is bijvoorbeeld het geval als een geplande beoordelaar ziek is en het examen toch doorgang vindt met een minder gekwalificeerde beoordelaar. Zoals eerder is aangegeven is een helder kader de basis om conflicten te voorkomen.

Gelaagde examencommissie

In de KCE standaarden van 2004-2005 werd gesproken over *'een of meer (sub)examencommissies'* maar deze aanduiding zien we in latere versies van de standaarden niet terug. In de publicatie *'De kracht van de examencommissie'* (IVA Onderwijs, 2014) is sprake van een centrale examencommissie (CEC) en een decentrale examencommissie (DEC). In het artikel zijn bij alle zes voorbeelden van mbo scholen de examencommissies in twee of drie lagen verdeeld. Bij grote mbo-scholen zien we een dergelijke gelaagde constructie. De decentrale laag wordt ook wel subexamencommissie of teamexamencommissie genoemd. Soms is een derde laag, bijvoorbeeld een unitexamencommissie, aanwezig tussen beide lagen. Deze hiërarchische gelaagdheid van de examencommissie is tot 2015 niet wettelijk beschreven maar algemeen in gebruik. In de memorie van toelichting bij het wetsvoorstel aanscherping eisen examencommissies (2015) neemt de wetgever deze structuur over en wordt gesteld dat een centrale examencommissie en meerdere decentrale examencommissies met verschillende taken ingesteld kunnen worden.

Reden die genoemd wordt voor het instellen van een centrale laag is dat het de rechtsgelijkheid bevordert als de centrale examencommissie de centrale kaderdocumenten opstelt. Verder geeft deze structuur een interne borging op naleven van de kaders doordat de CEC het functioneren van de DEC monitort en evalueert.

In een organisatie met een gelaagde examencommissie moet worden voorkomen dat men meer dan één keer over een deelnemer kan beslissen; of dat de ene laag een beslissing van een andere laag kan herroepen. Dit zou inefficiënt zijn en de rechtszekerheid van de kandidaten aantasten. Een genomen beslissing geeft rechten en plichten. Een eenmaal toegekend diploma is niet meer af te nemen. Dit valt te regelen door de CEC de DEC te laten mandateren om te beslissen over een aantal zaken. Een bij mandaat genomen beslissing is rechtsgeldig. De CEC kan een, door de DEC onder mandaat, genomen beslissing dan niet herroepen. Wel verantwoordt de DEC zich over de wijze waarop zij beslist en rapporteert genomen beslissingen aan de CEC. Het kan voorkomen dat een DEC een beslissing niet kan of wil nemen. Voor deze gevallen is escaleren naar de CEC een goede mogelijkheid. De CEC kan dan een advies teruggeven of zelf beslissen.

Veel ROC's zijn het product van fusies van scholen. Er zijn vaak verschillende vestigingen in meerdere steden en soms op flinke afstand. Daar waar een opleiding op meerdere locaties gegeven wordt, moet binnen de instelling het examen op gelijke wijze plaatsvinden. Het ligt dan voor de hand om voor deze opleiding één DEC te benoemen. Omdat de onderwijsteams op de verschillende locaties vaak verschillende achtergronden hebben in onderwijs, examinering en in hun persoonlijkheden valt het in de praktijk niet mee om eenduidig beleid te voeren en écht gelijkwaardige examens af te nemen.

De beslissingen die genomen worden door de CEC en de DEC zijn veelal verdeeld volgens onderstaand schema. Een commissie zonder één van de bevoegdheden die in dit schema genoemd worden, zou beter geen examencommissie genoemd kunnen worden.

Centrale examencommissie	Decentrale examencommissie (met mandaat van CEC)
vaststellen examenreglement (inclusief regels voor de examencommissie zelf (art 7.4.5a sub 3))	diplomeren
vaststellen handboek examinering (met mandaat van bevoegd gezag)	beslissen bij onregelmatigheden rond de afname
vaststellen examenplan(nen) (met mandaat van bevoegd gezag)	examenproducten vaststellen en examenresultaten vaststellen
beslissen bij geëscaleerde zaken vanuit decentrale examencommissies	beslissen bij klachten en verzoeken tot bijv. vrijstelling, beslissen bij vermoeden van fraude

Management in de examencommissie

Een vaak genoemd zorgpunt is dat als een manager lid is van de examencommissie, de kans bestaat dat hij onvoldoende onafhankelijk kan oordelen en zich laat leiden door financiële belangen. Op veel mbo scholen is bepaald dat de opleidingsmanager zitting heeft in de examencommissie en veelal ook voorzitter is. De andere leden, docenten, zijn mogelijk vanuit hun ondergeschikte rol ten opzichte van 'de directeur' te weinig in staat om tegenwicht te bieden aan de voorzitter bij discussies. Uitvoering en borging liggen dan te veel in één hand.

De vergelijking met het hoger onderwijs dringt zich op. In het hoger onderwijs mag sinds invoering van de wet *versterking kwaliteitswaarborgen hoger onderwijs* de manager geen deel uitmaken van de examencommissie. De vergelijking met het hoger onderwijs gaat echter niet geheel op. In het mbo is de vakinhoud van de examinering door de kwalificatiedossiers gereguleerd tot op het niveau van de prestatie-indicatoren, daar waar er in het hoger onderwijs voor opleidingen en docenten veel ruimte is om zelf de inhoud en profilering te bepalen. Ook op het gebied van examenkwaliteit is er in het mbo een striktere norm dan in het hoger onderwijs. De kwaliteitsstandaarden en de daarbij behorende tweejaarlijkse inspectiebezoeken zijn dwingender dan de globale NVAO eisen voor examenkwaliteit. Veel examens worden in het mbo ingekocht en voor rekenen en Nederlands en Engels is er een centraal examen, op deze examens is de invloed van de examencommissie zeer beperkt. De zesjaarlijkse bezoeken van een accreditatiepanel dat vooral eindwerken bekijkt en niet op expertise van examinering is geselecteerd, gaat minder ver dan de inspectiebezoeken in het mbo waarbij van een opleiding alle examens onder de loep worden genomen. Als laatste is het nog van belang dat in het mbo vrijwel altijd een centrale examencommissie de onderliggende examencommissies controleert wat betreft de wijze waarop beslissingen over kandidaten worden genomen. De grotere vrijheid in het hoger onderwijs heeft voordelen maar heeft als keerzijde de grotere ontsporings-

mogelijkheden van opleidingen en examencommissies. De ruimte van een opleidingsmanager in een examencommissie in het mbo om beslissingen oneigenlijk te beïnvloeden lijkt kleiner dan in het hbo.

Het uitvoeren binnen budget kan op gespannen voet staan met het correct beoordelen van de kwaliteit. Levert de goedkoopste aanbieder van examens voldoende kwaliteit? Is beoordeling van een proeve van bekwaamheid door één beoordelaar voldoende betrouwbaar? Vanuit dit oogpunt is het goed om een directielid met financiële belangen niet de rol te geven van borger van kwaliteit. Het financiële aspect dient echter wel in beslissingen te worden meegewogen. Een eis van het bestuur zal zijn dat kwaliteit binnen beheersbare kosten gerealiseerd moet worden. Het gevaar dat de school te weinig budget vrijmaakt voor examinering is niet ondenkbeeldig. Dan zal de examencommissie op basis van argumenten tot nieuwe afspraken moeten komen. Een goed inzicht in de kosten van examinering is dan wel nodig. Indien een manager in de examencommissie zitting heeft, dan is het niet zijn/haar rol dat de hij/zij de goedkoopste oplossing promoot. Zijn/haar rol is ook niet dat hij/zij besluit om middelen vrij te maken voor de uitvoering van beslissingen van de examencommissie. De beslissing om het examenplan volgens het handboek examinering uit te voeren, is immers al genomen door het bestuur. Beslissingen binnen de kaders van het reglement moeten dus uitgevoerd worden. Het is wel zijn rol om, samen met de andere leden, tot een afgewogen oordeel te komen, dus met inbegrip van kostenaspecten, bij zaken waar ruimte is voor een afweging.

In *'Een examencommissie met of zonder manager'* (Cinop, 2014) vergelijken de auteurs een examencommissie met manager met een examencommissie alleen bestaande uit docenten. Zij stellen dat in een examencommissie met managers sturing voorop staat, in de samenstelling met vooral docenten staat vakinhoudelijke deskundigheid voorop. De variant zonder management lost het probleem van de 'dubbele petten' niet op want docenten vinden het moeilijk om onderwijs en examinering uit elkaar te houden. De auteurs concluderen dat beide varianten uitdagingen bevatten wat betreft integriteit van de beslissingen. In een optimaal samengestelde examencommissie hebben daarom zowel managers als docenten zitting, omdat beide rollen elkaar aanvullen. Een integriteitsprobleem treedt op in een situatie waarin veel kandidaten zakken voor een examen. De manager als lid van de examencommissie kan druk uitoefenen op de examinerator om de cesuur bij te stellen of op andere wijze een hoger slagingspercentage te bewerkstelligen. Deze druk kan echter ook worden uitgeoefend door een manager die geen lid is van de examencommissie, en zelfs door een examencommissie zonder management. Het is namelijk voor de gehele organisatie prettig en goed dat examenuitslagen geen uitschieters naar beneden hebben. Er zijn dan minder klachten, minder herkansingen en er is een meer voorspelbare doorstroming.

Een examencommissie benoemen zonder management is één mogelijkheid om de onafhankelijkheid te vergroten. Er zijn nog andere manieren om te komen tot een deskundige en onafhankelijke examencommissie:

- Zorg voor een diverse samenstelling wat betreft achtergrond en werkzaamheden en verschil in specifieke deskundigheid.
- Geef voldoende tijd aan alle leden, en zorg dat ieder lid zijn deel van de verantwoordelijkheid op zich neemt.
- Laat een belofte afleggen om naar eer en geweten de reglementen te zullen uitvoeren.
- Vraag advies waar nodig, bijvoorbeeld bij het *servicepunt examinering* of bij een jurist.

Hieronder een realistisch voorbeeld van de samenstelling van de CEC en DEC bij een ROC:
CEC:

- De examendeskundigen zijn personen met toetstechnische expertise die de landelijke ontwikkelingen op de voet volgen.
- Het hoofd examenbureau kan beleidsmatig meedenken vanuit zijn kennis van de processen die onder zijn hoede plaatsvinden.
- De opleidingsmanager is niet benoemd als afgevaardigde of belangenbehartiger, maar lid vanuit deskundigheid rond examenprocessen. Door de opleidingsmanagers periodiek te wisselen kunnen ze geen al te groot stempel drukken op de CEC.
- In de CEC neemt mogelijk een lid van het CvB plaats, waardoor het CvB goed geïnformeerd is over de gang van zaken. Dit kan binnen de nieuw de wet alleen als er regels worden opgenomen om belangenverstremgeling te voorkomen. Een andere mogelijkheid is dat het CvB lid als adviseur aanwezig is.
- De extern deskundige heeft bij voorkeur aanvullende expertise bij de overige leden, bijvoorbeeld juridisch.

DEC:

- De examencoördinator is een speciaal opgeleide docent in het coördineren van de examenprocessen.
- Een medewerker examenbureau kan direct vanuit betrokkenheid bij het organiseren en archiveren meepraten. Hij valt niet in de hiërarchische lijn onder de onderwijsmanager.
- De medewerker kwaliteitszorg heeft expertise voor borging van kwaliteit.
- De opleidingsontwerper heeft de aansluiting met het onderwijs als expertise.
- De voorzitter van de vaststellingscommissie kan rapporteren over de kwaliteit van de toetsen en de afname.

In de DEC is de opleidingsmanager bij voorkeur geen lid volgens de nieuwe wet. Een extern lid kan ook in de DEC worden toegevoegd.

Voorbeeld samenstelling CEC en DEC bij een ROC.

CEC, 6 leden	DEC, 5 leden
Een lid college van bestuur*	Examen coördinator (tevens docent)
Hoofd examenbureau (direct onder CvB)	Medewerker examenbureau
Examendeskundige vanuit centrale staf	Medewerker kwaliteitszorg (uit centrale staf)
Hoofd kwaliteitszorg	Opleidingsontwerper (tevens docent)
Opleidingsmanager(wisselend per jaar)*	Voorzitter vaststellingscommissie
Extern deskundige	(extern deskundige)

* deelname in de examencommissie van personen met financiële verantwoordelijkheid kan alleen als het reglement van de examencommissie maatregelen bevat die gericht zijn op voorkomen van verstremgeling van belangen (zie wetsvoorstel aanscherping examencommissies Artikel 7.4.5. lid 8).

5.6 Taakverdeling bij borging en vaststelling

Borging

In het nieuwe wetsvoorstel 'aanscherping eisen examencommissies' is de examencommissie verantwoordelijk voor de borging van de kwaliteit van examinering. De visie van de inspectie op kwaliteitsborging blijkt duidelijk uit standaard 4 van het toezichtkader BVE. Standaard 4 is niet specifiek voor examinering maar wordt door de inspectie wel betrokken op de examinering in de onderzoeken. Kwaliteitsborging kent volgens deze standaard vier aspecten.

- Sturing
- Beoordelen
- Verbeteren en verankering
- Dialoog en verantwoording

Wat houden deze aspecten in en wie voert ze uit? Dit is voor het inrichten van een examenorganisatie een belangrijke vraag. Om de verdeling van taken tussen management en examencommissie duidelijk te maken volgt hier een korte beschrijving van deze aspecten.

Sturing is impliciet al aan bod geweest in de vorige paragrafen. Het CvB en de CEC stellen de visie en de kaders vast en het management geeft opdracht om binnen deze kaders te werken. De DEC stelt waar nodig aanvullende regels op voor constructeurs en examinatoren. Hierbij horen ook de plannen en planningen voor de uitvoering van de examens. De plannen geven meetbare en reële kwaliteitsdoelen en bieden voldoende handvatten voor uitvoering door de onderliggende laag. Een borgingsplan of kwaliteitsplan geeft per proces de kwaliteitseisen en de wijze van monitoring aan.

Beoordelen van de kwaliteit bestaat uit twee deelaspecten, monitoring en evaluatie, die apart worden besproken.

Monitoren

Monitoren heeft als doel om aan te tonen dat de uitgevoerde examinering voldoet aan de gestelde minimeisen, en om in beeld te brengen waar deze niet voldoet zodat er snel verbeteracties uitgevoerd kunnen worden. Bij het monitoren wordt dus informatie verzameld over de gerealiseerde kwaliteit aan de hand van de gestelde meetbare kwaliteitsdoelen. De belangrijkste stappen van het monitoren zijn het vaststellen van de examen(producten) en de examenresultaten omdat deze rechtstreeks aan de beslissing tot diplomeren zijn gekoppeld.

Bij het monitoren kunnen onregelmatigheden geconstateerd worden. Als niet voldaan wordt aan de minimale eisen wordt het proces stilgezet. Indien mogelijk moeten fouten hersteld worden omdat het niet acceptabel zou zijn om te weten dat kandidaten te kort is gedaan en dit niet in orde te maken. Vanuit dit aspect, het herstellen van fouten, is het verstandig om de monitoring uit te voeren voordat belangrijke beslissingen genomen worden.

Dus vaststellen van examenproducten vóór afname, (of, vóór inkoop), controle op correct uitgevoerde beoordelingen vóór invoer van de cijfers in het cijfersysteem, controle op volledigheid van het examendossier vóór diplomeren. Omdat het aantal vast te stellen examenproducten groot is, is de vaststelling hiervan vrijwel overal aan een speciale vaststellingscommissie gedelegeerd. De vaststelling van examenresultaten is een proces dat nog minder 'op de kaart' staat. Beide vaststellingen komen verderop in deze paragraaf nader aan bod.

Evaluatie

Voorafgaand aan de evaluatie worden alle verzamelde gegevens over een bepaalde periode, over een bepaald examen of over een opleiding samengenomen en vergeleken met de geformuleerde doelstellingen. Door de gegevens in samenhang te bekijken wordt het mogelijk om oorzaken te analyseren als processen niet naar wens verlopen. De belangrijkste risico's voor de kwaliteit kunnen opnieuw geïnventariseerd worden en een verbeterplan kan opgesteld worden. Ook de procedure van monitoring en gegevens verzamelen is in deze fase bij te stellen.

Vanuit de wettelijke taak is de examencommissie aangewezen om de examinering te borgen, en dus ook te evalueren. CEC en DEC zullen hier ieder hun eigen aandachtspunten hebben vanuit de vastgelegde taakverdeling. Indien het proces van monitoring goed heeft gewerkt, zijn de individuele cijfers van de kandidaten vastgesteld en diploma's uitgereikt. Ervan uitgaande dat dit het geval is, moet de blik dus op de toekomst gericht zijn: welke risico's signaleert de DEC die in de toekomst mogelijk de kwaliteit negatief kunnen beïnvloeden? Ook stelt de examencommissie zich de vraag of ze voldoende gegevens heeft om de kwaliteit te kunnen beoordelen. Antwoorden op de beide vragen leiden tot een advies met verbeterpunten voor de processen en een advies voor aanpassing van het kwaliteitsplan.

Daar waar gegevens digitaal worden opgeslagen, kunnen cumulatieve overzichten van dienst zijn, het liefst over gegevens van opeenvolgende jaren zodat ontwikkeling zichtbaar wordt. Hoeveel examens zijn door een tweede beoordelaar bekeken? Hoeveel klachten zijn er geweest? Hoeveel vaststellingen zijn er uitgevoerd? Welke beoordelaar scoort systematisch milder/strenger, zijn er verschillen tussen resultaten van locaties, etc.?

Het onderscheid tussen monitoren en evalueren nog even op een rijtje.

Monitoren van proces	Evaluatie van kwaliteit
Nagaan of het proces voldoet aan (minimale) kwaliteitseisen.	Zorgen dat het proces blijft voldoen. Ook hogere eisen dan minimum kwaliteit nastreven.
Vaststellen examenproduct en examenresultaat.	Risico's inventariseren voor toekomstige kwaliteit.
Procedure uitvoeren bij elk examen. Indien dit niet volledig mogelijk is, dan door middel van een steekproef.	Procedure uitvoeren na een afgesproken periode/aantal metingen.
Repareren van fouten binnen bestaande procedure.	Analyseren van oorzaken en heroverwegen van procedures. Voorstel verbeteracties opstellen.

Verbetering en verankering:

Vooraf het management is hier aan zet om de verbeterplannen in praktijk te brengen omdat het management beslissingen neemt over inzet van mensen en middelen. De CEC kan kaders aanpassen naar aanleiding van de analyse van risico's. De DEC kan slechts de processen die onder haar verantwoordelijkheid vallen bijstellen aangezien zij geen budget heeft en geen kaders stelt.

Dialogoog en verantwoording

Het schrijven van een jaarverslag ter verantwoording door de examencommissie is een uitvloeisel van een wettelijke taak. Voor de dialogoog kunnen zeer verschillende acties worden ontplooid op micro-, meso- en macroniveau. Zo kan bijvoorbeeld het werkveld geraadpleegd worden in een enquête of in een klankbordgroep, een studentenraad kan actief betrokken worden, samenwerking met vervolgoopleidingen om doorstroom te bevorderen kan opgezet worden. Vanwege deze diversiteit zijn de activiteiten hiervoor niet heel precies aan bepaalde rollen toe te delen.

Hieronder in schema de aspecten van borging, de globale inhoud per aspect en wie de uitvoerenden zijn.

Waarderingskader BVE Kwaliteitsgebied 4	Dit houdt in:	Uitvoering:
Aspect		
4.1 Sturing	4.1.1 Plannen 4.1.2 Informatie 4.1.3 Continuïteit	• Centrale directie • Centrale examencommissie • Opleidingsmanager
4.2 Beoordeling	4.2.1 Monitoring: • Vaststellen examens • Vaststellen examenresultaten • Overige gegevens over gerealiseerde kwaliteit vastleggen • Monitoren DEC 4.2.2 Evaluatie: • Kwaliteit vaststellen, Verbeterpunten inventariseren	• DEC / vaststellers • DEC / vaststellers • Management • CEC • DEC en CEC
4.3 Verbetering en verankering	4.3.1 Verbeteraanpak 4.3.2 Deskundigheidsbevordering 4.3.3 Verankering • Verbeteracties aantoonbaar uitvoeren, nieuwe procedures	• Management met CEC en DEC • Management • Management
4.4 Dialogoog en verantwoording	4.4.1 Intern 4.4.2 Extern • Jaarverslag examineren • Overleg met stakeholders	• CEC en DEC • CEC en DEC • Diverse invulling mogelijk

Vaststelling:

‘De toetscommissie/vaststellingscommissie controleert de kwaliteit van de toetsconstructie, -afname en -beoordeling opdat de examencommissie de resultaten van bedoelde examens kan gebruiken bij de beslissing over diplomering’. (NVE profiel lid toetscommissie/vaststellingscommissie. 2015). Om te zorgen dat de examencommissie er op kan vertrouwen dat de geregistreerde cijfers een correcte weergave zijn van de prestaties van de kandidaat, worden exameninstrumenten en examenresultaten vastgesteld. De werkzaamheden vallen daarmee uiteen in twee delen:

- **Vaststelling exameninstrumenten**

De vaststelling vóór afname kunnen we opvatten als onderdeel van de monitoring van het constructieproces. De gegevens over dit proces worden verzameld via een checklist.

De checklist is een weergave van kwaliteitseisen uit het toezichtkader BVE en mogelijk ook van beleidsregels van de school zelf. Indien het product niet in orde is, wordt dit hersteld vóórdat het proces verder kan gaan. Als alles in orde is, wordt de vaststelling gedocumenteerd. Een complete set van documenten waarin vastgelegd is dat alle examens zijn onderzocht en vastgesteld, geeft vertrouwen in de examinering. De vaststelling van examens wordt veelal door speciaal opgeleide en liefst ervaren mensen gedaan omdat dit de nodige deskundigheid vereist. Lid vaststellingscommissie is dan ook opgenomen in de functieprofielen van vrijwel alle handboeken examinering. In het wetsvoorstel 'aanscherping eisen examencommissies' is het vaststellen van exameninstrumenten een wettelijke taak van de examencommissie. We kunnen de vaststelling door de vaststellingscommissie dus als een gemandateerde taak opvatten. Met het wetsvoorstel is de discussie of de vaststellingscommissie ook onder de onderwijsmanager kan vallen verleden tijd omdat de wetgever kiest voor de examencommissie als verantwoordelijke.

De vaststellingscommissie kan niet uit eigen beweging hogere kwaliteitseisen stellen dan in de checklist en de vastgestelde kaders staat beschreven. Bij de vaststelling kan er natuurlijk wel discussie ontstaan over interpretatie van de checklist. Ook zien we dat de kwaliteitseisen en de accenten daarin door de tijd veranderen. De methode die de vaststellers gebruiken zal dan ook regelmatig opnieuw met de kaders moeten worden vergeleken en waar nodig aangepast.

De vakinhoud is de verantwoordelijkheid van de constructeurs. Een controle of minstens twee inhoudelijk deskundigen achter de inhoud staan is daarom een onderdeel van de constructie. De vaststelling van examens is een toetstechnische controle. De vaststellers zijn dan ook geen vakinhoudelijk deskundigen (Adema, 2014). Affiniteit en bekendheid met het beroep waarvan de examens vastgesteld worden is wel nodig omdat anders de teksten uit het examen en het kwalificatiedossier niet goed begrepen en dus ook niet gecontroleerd kunnen worden.

- **Vaststelling examenresultaten**

'Vaststelling van examenresultaten' is in de procesarchitectuur de afsluiting van het proces van afname. De term *vaststeller examenresultaten* wordt in dit hoofdstuk gebruikt, parallel aan de vaststeller exameninstrumenten, om de twee vaststellingen duidelijk gescheiden te houden. De vaststeller examenresultaten heeft als taak om gegevens te verzamelen over de afname en de beoordeling volgens vooraf gestelde eisen: Is de juiste versie gebruikt? Zijn de afnamecondities in orde? Is de beoordelingsprocedure correct gevolgd? Is de cesuur correct toegepast? Zijn er klachten of verdenking van fraude?

De primaire informatie die de vaststeller examenresultaten gebruikt zijn het verslag van de examinerator of surveillant (het proces verbaal) en het gemaakte werk c.q. de beoordelingsformulieren. Daarnaast kunnen resultaatanalyses, leerlingenquêtes, klachten van deelnemers aanleiding geven om nader onderzoek te doen. Mogelijk worden het gemaakte werk en de beoordelingsformulieren op het examenbureau gecheckt op volledigheid.

De vaststeller examenresultaten maakt dus gebruik van gegevens over de afname die al door anderen zijn vastgelegd. Hij kan ook echter ook zelf onderzoek doen bijvoorbeeld in de vorm van steekproefsgewijs visiteren van een afname van een examen. Hierbij controleert hij de gang van zaken aan de hand van de reglementen.

Indien de vaststeller onregelmatigheden vindt, kunnen deze mogelijk binnen bestaande procedures hersteld worden. Pas als alles in orde blijkt kunnen de cijfers worden vastgesteld. Bij twijfel wordt het geval voorgelegd aan de DEC.

Voor de vaststelling examenresultaten kan een vaststellingsformulier examenresultaten

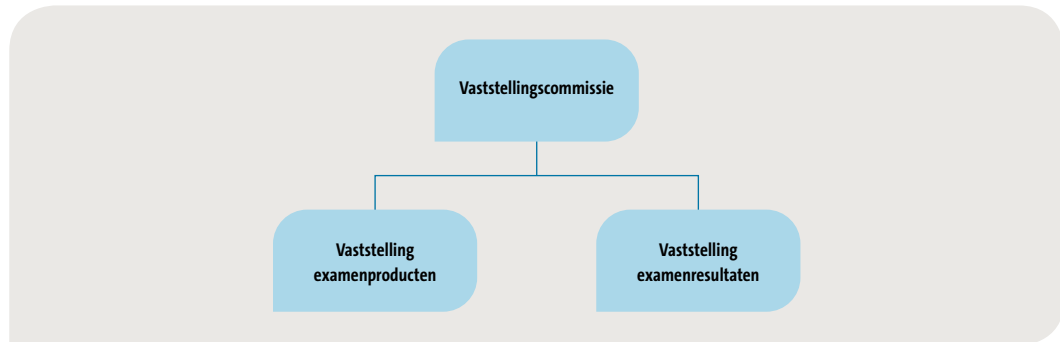
gebruikt worden (zie figuur 5.3). De beslissing tot vaststelling van het examenresultaat maakt het cijfer van de deelnemer al dan niet definitief maar het cijfer wijzigt niet. De vaststeller of examencommissie kan immers geen nieuw of ander cijfer toekennen omdat dit de taak is van de examinerator/beoordelaar. De vaststeller kan wel het toekennen van het cijfer tegenhouden als de procedure niet correct is gevolgd. Er staat immers in artikel 7.4.8 sub 5: *De examencommissie stelt regels vast met betrekking tot de goede gang van zaken tijdens het afnemen van de toetsen, het examen of de examenonderdelen*. Volgens de standaarden is de examencommissie ook verplicht om de afname en beoordeling op kwaliteit te onderzoeken. Het vaststellen van de cijfers kunnen we daarmee als een uitwerking van een wettelijke taak van de examencommissie opvatten. Deze taak kan door een examencommissielid uitgevoerd worden of gemandateerd worden aan de vaststeller examenresultaten, mits dit een deskundig persoon is, en liefst zijn er zelfs twee gemandateerden die samen beslissen om willekeur te vermijden.

De nauwe band met het proces van beoordelen van de kandidaat maakt monitoring van afname tot een gevoelig proces. Optelfouten bij de scores van een examen open vragen signaleren hoort er zeker bij. Maar mag de vaststeller examenresultaten, als een soort tweede beoordelaar, antwoorden gaan bekijken en zijn mening geven over de beoordeling zonder dat daar er aanleiding toe is? Mag hij ingrijpen in een examen als hij in verband met een steekproef aanwezig is bij een proeve van bekwaamheid en een onregelmatigheid constateert? Nee, want hiermee lijkt hij de grens van zijn taak te overschrijden en in de schoenen van de beoordelaar te treden. Voorzichtigheid is hier geboden en het is belangrijk om het mandaat van de vaststeller examenresultaten goed te beschrijven.

Vaststellingsformulier examenresultaten: Examen Engels spreken datum 12-03-2015			
Document	aanwezig	Onregelmatigheden/ opmerkingen	Actie/ vervolg
• Proces verbaal/ Evaluatie door assessoren	ja	Examen is 5 min te laat begonnen	geen
• Controlelijst gemaakt werk/beoordelingsformulieren	Ja, volledig 35 personen.	Een naam van kandidaat onleesbaar	Is hersteld
• Klachten	nee		
• Fraudemeldingen	nee		
• Resultatenanalyse	ja	Geen bijzonderheden	
• Itemanalyse	nee		
• Deelnemer-enquête	nee		
Conclusie: resultaten vastgesteld ja/ nee			

Figuur 5.3 Voorbeeld vaststellingsformulier examenresultaten

Examenonderdelen worden meer en meer ingekocht en deze blijken de laatste jaren overwegend van goede kwaliteit. De vaststelling van deze examens kan al bij de leverancier plaatsvinden mits de examens ongewijzigd worden ingezet. De aandacht voor procedures met betrekking tot de afname neemt de laatste jaren toe. Zicht houden op het correct volgen van procedures bij de afname van praktijkexamens in bedrijven, maar ook de opkomende digitale mogelijkheden voor fraude bij theorie-examens stellen examencommissies voor nieuwe kwaliteitsissues. De vaststellingscommissies krijgen door deze ontwikkeling nadrukkelijk beide genoemde taken.



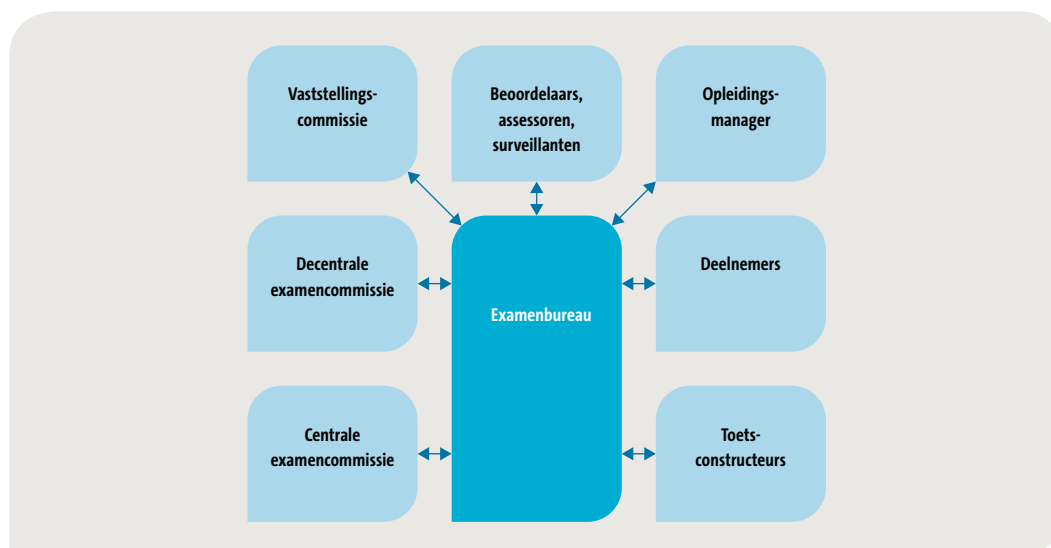
Figuur 5.4 Taken vaststellingscommissie

Kosten en werkdruk door monitoring

Omdat niet alles te registreren valt, blijft het een vraag welke gegevens er dienen te worden verzameld over examens bij de vaststelling van de instrumenten en de resultaten. Om te voorkomen dat monitoring verwordt tot een bureaucratische actie, moeten niet meer zaken worden geregistreerd dan nodig is om de minimumkwaliteit van een proces te verantwoorden. Het betreft dan bijvoorbeeld een check op aanwezigheid van een volledig ingevuld en ondertekend beoordelingsformulier. En vooral die gegevens die helpen om de eerder geconstateerde risico's af te dekken. Gegevens die duidelijk maken of (verbeter)plannen worden gerealiseerd. Informatie over de kwaliteit verzamelen kan vervolgens ook bestaan uit het zoeken en bewerken van die informatie. Door al in het kwaliteitsplan aan te geven hoe deze gegevens verzameld worden, wordt de monitoring gestuurd. Het verzamelen en opslaan van gegevens zelf heeft organisatorische aspecten die buiten de taak van de examencommissie vallen. Dit is bijvoorbeeld het geval bij het opzetten van een digitaal systeem om processen te volgen. Hoe gegevens in dit systeem komen, kan dan ook door het (opleidings)management aangestuurd worden. De examencommissie volgt wel het proces en laat zich informeren. De (opleidings)manager zorgt voor transparantie over de wijze van verzamelen van gegevens en zorgt dat iedereen de afspraken hierover, zoals vastgelegd in het kwaliteitsplan, nakomt.

5.7 Het examenbureau

Het examenbureau is de spin in het web van examinering. Het examenbureau zorgt voor de administratieve ondersteuning van de processen. Het examenbureau wisselt met vrijwel alle actoren gegevens uit en ondersteunt waar mogelijk de processen, maar neemt in het examenproces geen essentiële beslissingen.



Figuur 5.5 Examenbureau als centrum van gegevensuitwisseling

Informatie wordt ontvangen, opgeslagen, verwerkt en weer teruggegeven zoals bijvoorbeeld:

Communicatie met	Inkomend bij examenbureau	Uitgaand vanuit examenbureau
CEC	formats en kaders	overzichten ROC-breed voor evaluatie
DEC	beslissingen over diploma's	examenresultaten
vaststellingscommissie	beslissing over vaststelling	planning, gegevens over de afname
beoordelaars	proces verbalen, cijfers, gemaakt werk	planningen en examenmateriaal
opleidingsmanager	persoonsgegevens, klasse-indelingen	overzichten om planningen op te baseren
deelnemers	NAW gegevens	uitslagen van examens
constructeurs	examens	formats

De NAW gegevens van kandidaten en informatie over privéomstandigheden maar ook de behaalde cijfers vallen onder de Wet bescherming persoonsgegevens (WBP). Het examenbureau kan de procedures rond het gebruik bewaken. Het is daarom verstandig dat de verspreiding van examengegevens steeds via het examenbureau gaat. Dit zorgt dat er tevens voor dat er één bron is waar de correcte gegevens staan.

Mbo scholen hebben verschillende werkwijzen voor het examenbureau. Soms meer gericht op beleid per locatie, soms meer overstijgend omdat eenzelfde opleiding op meerdere locaties wordt gegeven en geëxamineerd. Door de toenemende digitalisering is er een tendens om het examenbureau onder de centrale directie te positioneren en zodoende processen te standaardiseren en kosten te besparen.

5.8 Afname van centraal ontwikkelde examens (Nederlands, rekenen, Engels)

Sinds 2010 gelden de referentieniveaus Nederlands en rekenen voor alle mbo deelnemers. Voor Engels wordt ook voor niveau 4 deelnemers een centraal examen ontwikkeld. De centraal ontwikkelde examens voor de onderdelen Nederlands, rekenen worden gefaseerd ingevoerd in de periode tot 2020. In een pilotfase waarin de cijfers nog niet meetelden voor diplomering zijn de normen voor de niveaus bepaald. Engels wordt als laatste toegevoegd en zal in 2018 door alle niveau 4 deelnemers worden afgelegd.

Een belangrijk verschil voor de examenorganisatie is dat bij de centraal ontwikkelde examens de instelling alleen verantwoordelijk is voor de afname. Ontwikkeling van de instrumenten en het vaststellen van het cijfer vallen onder verantwoordelijkheid van het College voor Toetsen en Examens (CvTE). Het is aan de instelling om er voor te zorgen dat elke kandidaat gelijke kansen krijgt om zijn capaciteiten te laten zien. Een belangrijk aspect voor de organisatie is in dit verband dat de examens niet beroepsgericht zijn en dat bijna alle mbo-kandidaten deze examens afleggen. De afname gebeurt digitaal en het CvTE heeft strikte eisen aan de afname-locatie en de gevolgde procedures gesteld. Voor het inrichten van de examenlokalen is een investering vereist. Deze aspecten maken dat een centrale organisatie van deze examens binnen de instelling voor de hand ligt. Dit maakt gerichte investeringen mogelijk en garandeert gelijke afnamekwaliteit voor alle afgenomen examens. In de examenorganisatie en het handboek examinering moet dan vastliggen wie verantwoording aflegt over de afname aan het CvTE. Dit zijn nu niet meer de verschillende DEC's. Het inrichten van een decentrale examencommissie Centrale examens (DEC-CE) ligt dan ook voor de hand. De DEC-CE heeft voor de examens vooral ICT ondersteuning en surveillanten nodig. Constructie, vaststelling en cesuurbepaling vinden centraal plaats door het CvTE.

Het kan een keuze zijn om ook de instellingsexamens voor Nederlands en Engels bij de DEC-CE onder te brengen. Deze commissie neemt dan de wettelijke taken van de DEC's over voor de instellingsexamens Nederlands en Engels: zij stelt de examens en de examenresultaten vast en borgt de kwaliteit. Ook vrijstellingen voor Nederlands kunnen door de deze commissie behandeld worden. Omdat in de bestaande handboeken examinering deze bevoegdheid bij de DEC per opleidingscluster ligt, geeft dit de noodzaak een aangepaste regeling op te stellen. De DEC's kunnen bijvoorbeeld taken mandateren aan de DEC-CE.

5.9 De beoordelaar geeft het cijfer

Nadat de kaders zijn vastgesteld, kan het examen ingekocht of binnen de instelling zelf ontwikkeld worden. Vervolgens verzorgen surveillanten en beoordelaars respectievelijk de afname en beoordeling. De trend in het mbo om examens gezamenlijk met vergelijkbare opleidingen te ontwikkelen en in te kopen maakt dat de rol van constructeur vaak niet binnen de eigen organisatie ligt. Om de pdca-cyclus voor deze producten uit te voeren, is het belangrijk dat er contact is met de leveranciers over het ingekochte product en het gebruik hiervan, bijvoorbeeld over de analyse van de afnamegegevens, de cesuur en bijstellingen van examens in volgende versies.

Het mbo hanteert in de praktijk de termen beoordelaar of assessor als het gaat om degene die de kandidaat observeert bij een examen of het gemaakte werk beoordeelt en het cijfer toekent voor een examen. De WEB kent niet de rol van beoordelaar en noemt de rol examiner, maar vermeldt nauwelijks wat deze rol inhoudt. De WEB geeft aan dat een beslissing van een examinerator kan worden aangevochten door in beroep te gaan bij de commissie van beroep voor

examens die de instelling verplicht is in te stellen (art 7.5.1). Hieruit is af te leiden dat de examinator het cijfer bepaalt van de kandidaat. Dit komt overeen met de regelingen in het HO waar dit duidelijk is vermeld. Meerdere beroepszaken in het HO geven aan dat de examencommissie het cijfer niet kan wijzigen. Wel moet de examinator zijn beslissing verantwoorden en onderbouwen. Als een examinator zich niet aan de door de examencommissie gestelde regels houdt, kan een examencommissie stellen dat niet aan procedurele eisen is voldaan, het gegeven oordeel nietig verklaren en een nieuwe procedure bepalen om tot een cijfer te komen door bijvoorbeeld nieuwe examinatoren aan te wijzen. Het is aan te bevelen om voor deze werkwijze een bepaling in het examenreglement op te nemen.

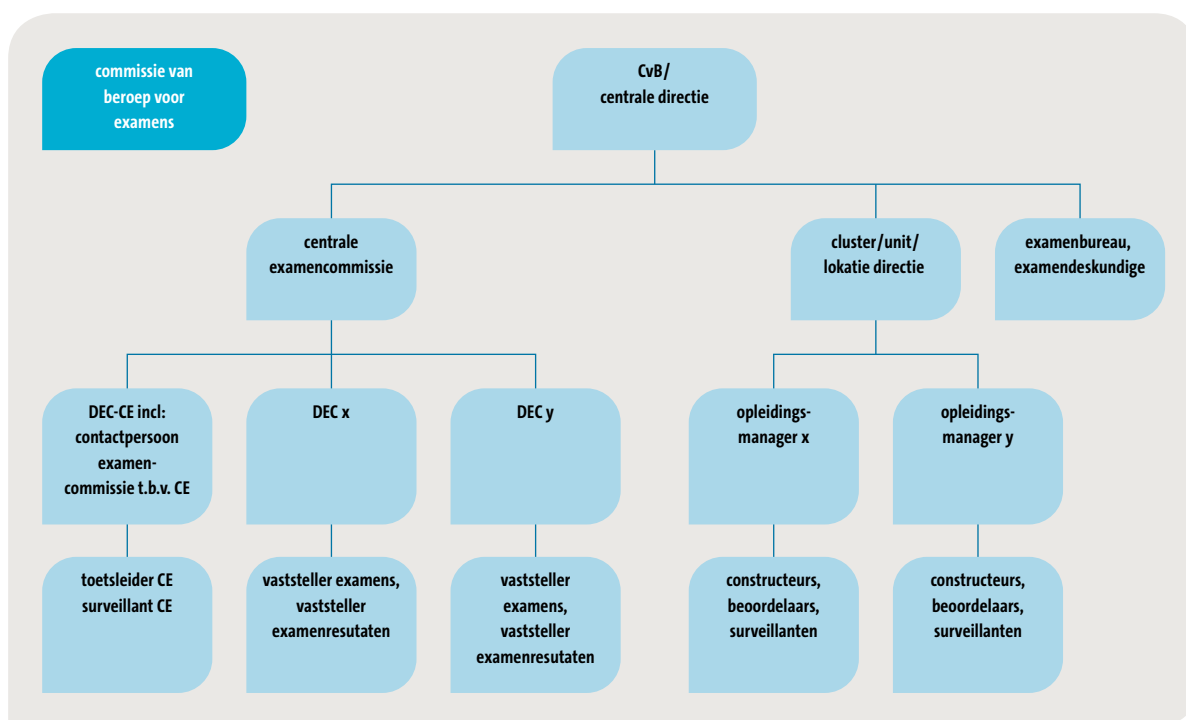
Het is nodig dat er voor elk examen een beoordelaar is aangewezen, zodat bij klachten kan worden gevraagd naar de gehanteerde werkwijze en argumenten voor de beoordeling.

Bij praktijktoetsen en theorietoetsen met open vragen lijkt dit geen probleem, want er staat een handtekening onder de beoordeling of lijst met cijfers. Maar wie is bij een examen met meerkeuzetoetsen de beoordelaar of examinator? Vaak gebeurt het nakijken digitaal en we kunnen moeilijk de computer als beoordelaar aanwijzen. Het ligt voor de hand om in dit geval de constructeur van het examen hier verantwoordelijk te houden voor het cijfer. Daar waar meerdere mensen aan het examen gewerkt hebben, is het praktisch om 1 of 2 personen uit deze groep als examinator aan te wijzen. Bij een ingekocht examen met meerkeuzevragen wordt het lastig. Wie behandelt nu een klacht van een kandidaat over een vraag? En is er wel inzage mogelijk?

Vooraf bij een examen met meerkeuzevragen geeft de statistische analyse vaak aanleiding een vraag nader te bekijken en om een ontdekte sleutelfout te herstellen of een vraag uit de uitslag te schrappen omdat deze bij nader inzien niet goed is opgesteld. Dit is een vakinhoudelijke zaak die invloed heeft op de cijfers en dient dus door de examinator te worden gedaan, immers de examinator geeft de kandidaat een beoordeling. De examencommissie kan via algemene regels bepalen hoe het bijstellen van de cesuur dient te gebeuren en de examinator op het naleven van deze regels bevragen. Deze werkwijze is in lijn met ieders taak en bevoegdheid. Helaas zien we nog te weinig analyses van afnamegegevens in het mbo waardoor mogelijk studenten benadeeld worden. Voor ingekochte meerkeuzetoetsen lijkt het goed dat scholen en leveranciers samen de verantwoordelijkheden van de examinator duidelijk beleggen. Hierbij is samenwerking tussen mbo-scholen welkom om formats voor juridisch onderbouwde procedures te leveren.

Het profiel van de beoordelaar en de taken die hij uitvoert, zijn in het profiel assessor/examinator van de NVE en in de BET's omschreven. Voor praktijktoetsen worden vaak docenten van de eigen opleiding ingezet. Een instructeur kan ook als beoordelaar optreden, maar doet dit veelal onder directe verantwoordelijkheid van een bevoegd docent. Een beoordelaar is bij voorkeur niet degene die de deelnemer heeft begeleid in het onderdeel waarvoor wordt geëxamineerd. Met de invoering van het competentiegericht onderwijs is het aantal examens dat wordt afgenomen in de beroepspraktijk groter geworden. Hiervoor worden vaak medewerkers van een stage-bedrijf ingeschakeld als beoordelaar. Een beweging in tegenovergestelde richting zien we ook: examens worden weer op school afgenomen, in een gesimuleerde beroepscontext, om zodoende gelijke afnamecondities te kunnen waarborgen. Om onafhankelijkheid van de beoordelingen te vergroten kunnen beoordelaars ook tussen locaties binnen een instelling of tussen mbo scholen onderling worden uitgewisseld. Soms worden externe, freelance beoordelaars ingehuurd. In alle gevallen blijft de school verantwoordelijk voor de kwaliteit van het examen en daarmee voor de deskundigheid van de beoordelaars.

5.10 Voorbeeldorganogram van een examenorganisatie mbo



Figuur 5.6 Voorbeeldmodel mbo examenorganisatie

In figuur 5.6 is hetgeen eerder is besproken in een schema weergegeven.

- Er zijn als voorbeeld twee DEC's opgenomen, dit zal in de praktijk vaak een groter aantal zijn.
- De DEC voor Centrale examens is naast de andere DEC's geplaatst. Hier is de contactpersoon CE een speciale functie.
- De vaststellers zijn per DEC in een commissie gegroepeerd. In de praktijk blijkt dit (meestal) een haalbaar aantal examens ter vaststelling.
- De managementlijn heeft in het voorbeeld drie lagen, centrale directie, cluster/unit /locatie en de opleidingsdirectie. Een kleinere instelling kan met twee directielagen functioneren.
- Het examenbureau en examendeskundige zijn direct onder het CvB geplaatst. Ze leveren diensten aan alle opleidingen.
- De constructeurs en beoordelaars worden door de opleidingsmanager gefaciliteerd.
- Surveillanten staan onderin de hiërarchie van de examenorganisatie. Toch heeft de surveillant een belangrijke taak, namelijk een goed verloop van de afname van theorie-examens volgens de voorgeschreven procedures. Aansturing van surveillanten wordt veelal door de opleidingsmanager gedaan, maar kan ook anders belegd zijn. Met name de surveillant voor de CE examens kan vanuit een meer centraal punt opdracht krijgen, in dit voorbeeld vanuit de examencommissie CE.

Samenvatting

De invoering van de WEB en daarmee de verantwoordelijkheid voor mbo scholen voor het ontwikkelen en afnemen van de examens heeft een verstrekkende invloed gehad. De kwaliteitsborging is hierbij door de jaren heen problematisch gebleken. Bij het streven naar goede examen-kwaliteit van de instellingsexamens legt de inspectie nadruk op de interne kwaliteitsborging door de instelling zelf. Een examenorganisatie met duidelijke rollen en verantwoordelijkheden kan bijdragen aan de kwaliteit van de examens. De wetgeving is hierbij leidend, maar geeft niet op alle punten voldoende duidelijkheid over hoe een examenorganisatie kan functioneren. In dit hoofdstuk zijn de rollen van de examenfunctionarissen geïnventariseerd en nader toegelicht waarbij de taakverdeling tussen rollen en ieders beslisbevoegdheid zijn besproken. Dit is gedaan in lijn met de wetgeving en tevens aansluitend bij de Procesarchitectuur Examinering, de Beschrijving Examentaken en de NVE functieprofielen. Hierdoor is de beschrijving een solide uitgangspunt voor het vormgeven van een examenorganisatie in het mbo op dit moment.

De volgende zaken zijn hier met name besproken:

- Het complexe proces van opstellen van de kaderdocumenten is de start van het examen-proces. Draagvlak in de organisatie voor de kaders is daarbij belangrijk en dit moet dus in het proces zijn opgenomen.
- De verwevenheid van onderwijs en examenorganisatie en de diverse dubbelrollen die personen hebben is besproken met als actueel discussiepunt de rol van de opleidings-manager in de examencommissie. De examencommissie heeft geen budget en daarmee geen verantwoordelijkheid voor de uitvoering van examens, want die ligt bij het management. De wetgever neemt mogelijk een beslissing over de rol van de manager in de examen-commissie.
- Het verdelen van de taken wat betreft de borging van de examenkwaliteit is een kernpunt van de examenorganisatie. Dit is toegelicht aan de hand van het model van borging van de onderwijsinspectie en benadrukt het onderscheid tussen monitoring en evaluatie. De vaststeller krijgt hierbij een rol bij de monitoring op cruciale momenten: het vaststellen van de examenproducten en het vaststellen van de resultaten. De examencommissie doet de evaluatie van de kwaliteit met een vooruit gerichte blik: ze signaleert risico's en doet aanbevelingen. Uitvoering van verbeteracties ligt bij het management.
- De examinerator of beoordelaar is degene die het cijfer geeft, het is dus belangrijk dat voor elk examen vastgelegd is wie de examinerator is. De examencommissie kan het gegeven cijfer niet veranderen, maar wel ongeldig verklaren als de procedures niet correct zijn gevolgd.
- De Centrale Examens zijn recent ingevoerd met een afwijkende regelgeving. Hoe deze optimaal worden geïntegreerd in de examenorganisatie is nog niet geheel uitgekristalliseerd. Centralisering van afnames en besluitvorming binnen het ROC lijkt efficiënt te zijn.

Ten slotte zijn in een voorbeeldmodel alle rollen in samenhang in beeld gebracht waarbij de examencommissie naast het management is geplaatst.

6 De kwaliteit van toetsen en examens in het middelbaar beroepsonderwijs

6 De kwaliteit van toetsen en examens in het middelbaar beroepsonderwijs

Cor Sluiter

In 1996 werd de Wet Educatie en Beroepsonderwijs (WEB) van kracht. Daarmee werd de overgang van landelijke en centrale examens naar schoolexamens in het middelbaar beroepsonderwijs geformaliseerd. In dit hoofdstuk volgt eerst een historische schets van de veranderingen die zich in het mbo sinds 1996 rond toetsing en examinering en de beoordeling van de kwaliteit daarvan hebben voorgedaan. Daarna worden aan de hand van een generiek referentiekader de ontwikkelingen op het vlak van de beoordeling van de kwaliteit in een breder perspectief geplaatst. Met een evaluatie gebaseerd op dit referentiekader en een beschrijving van enkele methoden voor het realiseren van examens van voldoende kwaliteit wordt het hoofdstuk vervolgd. Afgesloten wordt met een blik op de toekomst.

6.1 Historische schets

6.1.1 Kwaliteitsbeoordeling en examensystematiek tussen 1996 en 2004

Door de WEB werd een landelijke kwalificatiestructuur voor het mbo geïntroduceerd. Per bedrijfstak werd op basis van beroepsprofielen aangegeven van welke kwalificaties sprake was en welk niveau deze hadden. Alle scholen voor beroepsonderwijs en volwasseneneducatie gingen op in Regionale Opleidingscentra (ROC's). En de ROC's kregen zélf de verantwoordelijkheid voor de inrichting van de examinering. Borging van de kwaliteit van de examinering moest conform de WEB via externe legitimering plaatsvinden. Maar de WEB gaf geen gedetailleerde voorschriften voor de invulling daarvan. In de praktijk lag het accent bij de externe legitimering op het controleren van het niveau van de examens en de mate van dekking van de relevante eindtermen. Verschillende exameninstellingen speelden hierbij een rol. Deze rol varieerde van externe controle en toezicht op de door de instelling zelf ontwikkelde examens tot de complete opzet en uitvoering van de examinering. Er was geen eenduidige standaard voor examenkwaliteit (Willemse en Roman, 2012). Voornoemde auteurs maken verder duidelijk dat de invoering van de WEB ook een onmiskenbare principiële verandering met zich meebracht voor wat betreft de gehanteerde examensystematiek in het mbo. Vóór de WEB was zowel sprake van landelijke examens (in het mbo en leerlingwezen) als schoolexamens (in het kortdurend mbo). De integratie van de verschillende onderwijstypen in het vernieuwde mbo en de steeds groeiende behoefte aan een goede aansluiting van het onderwijs op het bedrijfsleven, leidden tot een steeds groeiende voorkeur voor schoolexamens en minder behoefte aan landelijke en centrale examens. Een en ander culmineerde uiteindelijk in het besluit de instellingen zélf verantwoordelijk te maken voor de examinering.

6.1.2 Kwaliteitsbeoordeling tussen 2004 en 2008: het KCE

Zowel de Inspectie van het Onderwijs (2001) als de Onderwijsraad (2001) constateerden relatief snel dat externe legitimering niet leidde tot voldoende borging van de kwaliteit van de examinering. Zo signaleerde de Inspectie dat het niveau voor een veel te groot gedeelte lager

lag dan de eindtermen en dat de dekking van de verplichte examenstof te wensen overliet. En de Onderwijsraad stelde vast dat de professionaliteit op het gebied van toetsing en examinering binnen de instellingen te wensen overliet. Het advies van de als reactie hierop ingestelde 'Stuurgroep Examinering MBO' (2001) had tot gevolg dat er in 2004 een wijziging op de WEB en de Wet op het Onderwijstoezicht kwam die de externe legitimering bij één orgaan, het kwaliteitscentrum examinering beroepsopleidingen (KCE) belegde. Het KCE hanteerde een set van acht standaarden. Onderstaand kader geeft een overzicht van de aard en inhoud van deze standaarden, vastgesteld bij ministeriële regeling, om te kunnen bepalen of de kwaliteit van de examinering voor een bepaalde kwalificatie afdoende was. Voor meer details zie www.wetten.overheid.nl/BWBR0020427 > Regeling examinering beroepsopleidingen en KCE-tarieven 2006 > Bijlage 1, behorende bij artikel 1: standaarden en normering voor kwaliteit van examinering.

- **Domein A: Validering door belanghebbenden**

Standaard 1: Het beroepenveld heeft vertrouwen in de kwaliteit van de examinering

Standaard 2: De student is tevreden over de kwaliteit van de examinering

- **Domein B: Deskundigheid van betrokkenen**

Standaard 3: De betrokkenen bij examinering zijn deskundig

- **Domein C: Exameninstrumentarium**

Vanaf 2004 begonnen instellingen te experimenteren met competentiegericht onderwijs. Opleidingseisen kwamen meer en meer tot stand op basis van competenties en werkprocessen. De examensystematiek in het mbo ontwikkelde zich van kennis- en vaardigheidsgericht naar competentiegericht. Dat uitte zich in het ontstaan van varianten van portfolio-assessment (Nijhof, 2008) in combinatie met de introductie van een scala aan toets- en examenvormen die wel worden aangeduid met de term 'methodenmix' (Straetmans, 2006) zoals de proeve van bekwaamheid en het criteriumgericht interview (zie ook hoofdstuk 3).

6.1.3 Kwaliteitsbeoordeling tussen 2008 en 2012: examengerichte Inspectiestandaarden

Het KCE was maar een kort leven beschoren. De kwaliteitsstandaarden bleken in de praktijk onvoldoende eenduidig te interpreteren en werden nog verschillende keren aangepast. Het aantal examenproducten en processen bleek een veel grotere omvang te hebben dan aanvankelijk ingeschat. Door de Inspectie van het Onderwijs uitgevoerd onderzoek naar de kwaliteit van de werkzaamheden van het KCE (2007) bracht aan het licht dat deze op diverse aspecten onder de maat was. Het houden van toezicht op de kwaliteit van de examens in het mbo kwam daarom aan het eind van 2007 in handen te liggen van de Inspectie van het Onderwijs. De standaarden die de Inspectie in eerste instantie hanteerde, zoals vastgelegd in het Toezichtkader Examinering 2007-2008 (Inspectie van het Onderwijs, 2007), waren een kopie van de KCE-standaarden. De volgende versie, vastgelegd in het Toezichtkader BVE 2009 (Inspectie van het onderwijs, 2009), was licht aangepast en is door de Inspectie tot en met het schooljaar 2011/2012 gebruikt voor het in kaart brengen van de kwaliteit van de examens in het mbo. Er zijn nog maar zeven standaarden in plaats van acht. Per standaard zijn als referentiekader 'portretten' gemaakt die verder concretiseren wanneer sprake is van het oordeel voldoende. De kwaliteit van de examens is voldoende wanneer er op vijf van de zeven standaarden sprake is van een voldoende, en wanneer de standaarden 3, 4, 5 en 7 tot die standaarden behoren. Onderstaand kader geeft een overzicht van de aard en inhoud van deze standaarden.

Standaard 1: het beroepenveld heeft vertrouwen in de examenkwaliteit

Standaard 2: de deskundigheid van betrokkenen is geborgd

Standaard 3: het exameninstrumentarium voldoet inhoudelijk aan de uitstroomeisen

Criterium 1: deugdelijkheid van de dekkingsgraad

Criterium 2: deugdelijkheid van de gehanteerde cesuur

Standaard 4: het exameninstrumentarium voldoet aan de toetstechnische eisen

Criterium 1: kwaliteit van de informatie voor de kandidaten

Criterium 2: concreetheid van de afnamecondities

Criterium 3: duidelijkheid beoordelingsvoorschrift

Standaard 5: de examenprocessen van afname, beoordeling en diplomering zijn deugdelijk

Criterium 1: deugdelijkheid van de afname

Criterium 2: deugdelijkheid van de beoordeling

Criterium 3: mate van borging van de diplomering en/of certificering

Standaard 6: de examenkwaliteit is voldoende geborgd

Standaard 7: de instelling voldoet aan de wettelijke vereisten rondom examinering

De examensystematiek zelf kenmerkt zich in deze periode door verdere standaardisering. Met ingang van het schooljaar 2010/2011 moesten alle opleidingen uitgaan van de nieuwe kwalificatiestructuur. De herziening van de curricula noopte de instellingen om verder te investeren in het ontwikkelen van nieuwe examenvormen en de deskundigheid van personeel dat betrokken was bij de examinering. Door de Landelijke Regiegroep Examinering (2011), gedragen door de MBO Raad, Colo (nu SBB), de AOC Raad, NRTO en MKB-Nederland/VNO-NCW, werd een eerste papieren versie van de Procesarchitectuur Examinering (PE) gepubliceerd. De PE beschrijft het examenproces in het mbo in schematische vorm. Alle stappen die nodig zijn om een goede examinering te garanderen, komen aan de orde. De opzet ervan is zodanig dat de examenkwaliteit geborgd en iteratief verbeterd kan worden via het toepassen van de PDCA- of Deming-cyclus. Zie voor het voorgaande ook hoofdstuk 2.

Een extra impuls om verder te investeren in de ontwikkeling van nieuwe examenvormen en de deskundigheid van personeel betrokken bij de examinering werd gegeven door de invoering van het Actieplan mbo Focus op Vakmanschap 2011-2015 (Rijksoverheid, 2011), waarin een van de doelstellingen was dat de examens in het mbo in 2015 op orde moesten zijn. Besloten werd dat de examinering van Nederlandse taal, rekenen en Engels via de gefaseerde introductie van centrale examens zou gaan plaatsvinden. De centrale examens voor Nederlandse taal en rekenen moeten het mogelijk maken te bepalen of mbo-4 studenten vanaf het cohort 2010-2011 de referentieniveaus 3F voor Nederlandse taal (lezen van zakelijke teksten en luisteren) en rekenen behalen en mbo-2- en 3-studenten referentieniveaus 2F. Verder werd bepaald dat de centrale examens voor Nederlandse taal en rekenen in het mbo vanaf het studiejaar 2016-2017 verplicht zouden zijn en dat het cijfer voor Nederlandse taal en rekenen een onderdeel zou gaan vormen van de diplomabeslissing. Ook werd vastgesteld dat vanaf het studiejaar 2017-2018 ook centrale examinering van het vak Engels voor alle mbo-4 opleidingen verplicht ingevoerd zou moeten worden.

Hiernaast werd via 'Focus op Vakmanschap' de ontwikkeling van sectorale examenstandaarden, de zogenoemde examenprofielen, ondersteund, evenals de gemeenschappelijke ontwikkeling van examens en het inkopen ervan. Het College voor Toetsen en Examens (CvTE; www.hetcvte.nl) werd gevraagd een voorstel uit te werken voor een landelijk kwaliteitskeurmerk ter voorbereiding van het besluit dat in het mbo bij de examinering van beroepsgerichte vakken uitsluitend instrumenten mogen worden gebruikt die voldoen aan dit keurmerk. Het CvTE heeft

in 2011 geadviseerd geen keurmerk voor beroepsgerichte examens in te voeren. Het advies was in plaats daarvan een keurmerk voor examencommissies en certificering van de leden van deze commissies in te voeren en om verder in te zetten op de eigen kwaliteitsborging van de mbo-instellingen. Op basis van dit advies heeft de Minister besloten af te zien van het keurmerk voor individuele instrumenten, en in te blijven zetten op andere maatregelen zoals bevordering van inkoop van examens, standaardisering en professionalisering van examenfunctionarissen.

Ook startte de MBO-raad in het kader van 'Focus op Vakmanschap' het project 'Focus op standaarden in examinering' op. Dit project had onder meer tot doel om de Procesarchitectuur Examinering verder te ontwikkelen en functieprofielen voor examenfunctionarissen te toetsen en te valideren (MBO-raad, 2011).

6.2 Huidige situatie

6.2.1 Kwaliteitsbeoordeling vanaf 2012 tot heden: integrale Inspectiestandaarden

In 2012 werd met het Toezichtkader 2012 (Inspectie van het Onderwijs, 2011) een rigoureuze herziening gepresenteerd die met ingang van het schooljaar 2012/2013 ging gelden en die op het moment van schrijven nog steeds van kracht is. Dit nieuwe integrale waarderingskader was bedoeld om te kunnen functioneren in een context waarbinnen sprake is van een integrale beoordeling van de kwaliteit van examinering én onderwijs. Het waarderingskader kent zeven kwaliteitsgebieden. Bij ieder kwaliteitsgebied worden relevante aspecten benoemd. Of voldaan wordt aan een aspect wordt vastgesteld aan de hand van indicatoren. Iedere indicator wordt beschreven via een portret. Aspecten die te maken hebben met het toezicht op de examen-kwaliteit bevinden zich vooral in kwaliteitsgebied 2, examinering en diplomering. Echter, ook in enkele andere kwaliteitsgebieden komen aspecten aan de orde die zijdelings betrekking hebben op de examinering. Voor de helderheid komt hier uitsluitend het kwaliteitsgebied examinering en diplomering aan de orde. In de herziene versie van Toetsen op School (Sanders, 2013) is het waarderingskader voor wat betreft het kwaliteitsgebied examinering en diplomering op de pagina's 170 tot en met 173 al concreet beschreven. Het onderstaande is een letterlijke weergave van die pagina's.

De kwaliteit van de examens wordt beoordeeld aan de hand van drie standaarden, zie <http://wetten.overheid.nl/BWBR0030427>. Per standaard zijn meerdere indicatoren opgenomen. Bij elke indicator is een portret gevoegd. Hieronder worden de drie standaarden gepresenteerd. De presentatie bestaat uit een letterlijke weergave van de standaarden met bijbehorende indicatoren en portretten. De lezer die niet bekend is met de termen kwalificatiedossier, kerntaken en werkprocessen die in de portretten gebruikt worden, verwijzen we naar hoofdstuk 2 en de begrippenlijst op de website van de MBO Raad, www.mboraad.nl > Het mbo > Begrippenlijst.

Standaard 1: Het exameninstrumentarium sluit aan op de uitstroomeisen en voldoet aan de toetstechnische eisen

Indicator 1.1. Onderscheid tussen ontwikkelgerichte toetsen en examinering

Portret – De instelling heeft een duidelijk onderscheid gemaakt tussen de opleiding – en daarin opgenomen ontwikkelgerichte toetsen – en de examinering. Deze overgang is gemarkeerd. De examencommissie heeft geëxpliciteerd op grond van welk examen en overige eisen het diploma wordt verstrekt. De studenten weten welke beoordeling meetelt voor het behalen van het diploma.

Indicator 1.2. Dekking van het kwalificatiedossier

Portret – Bij de inrichting van kwalificerende examens is sprake van volledigheid en passende complexiteit, om de beroepsuitoefening op het vereiste beheersingsniveau zoals omschreven in het kwalificatiedossier te examineren. Dit betekent dat:

- voor opleidingen gericht op de beroepsgerichte kwalificatiestructuur de kwalificatie-eisen zijn opgenomen in de examens, waarbij meer dan drie kwart van de werkprocessen per kerntaak – de essentie van het beroep inbegrepen – wordt geëxamineerd; hierbij zijn de inhoud en toetsvorm zodanig afgestemd op de vereisten, dat kennis, vaardigheden en houding in een goede balans passend worden beoordeeld;
- voor eindtermgerichte opleidingen de vereisten zijn opgenomen in de examens, waarbij meer dan drie kwart van de eindtermen per deelkwalificatie – de essentie van het beroep inbegrepen – wordt geëxamineerd; hierbij zijn de inhoud en toetsvorm zodanig afgestemd op de vereisten dat deze passend worden beoordeeld;
- wettelijke beroepsvereisten – indien van toepassing – volledig zijn geëxamineerd met examens die qua inhoud en toetsvorm passend zijn;
- de exameninstrumenten de generieke kwalificatie vereisten voor talen en rekenen zodanig afdekken dat recht wordt gedaan aan het CEF-niveau dan wel het referentieniveau.

Indicator 1.3. Cesuur

Portret – Er is een verantwoorde procedure gevolgd voor het bepalen van de cesuur, zowel voor examenonderdelen als voor het examen als geheel. De cesuur van het exameninstrumentarium ligt op het niveau waarop de student voldoet aan de vereisten. De cesuur is zodanig opgesteld dat de beoordeling (en daarmee de waardering van de kennis, vaardigheden en houding van de student) in totaal niet lager uitpakt dan voor de vakbekwaamheid voor het beroep en voor de generieke eisen voor taal en rekenen noodzakelijk is. Er is sprake van een evenwichtige, niet oneigenlijke puntentoekenning die recht doet aan het belang van eindtermen, of kerntaken en werkprocessen. Er is sprake van een weging van de examenopdrachten/-toetsen onderling die geen afbreuk doet aan de genoemde cesuur.

Indicator 1.4. Beoordelingswijze

Portret – Het exameninstrumentarium is voorzien van een beoordelingsvoorschrift dat een zo objectief mogelijke beoordeling waarborgt. Dit betekent dat:

- het beoordelingsvoorschrift is voorzien van richtlijnen die leiden tot een onafhankelijke beoordeling;
- de prestatie-indicatoren (of vergelijkbare beoordelingscriteria) herleidbaar in het beoordelingsvoorschrift zijn opgenomen en een correct antwoordmodel of beoordelings-schema beschikbaar is;
- de beoordelaar eruit kan opmaken welke eindwaardering gegeven moet worden;
- de beoordelaar de gegeven waarderingen conform het beoordelingsvoorschrift herleidbaar kan onderbouwen.

Uit de beoordelingsrichtlijnen blijkt dat de beoordeling plaatsvindt op het niveau van de eindtermen van de deelkwalificaties of kerntaken en werkprocessen. De beoordeling wordt gebaseerd op de prestatie-indicatoren (of vergelijkbare beoordelingscriteria) uit het kwalificatiedossier. Als een examen(onderdeel) niet behaald wordt, wordt op het niveau van de prestatieindicator (of vergelijkbare beoordelingscriteria) verantwoord wat de oorzaak daarvan is.

Indicator 1.5. Transparantie

Portret – Alle betrokkenen hebben een helder beeld van hoe het examen eruit ziet en hoe het wordt uitgevoerd en beoordeeld. Studenten en beoordelaars zijn geïnformeerd over de beoordelingscriteria en de wijze waarop het examen zal plaatsvinden en over de beoordeling. Het exameninstrumentarium is voorzien van afnamecondities en aanwijzingen voor de beoordelaars en de studenten voor de uitvoering van het examen.

Standaard 2: De examenprocessen van afname en beoordeling zijn deugdelijk

Indicator 2.1. Authentieke afname

Portret – Het examen bevat ten minste activiteiten die de student als beginnend beroeps-beoefenaar in het toekomstige beroep uitvoert, afgestemd op het kwalificatiedossier (of eindtermendocument). De werkomstandigheden en de sociale context tijdens de beoordeling van het examen komen zoveel mogelijk overeen met die in het toekomstige beroep; onderdelen van het examen vinden in de reële beroepspraktijk plaats. Het beroepenveld is betrokken bij de examinering en beoordeelt de afname en beoordeling als realistisch.

Indicator 2.2. Betrouwbaarheid

Portret – De afname en beoordeling zijn deugdelijk en verlopen zoals beoogd. In gelijke gevallen wordt gelijk beoordeeld. De beoordeling is zo objectief mogelijk. Voorzieningen die zijn getroffen om dat te bereiken worden adequaat toegepast. Examenopdrachten, afnamecondities en beoordelingen zijn voor alle studenten zodanig opgezet en toegepast dat geen afbreuk wordt gedaan aan de betrouwbaarheid van de uitkomsten van de examenopdracht of het examenprogramma als geheel noch aan het niveau daarvan. Er is sprake van een deskundige beoordeling van studenten gericht op het vakinhoudelijk correct beoordelen van de vereiste kennis, houding en vaardigheden van de student.

Standaard 3: De diplomering is deugdelijk

Indicator 3.1. Besluitvorming diplomeren

Portret – De examencommissie besluit op basis van de examenresultaten van de student, afgezet tegen de exameneisen uit het kwalificatiedossier (of eindtermendocument) en het Examenbesluit, tot het verlenen van vrijstellingen voor delen van het examen en tot het verstrekken van diploma's en (indien van toepassing) van certificaten. De examencommissie neemt deugdelijke besluiten op grond van de oordelen op de examenonderdelen en legt op basis van registratie van de besluitvorming verantwoording af.

Indicator 3.2. Verantwoordelijkheid examencommissie

Portret – De examencommissie vergewist zich met gepaste grondigheid en frequentie van de kwaliteit van het exameninstrumentarium, de afname, de beoordeling, de besluitvorming betreffende de diplomering en van de deskundigheid van de bij de examinering betrokken personen. Om vast te stellen of de beoordeling adequaat verloopt, wordt gebruikgemaakt van bijvoorbeeld resultatenanalyses, deelnemerevaluaties en gegeven (steekproefsgewijze) dubbele beoordelingen. De examencommissie legt vast wanneer beoordelingsresultaten worden aangepast en tot welke verbeteracties deze correcties leiden of hebben geleid. De examencommissie analyseert wat mogelijke oorzaken zijn als de beoordelingen niet naar wens verlopen.

Beoordeling van de examenkwaliteit

De beoordeling van de examenkwaliteit van een opleiding vindt in eerste instantie op het niveau van de standaarden en de indicatoren plaats. Op basis daarvan wordt een oordeel over de examenkwaliteit van een opleiding gegeven. Per standaard en per indicator wordt een oordeel uitgesproken op een tweepuntsschaal (onvoldoende – voldoende). Per indicator is een beschrijving gegeven van het oordeel 'voldoende'. Die beschrijving is opgenomen in de portretten die het referentiekader voor de beoordeling vormen. De aangetroffen situatie voldoet in voldoende mate aan de betreffende indicator als de situatie over het geheel genomen overeenkomt met de inhoud van de portretten.

Voor de examenkwaliteit van een opleiding wordt een oordeel uitgesproken op een vierpuntschaal (goed – voldoende – onvoldoende – slecht):

- Goed: aan alle standaarden is voldaan (per standaard is aan alle indicatoren voldaan); de elementen in het portret worden op uitstekende wijze uitgevoerd.
- Voldoende: aan alle standaarden is voldaan (per standaard is aan alle indicatoren voldaan); er wordt voor het grootste deel aan de omschrijving in de portretten voldaan, waaronder de meest essentiële onderdelen.
- Onvoldoende: aan één standaard is niet voldaan.
- Slecht: aan twee of drie standaarden is niet voldaan.

Als de examenkwaliteit van een opleiding niet aan de standaarden voldoet, kan de Minister de instelling het recht op de examinering voor de desbetreffende opleiding ontnemen.

Indicator 1.2, dekking van het kwalificatiedossier, komt in meer detail aan de orde in hoofdstuk 2. Hoofdstuk 4 gaat nader in op de indicatoren 1.3, cesuur, indicator 1.4, beoordelingswijze, en indicator 2.2, betrouwbaarheid. Paragraaf 3 van dit hoofdstuk bevat een algemene evaluatie van de standaarden.

Via <http://www.onderwijsinspectie.nl/onderwijssectoren/middelbaar-beroepsonderwijs/oordeel-per-instelling> is informatie te vinden over de wijze waarop de Inspectie een opleiding of instelling beoordeelt en welke mbo-opleidingen zij van onvoldoende kwaliteit vindt op basis van de standaarden. Zo is op deze site bijvoorbeeld informatie over het Albeda College te vinden. Dit ROC verzorgt 163 opleidingen en van deze opleidingen zijn er 3 met onvoldoende examenkwaliteit, waaronder de opleiding ‘Logistiek medewerker’ (CREBO 90252).

De reden van de onvoldoende beoordeling van de examenkwaliteit van deze opleiding bij het Albeda College Examinering en diplomering is dat de examencommissie zich volgens de Inspectie onvoldoende heeft vergewist van de kwaliteit van afname en beoordeling van de examinering en diplomering (Inspectie van het Onderwijs, 2014). De Inspectie geeft aan dat dit met name geldt voor de praktijkexamens, in mindere mate voor de schriftelijke examens: “De branche Handel en Commerce werkt met een branche-examencommissie (bec) en een subexamencommissie (sec), waar alle teams onder vallen. De sec bevindt zich momenteel in een transitiefase van een meer reactief borgende functie waarbij op evaluaties, tevredenheid en klachten wordt vertrouwd, naar het proactief verzamelen van informatie op basis waarvan tijdig kan worden bijgestuurd. Naar aanleiding van een professionaliseringstraject onder leiding van een extern deskundige is een verbeterplan voor de bec en sec opgesteld. Enkele voorbeelden van verbeteracties zijn het steekproefsgewijs bijwonen van praktijkexamens, het ondervragen van bpv-begeleiders over de examinering in de praktijk en het checken van examendossiers voorafgaand aan de diplomabesluiten. De resultaten hiervan zijn bij de onderzochte opleiding echter nog onvoldoende zichtbaar. Deze opleiding is de eerste van de branche die in pilotvorm examendossiers per deelnemer heeft aangelegd de afgelopen maanden. De examendossiers zijn in grote lijnen in orde, maar bevatten ook ontwikkelingsgerichte onderdelen en er zijn enkele onzorgvuldigheden aangetroffen zoals het niet volledig invullen van het beoordelingsprotocol. Voor de onderzochte opleiding komt de besluitvorming diplomering hiermee op voldoende, alhoewel het aandacht vraagt deze werkwijze en het structureel vastleggen van de diplomabesluiten verder uit te rollen binnen de branche”.

Het exameninstrumentarium en de afname en beoordeling zijn door de Inspectie als voldoende beoordeeld: “ Het beroepsgerichte exameninstrumentarium is ingekocht bij KC Handel en al eerder door de inspectie als voldoende beoordeeld. De examinering bestaat uit twee theorie examens en drie praktijkexamens – één per kerntaak – die worden beoordeeld op de werkplek door de praktijkopleider. Het onderscheid tussen ontwikkelingsgerichte toetsen en examinering

is een aandachtspunt, omdat de informatie en het examenplan uit de studiehandleiding niet geheel overeenkomen met het vastgestelde examenplan dat wordt gehanteerd bij het diplomabesluit. In de praktijkexamens worden per kerntaak alle werkprocessen uitgevoerd en door de praktijkopleider geobserveerd en beoordeeld in de beroepssituatie. Hiermee is de afname authentiek. De betrouwbaarheid wordt voldoende geborgd door de inzet van een criterium gericht interview (cgi) na afloop van de observaties en doordat de vakdocent bij een vijfde van de praktijkexamens aanwezig is om het proces te monitoren. Het cgi wordt na alle observaties ingezet om het examenproces te borgen en om te beoordelen of de student kan toelichten waarom hij bepaalde keuzes heeft gemaakt tijdens het praktijkexamen. De vakdocent en de praktijkopleider nemen het criteriumgericht interview af. De branche heeft er bewust voor gekozen Engels te onderwijzen en te examineren bij alle niveau 2 en 3 opleidingen en mee te laten tellen in de zakslaagbeslissing. Het kwalificatiedossier geeft hierin ruimte aan de instelling. Hiermee beoogt zij onder andere de doorstroommogelijkheden voor de studenten naar een hoger opleidingsniveau te vereenvoudigen. Er wordt veel geïnvesteerd om de studenten op niveau te brengen en tot nu toe hebben alle studenten Engels behaald. Het examenmateriaal voor alle taalvaardigheden Nederlands en Engels is ingekocht. Het ingekochte examenmateriaal is eerder door de inspectie als voldoende beoordeeld. Het oordeel over Nederlands en moderne vreemde talen telt nog niet mee in het oordeel over het exameninstrumentarium.”

Het bovenstaande maakt duidelijk dat de betreffende opleiding feitelijk alleen een onvoldoende scoort op indicator 3.2. “Verantwoordelijkheid examencommissie”. Alle andere standaarden op het kwaliteitsgebied examinering en diplomering zijn voldoende. De door de Inspectie gehanteerde normering (zie daarvoor eerder in deze paragraaf) is echter zodanig dat het eindoordeel onvoldoende is. De normering stelt dat als aan een of twee aspecten niet voldaan is, het eindoordeel onvoldoende moet luiden.

Via <http://www.owinsp.nl/onderwijssectoren/middelbaar-beroepsonderwijs/rapporten-exameninstellingen-mbo> is informatie te vinden over onderzoek naar kwaliteitsverbetering op het vlak van examinering. Zo is op deze website bijvoorbeeld informatie over een onderzoek bij de exameninstelling Savantis te vinden naar de verbetering van de kwaliteit van de examinering bij de opleiding voor Middenkaderfunctionaris afbouw en onderhoud (Uitvoerder) (CREBO 94522) (Inspectie van het Onderwijs, 2015). Dit onderzoek is uitgevoerd, omdat de Inspectie in eerder onderzoek naar de staat van de instelling constateerde dat de examenkwaliteit onvoldoende was.

Om zich een beeld te kunnen vormen van de kwaliteitsverbetering heeft de Inspectie op locatie examenactiviteiten geobserveerd, documenten onderzocht en gesprekken gevoerd. Er is onder andere gesproken met studenten, een docent en de vertegenwoordiger van de examencommissie van de exameninstelling. Op basis van het onderzoek heeft de Inspectie het kwaliteitsgebied examinering en diplomering als voldoende beoordeeld en geconstateerd dat vervolgtoezicht niet meer nodig is.

Over het eerdere onderzoek meldt de Inspectie: ‘Tijdens voorgaand onderzoek is geconstateerd dat de examinering en diplomering onvoldoende was. We hebben ons binnen dit gebied alleen gericht op de aspecten, die tijdens voorgaand onderzoek als onvoldoende zijn beoordeeld. De voldoende oordelen hebben we overgenomen. Het kwaliteitsgebied examinering en diplomering voldeed niet, omdat niet voldaan was aan de aspecten exameninstrumentarium en afname en beoordeling. Het exameninstrumentarium voldeed niet, omdat de examinering vrijwel uitsluitend theoretisch was en gebaseerd op een casus die in projectvorm op school verliep. De dekking van het instrumentarium was onvoldoende doordat de toetsvorm en de inrichting van de examinering niet aansloten bij de werkprocessen. Afname en beoordeling voldeed niet omdat de examinering van het project niet realistisch, voor delen fictief en daardoor weinig authentiek en valide was’.

Over de uitkomsten van het onderzoek naar de verbeteringen geeft de Inspectie aan: 'De examinering en diplomering beoordelen we als voldoende. Aan alle aspecten is voldaan. We lichten alleen de aspecten toe die opnieuw zijn onderzocht. Het exameninstrumentarium voldoet, omdat het aansluit op de uitstroomeisen en voldoet aan de toetstechnische eisen. De exameninstrumenten voor de opleiding Middenkaderfunctionaris afbouw en onderhoud (Uitvoerder) worden voor het beroepsgerichte deel ingekocht bij Exameninstelling Savantis (leverancier). Tijdens een heronderzoek bij deze leverancier (zie Definitieve rapportage bevindingen driejaarlijks onderzoek van 3 maart 2014) zijn de exameninstrumenten voor deze opleiding als voldoende beoordeeld. De examinering bestaat uit een bpv-opdracht, het project Ermelo, een communicatieopdracht en een kennismeting inclusief presentatie. De dekking van de examenonderdelen is voldoende en ook de toetsvorm sluit aan bij de werkprocessen en prestatie-indicatoren. Het gehele instrument is transparant en overzichtelijk ingericht en geeft voldoende informatie voor de gebruikers van het instrument. De exameninstrumenten voor Nederlands en Engels worden ingekocht bij ICE. Dit exameninstrumentarium is eerder door de inspectie als voldoende beoordeeld en wordt ongewijzigd ingezet. De examenprocessen van afname en beoordeling door Savantis exameninstelling zijn voldoende deugdelijk. De combinatie van examenvormen (opdrachten in de beroepspraktijk, het project Ermelo op school en de kennismeting inclusief presentatie) maken de examinering valide. De exameninstelling controleert de kwaliteit van de beoordeling van de opdracht in de beroepspraktijk tijdens een criteriumgericht interview. Tijdens dit interview, dat wordt uitgevoerd door een medewerker van de exameninstelling, worden de assessor/praktijkopleider en de student/medewerker bevraagd over de inhoud van de examenopdracht en het verloop van de afname en beoordeling. De onafhankelijkheid in het beoordelen van het project Ermelo wordt geborgd doordat een docent van een andere locatie het examenwerk beoordeeld en niet de eigen docent.'

Het oordeel voldoende betekent dat aan alle drie de aspecten binnen het kwaliteitsgebied examinering en diplomering is voldaan en dat de instelling voor het grootste deel aan de omschrijving in de betreffende portretten voldoet, in ieder geval aan de essentiële onderdelen daarvan.

6.2.2 De huidige examensystematiek

De huidige examensystematiek in het mbo heeft een hybride karakter. Het examensysteem bestaat uit een centraal vormgegeven deel dat voor studenten over instellingen heen hetzelfde is en uit een niet-centraal deel dat instellingsspecifiek wordt vormgegeven. De centraal te examineren onderdelen zijn Nederlandse taal (lezen van zakelijke teksten en luisteren) en rekenen; voor mbo-4 op niveau 3F en mbo-3 en mbo-2 op niveau 2F. Daarnaast is ook sprake van centrale examinering voor mbo-4 voor het vak Engels. Het accent ligt echter op niet-centrale examinering en dat valt gegeven de aard van de opleidingen in het mbo ook te begrijpen.

De 'klassieke' vorm van centrale examinering, zoals die met name aan het eind van het voortgezet onderwijs plaatsvindt, vormt het goedkoopste instrument voor de borging van de kwaliteit van opleidingen en de vergelijkbaarheid van diploma's. De kwalificatiestructuur in het mbo maakt het echter onmogelijk om met een systeem te werken dat uitsluitend bestaat uit centraal te examineren onderdelen. Dit heeft verschillende redenen.

De eerste reden is al aangestipt in hoofdstuk 3 van dit boek over toetsvormen in het mbo. Tabel 3.2 bevat een beoordeling van acht toetsvormen, waaronder centrale examens, op basis van een reeks relevante criteria. Deze tabel maakt duidelijk dat de authenticiteit van deze toetsvorm tekort schiet en dat de generaliseerbaarheid van de resultaten eveneens te wensen overlaat. Een systeem dat uitsluitend centraal te examineren onderdelen bevat, is dus niet geschikt als middel om te bepalen of een kandidaat inderdaad het vereiste niveau van een

beginnend beroepsbeoefenaar behaald heeft. Tabel 3.2 geeft ook al de oplossing voor dit probleem. De enige manier om te bepalen of een kandidaat competent is, is het inzetten van een reeks van verschillende toetsvormen. Het is de kunst het examensysteem zodanig vorm te geven dat sprake is van een evenwichtige mix van toetsvormen. (Straetmans, 2006).

De tweede reden dat een systeem dat uitsluitend centraal te examineren onderdelen bevat niet mogelijk is, heeft te maken met het feit dat er in het mbo veel minder sprake is van één afsluitende examenperiode aan het einde van de opleiding. Informatie over een student wordt voor een aanzienlijk deel ook tijdens de opleiding opgebouwd en vastgelegd in een beoordelingsportfolio.

Zo'n portfolio moet informatie bevatten die afkomstig is van uiteenlopende toetsvormen die op verschillende momenten binnen de opleiding hebben plaatsgevonden. Niet alleen is er geen sprake meer van één enkele afsluitende examenperiode, ook de inhoud van het portfolio kan binnen een opleiding van student tot student verschillen. Er is tot op zekere hoogte sprake van individuele leerwegen. Daaruit volgt dat studenten verschillende onderdelen van hun opleiding op verschillende tijdstippen zullen afronden en dat er geen volledige overlap zal zijn tussen de portfolio's van verschillende studenten. Het uitsluitend werken met centraal vastgestelde toetsvormen is daarom in de praktijk onmogelijk. Er zouden immense hoeveelheden toetsvormen ontwikkeld moeten worden om aan het criterium van de geheimhouding te kunnen voldoen.

De derde reden dat een systeem dat uitsluitend centraal te examineren onderdelen bevat niet mogelijk is, is dat instellingen in het mbo ruimte moeten hebben voor een eigen invulling van de opleidingen om een betere aansluiting met de regionale arbeidsmarkt te creëren.

Voornoemde bezwaren kunnen natuurlijk ondervangen worden door alleen die onderdelen te examineren waarbij wél een centrale afname mogelijk is. Dat laatste zou echter onwenselijke gevolgen hebben. Een niet te veronachtzamen fenomeen dat zich namelijk voordoet bij examens staat bekend onder de naam 'backwash effect'. Hiermee wordt bedoeld dat de inhoud van examens het leergedrag en de motivatie van studenten stuurt (Joosten-Ten Brinke, 2011). Anders gezegd, studenten leren alleen maar die onderdelen van het curriculum waarvan duidelijk is dat ze ook werkelijk geëxamineerd worden. Centrale examinering kan zich per definitie niet richten op alle aspecten van de beroepsbekwaamheid en zou vanwege een te eenzijdige benadrukking van bepaalde onderdelen kunnen leiden tot de uitstroom van onvoldoende gekwalificeerde beginnende beroepsbeoefenaren.

Het hybride examensysteem waarvan in het mbo sprake is, past het best binnen de huidige opzet van het mbo. Waar de overheid een bepaald minimaal beheersingsniveau onontbeerlijk acht, bevat het systeem centrale ontwikkelde onderdelen. Waar dat mogelijk is, worden om redenen van efficiëntie examenonderdelen in gezamenlijkheid ontwikkeld of worden identieke examenonderdelen ingekocht. En waar de praktijk centrale ontwikkeling of inkoop niet mogelijk maakt, is sprake van lokaal ontwikkelde onderdelen.

6.3 Evaluatie van het beoordelingskader van de examens in het mbo

Aan de kwaliteitsborging van een product vallen verschillende aspecten te onderscheiden. In de eerste plaats het aspect van de intrinsieke kwaliteit: in welke mate voldoet het product aan de eisen die eraan gesteld worden? In de tweede plaats het aspect van de kwaliteit van het productieproces. In de derde plaats het aspect van de deskundigheid van de personen die betrokken zijn bij de ontwikkeling van het product. En in de vierde plaats het aspect van de tevredenheid van personen en instellingen die belang hebben bij een goede werking van het product.

Welk(e) (combinatie van) aspect(en) gekozen wordt bij evaluatie van het product en borging van de kwaliteit ervan, is afhankelijk van de aard van het product. Ook beperkende randvoorwaarden als beschikbare hoeveelheid tijd en geld voor evaluatie en borging spelen een rol, evenals de gewenste efficiëntie daarvan. Naarmate een gebrekkige werking van een product grotere consequenties heeft, zal men meer moeten investeren in het realiseren van een ten minste voldoende kwaliteit van het product. Vanuit het oogpunt van risicobeheersing is het dan al snel verstandig om aandacht te besteden aan alle vier de voornoemde aspecten.

Bij toetsen en examens ligt vaak de focus op de kwaliteit van het product op zich. Maar in het mbo is dat vanwege de aard van het examensysteem minder het geval. In het 'oude' waarderingskader van de Inspectie en het daaraan voorafgaande beoordelingssysteem van het KCE keren de vier voornoemde aspecten van kwaliteitsborging terug. De borging via tevredenheid van belanghebbenden treffen we aan in Inspectiestandaard 1 en KCE-domein A. Borging via de deskundigheid van betrokken personen wordt weerspiegeld in Inspectiestandaard 2 en in KCE-domein B. Borging via de intrinsieke kwaliteit van producten treffen we bij de Inspectie aan in standaard 3 en 4 en in de KCE-standaarden bij Domein C. Borging via het proces vinden we terug in de Inspectiestandaarden 5, 6 en 7 en bij de KCE-standaarden in Domein D.

Het bepalen van de kwaliteit van de examinering vanuit verschillende aspecten is in deze situatie volkomen terecht. Examens in het mbo zijn producten die gebruikt worden bij het nemen van belangrijke beslissingen over personen. Het behalen van een mbo-diploma heeft in maatschappelijk opzicht grote consequenties voor een deelnemer. Het onterecht onthouden of toekennen van een diploma moet dan ook zoveel mogelijk vermeden worden. Overigens niet alleen in het kader van billijkheid voor individuen, maar ook voor de maatschappij als geheel. De maatschappij moet maximaal profijt kunnen trekken van het aanwezige potentieel en het bedrijfsleven en vervolgonderwijs zal minder goed functioneren naarmate de kwaliteit van de examinering meer te wensen overlaat (Onderwijsraad, 2010). Daarom is een zo grondig mogelijke kwaliteitsborging – vanuit verschillende invalshoeken – nodig.

In het huidige waarderingskader is toezicht op de onderwijskwaliteit geïntegreerd met het toezicht op de examenkwaliteit. Borging van de kwaliteit van de examinering wordt hiermee een regulier onderdeel van de kwaliteitscyclus van instellingen en de efficiëntie van het toezicht neemt toe. Het nadeel hiervan is echter dat de vier aspecten van kwaliteitsborging van producten meer verweven zijn met andere onderdelen van het waarderingskader. De aspecten zijn dus lastiger terug te vinden in het waarderingskader. Daardoor is het waarderingskader minder goed bruikbaar als referentiekader bij de ontwikkeling van examenonderdelen. Naarmate de personen die binnen een instelling betrokken zijn bij de ontwikkeling van de examens meer deskundig zijn op dit vlak, hebben zij minder behoefte aan concrete richtlijnen. Daarom is deze ontwikkeling niet problematisch, zolang door instellingen maar voldoende geïnvesteerd wordt in de deskundigheid van personeel op het vlak van toetsing en examinering.

Verder is in het huidige waarderingskader te prijzen dat aan alle standaarden voldaan moet zijn om het oordeel 'goed' of 'voldoende' te krijgen. Wordt niet voldaan aan een of meer van de standaarden voor examenkwaliteit, dan volgt het oordeel 'onvoldoende' (er is niet voldaan aan één van de standaarden) of 'slecht' (er is niet voldaan aan twee of drie standaarden). Het waarderingskader heeft hierdoor een voldoende sturend karakter. Dit blijkt ook in de praktijk uit het gegeven dat de kwaliteit van de examinering over de jaren aan het stijgen is. Zie voor meer informatie hierover paragraaf 6.5.

Een kritische kanttekening bij het huidige waarderingskader is dat als het op bepaalde plaatsen meer concrete richtlijnen had bevat, dat waarschijnlijk de op zich positieve ontwikkelingen rond de kwaliteit van examens in het mbo verder ten goede gekomen zou zijn. Een eerste voorbeeld is te vinden bij indicator 2.2 *Betrouwbaarheid*. In hoofdstuk 4 is al opgemerkt dat onduidelijk is

of deze term nu betrekking heeft op de betrouwbaarheid van een examenonderdeel, of op de overeenstemming tussen beoordelaars van een examenonderdeel of op beide. Een relevante aanvulling op deze opmerking is dat de term ook betrekking zou moeten hebben op de betrouwbaarheid van het examenprogramma als geheel. De in paragraaf 6.1.1 al genoemde methodenmix (Straetmans, 2006) moet niet alleen uit verschillende typen examenonderdelen bestaan, maar ook eenvoudigweg een voldoende aantal examenonderdelen bevatten. Naarmate er sprake is van meer examenonderdelen neemt dat kans op de juistheid van genomen beslissingen over diplomering namelijk toe. De betrouwbaarheid van een examenprogramma in deze zin is een noodzakelijke voorwaarde voor kwaliteit en zou dus meer aandacht hebben mogen krijgen. Een tweede voorbeeld is te vinden bij de indicator 2.1.3 *Cesuur*. De gehanteerde beschrijving geeft geen enkele operationele richtlijn voor het opstellen van een procedure voor het vaststellen van een cesuur. Het bepalen van de cesuur is echter een uitermate belangrijke beslissing voor een kandidaat. Verantwoorde procedures voor cesuurbepaling vormen een belangrijk hulpmiddel voor het beter bepalen van wat onder de beheersing van een examenonderdeel verstaan zou moeten worden en of alle examenonderdelen en werkprocessen voldoende beheerst moeten worden om te kunnen slagen. Het was beter geweest als bij deze indicator expliciet verwezen was naar bestaande verantwoorde methoden van cesuurbepaling (zie bijvoorbeeld Sanders & Verstralen, 2013).

6.4 Methoden voor het realiseren van toetsen en examens van goede kwaliteit

Het uitgaan van het toezichtkader van de Inspectie van het Onderwijs is een methode op basis waarvan scholen zélf de kwaliteit van hun examens kunnen evalueren. Een goed hulpmiddel daarbij is de normenbundel (Inspectie van het Onderwijs, 2014, www.onderwijsinspectie.nl > Onderwijssectoren > Middelbaar beroepsonderwijs > Examinering in het middelbaar beroepsonderwijs > Normenbundel januari 2014). Dit document wordt indien nodig vernieuwd en maakt concreet duidelijk op welke wijze de exameninstrumenten worden beoordeeld. De normenbundel richt zich op examenstandaard 1 (het exameninstrumentarium zelf). De normenbundel richt zich niet op de standaarden en indicatoren die betrekking hebben op de feitelijke uitvoering/inzet van de exameninstrumenten.

Een tweede methode, die zich uitsluitend richt op de intrinsieke kwaliteit van exameninstrumenten, is het inzetten van het RCEC Beoordelingssysteem (zie <http://www.rcec.nl/Beoordelingssysteem>) voor de kwaliteit van studietoetsen en examens (Sanders, Van Dijk, Eggen, Den Otter en Veldkamp, 2016). Het systeem is ontwikkeld om zowel de kwaliteit van studietoetsen als van (praktijk)examens te kunnen beoordelen. Maar het systeem is natuurlijk ook in te zetten om betrokkenen bij toetsing en examinering te helpen bij het construeren van instrumenten die voldoen aan alle relevante eisen. Het voordeel van dit systeem is dat het zich volledig concentreert op de intrinsieke kwaliteit van het product, dus meer richting geeft aan verbeteringsprocessen dan het waarderingskader van de Inspectie.

De kwaliteitspiramide voor eigentijds toetsen en beoordelen (Joosten-ten Brinke, 2011; Joosten-ten Brinke, Sluijsmans & Peeters, 2012; Sluijsmans, Peeters, Jakobs & Wijzen, 2012; Sluijsmans, Joosten – ten Brinke & Van Schilt-Mol, 2015) richt zich op de beoordeling van de kwaliteit van toetsing en examinering binnen een instelling op verschillende met elkaar samenhangende niveaus. Bij de onderste laag van de piramide gaat het om de kwaliteit van de bouwstenen van een toets, dus om taken, opdrachten of items. Bij de laag daarboven gaat het om de kwaliteit van de afzonderlijke toets- en beoordelingsinstrumenten en het gebruik daarvan. De laag daarboven heeft betrekking op de kwaliteit van toets- of examenprogramma's voor een afgebakend geheel van onderwijs. Binnen deze piramidelaag gaat het om de samenhang van de verschillende onderdelen in relatie tot het betreffende curriculum. Bij de bovenste laag gaat het

om de effecten van toetsing en examinering op langere termijn. Van belang hierbij zijn de visie van een opleiding op toetsing en examinering en de mate waarin toetsing en examinering bijdraagt aan de attitude van studenten ten opzichte van leren. De kwaliteit van deze vier lagen wordt sterk beïnvloed door de mate van toetsdeskundigheid die binnen een instelling bestaat en de wijze waarop toetsing en examinering georganiseerd wordt. Door het inzetten van de kwaliteitspiramide kan een instelling meer richting geven aan het ontwikkelen en onderhouden van toetsen, examenonderdelen en examenprogramma's van goede en steeds verder toenemende kwaliteit.

Een methode om de kwaliteit van examinering te borgen anders dan op basis van de intrinsieke kwaliteit van examenonderdelen is via de deskundigheid van bij de examinering betrokken personen. Om een minimale kwaliteit voor een reeks verschillende examenfunctionarissen te borgen, heeft de Nederlandse Vereniging voor Examens NVE) in 2011 een serie functieprofielen (zie <http://www.nvexamens.nl/functieprofielen.html>) opgesteld die periodiek geactualiseerd worden. Sinds enige tijd bestaat er ook een register (zie <http://www.nvexamens.nl/register-examenfunctionarissen/examinatorenregister.html>) waarin personen kunnen worden opgenomen die gecertificeerd zijn door de NVE geautoriseerde certificeringsinstellingen op een van de volgende profielen:

- Lid commissie van beroep voor examens
- Manager examinering
- Medewerker examenbureau
- Toetsconstructeur
- Assessor / Examinator
- Surveillant
- Examencommissielid
- Lid toetscommissie/vaststellingscommissie

Een certificeringsinstelling wordt geautoriseerd indien deze voldoet aan een reeks concrete eisen die voldoende garanderen dat een gecertificeerde aantoonbaar aan het betreffende profiel voldoet. Als een instelling beschikt over een reeks gecertificeerde examenfunctionarissen, kan deze daardoor eenvoudig duidelijk maken dat sprake is van voldoende deskundigheid voor de specifieke opleiding.

Excenter, de Vereniging Exameninstellingen Onderwijs Bedrijfsleven, vertegenwoordigt leveranciers van examenproducten en -diensten en de exameninstellingen van de voormalige kenniscentra. Excenter is in 2011 begonnen met de ontwikkeling van het Keurmerk Examenleverancier om scholen vooraf zekerheid te bieden over de kwaliteit van die examenproducten en -diensten. De audits voor het Keurmerk worden uitgevoerd door Kiwa, een onafhankelijke instelling gespecialiseerd in certificering. Kiwa beoordeelt of de examenproducten, de organisatie en de examenprocessen en -diensten voldoen aan de standaarden die zijn vastgelegd in het Keurmerk Examenleverancier (Excenter, 2013). Kiwa maakt hierbij gebruik van getrainde en gecertificeerde inhoudelijke- en toetstechnische auditoren en gestandaardiseerde beoordelingsinstrumenten. De gehanteerde standaarden zijn volledig gebaseerd op het waarderingskader van de Inspectie. Op <http://www.excenter.nl/het-keurmerk.html> is alle informatie over dit keurmerk te vinden. Meer informatie over het gehanteerde beoordelingsinstrument is te vinden in de bijlagen B1 en B2 op diezelfde pagina. Het functieprofiel van de toetstechnische auditor wordt beschreven in bijlage G en meer informatie over de training van auditoren is te vinden in bijlage H. De beschrijving van de opzet en achtergronden van het Keurmerk doet vermoeden dat het ook langs deze weg mogelijk is voor een instelling om een voldoende kwaliteit van (delen van) het examenprogramma te realiseren en te borgen.

In 2015 is op verzoek van verschillende partijen hiernaast het Waarmerk Examenproducten mbo ontwikkeld. Voor het Waarmerk worden alleen producten beoordeeld volgens de beoordelings-

richtlijn die ook geldt bij het keurmerk. Verschil is dat er geen organisatieaudit plaatsvindt. Een organisatie kan een Waarmerk op één of meerdere kwalificaties of soorten toetsen behalen. Door het betrekken van examenonderdelen bij een examenleverancier die over het keurmerk of waarmerk beschikt, kan een instelling er verzekerd van zijn dat deze onderdelen van voldoende kwaliteit zijn om de kwaliteit van de af te geven diploma's te garanderen.

6.5 De toekomst

Op 2 juni 2014 verscheen als vervolg op het actieplan Focus op Vakmanschap een Kamerbrief getiteld 'Een toekomstgericht middelbaar beroepsonderwijs' (Rijksoverheid, 2014). Hierin wordt aangekondigd dat per 1 augustus 2016 de kwalificatiestructuur in het mbo herzien zal worden. Het doel daarvan is ervoor te zorgen dat de inhoud van het onderwijs nog beter gaat aansluiten op wat de toekomstige arbeidsmarkt vraagt. In deze brief wordt tevens geconstateerd dat de examinering nog verder verbeterd moet worden. Zo voldeed een kwart van de gebruikte exameninstrumenten op de in 2013 onderzochte bekostigde opleidingen niet aan de eisen. Daarbij ging het dan vaak om door de instelling zelf ontwikkelde examens. De kwaliteit van ingekochte exameninstrumenten bleek daarentegen bijna altijd op orde. Verder geeft de brief aan dat onvoldoende borging van de examenkwaliteit door examencommissies eveneens een zorgpunt is. Daarom worden scholen verplicht om voor alle opleidingen gebruik te maken van bij gecertificeerde examenleveranciers ingekochte examens of om hun gezamenlijk of individueel ontwikkelde examens extern te laten valideren. Deze verplichting is in juni 2016 genuanceerd naar aanleiding van het advies "Drie routes naar een valide examenproduct" (Regisseur Herziening MBO, 2016). De kern van dit advies is dat naast de twee voornoemde routes er nog een derde route zou moeten zijn: zelf (gezamenlijk) ontwikkelen van examenproducten binnen de collectieve afspraken die de instellingen maken met het doel om de kwaliteit ervan verder te verbeteren. Op basis van een reeks in het betreffende document beschreven criteria zijn kwalificaties gelabeld als A, B en C; de rating A staat voor *weinig complex*; B staat voor *complex* en C staat voor *zeer complex*. De derde alternatieve route staat uitsluitend open voor kwalificaties met het label A en B. Een belangrijke reden voor deze nuancering is dat binnen de sector een eerste set van collectieve afspraken gemaakt is met betrekking tot de kwaliteit van examenproducten. Zo is onder meer afgesproken dat systematisch en volgens vastgestelde processen gewerkt zal worden bij de constructie en vaststelling van examenproducten. Verder zullen constructeurs en vaststellers van examenproducten aantoonbaar moeten beschikken over voldoende deskundigheid; zal het bedrijfsleven aantoonbaar betrokken moeten zijn en dient men gebruik te maken van beschikbare servicedocumenten. Een aanvullende voorwaarde voor een instelling om voor deze alternatieve route te kiezen, is dat de instelling zich ook daadwerkelijk verbonden heeft aan het naleven van de collectieve afspraken en zich daarover verantwoordt. Verder zullen in de WEB de taken van de examencommissie verduidelijkt worden en mogelijk zullen er nadere eisen gesteld gaan worden aan examencommissies. Het is de bedoeling dat de voornoemde maatregelen eveneens ingaan op 1 augustus 2016. Om het advies op een verantwoorde wijze te kunnen implementeren, is sprake van een overgangssituatie van maximaal twee jaar. Voor meer gedetailleerde informatie over het advies, zie: https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2016/06/28/kamerbrief-over-advies-drie-routes-naar-een-valide-examenproduct-in-het-mbo?utm_source=emailnieuwsbrief&utm_medium=email&utm_campaign=Middelbaar+beroepsonderwijs.

De plannen voor verdere verbetering van de examenkwaliteit in het mbo zijn te vinden in de Examenagenda mbo 2015-2020 (MBO-Raad, NRTO en OCW, 2015). In dit document staan afspraken over:

- de verbetering van exameninstrumenten;
- de versterking van de kwaliteitsborging van examenprocessen door examencommissies;
- een investering in de professionaliteit van betrokkenen bij examinering.

Daarmee wordt concreet voortgebouwd op de gerealiseerde doelstellingen van het eerder genoemde project 'Focus op standaarden in examinering'. De laatste jaren zien we een positieve ontwikkeling rond de kwaliteit van examinering. Die zal zeker voor een deel te danken zijn aan het voornoemde project. Verwacht mag worden dat de Examenagenda zal bijdragen aan een verdere kwaliteitstoename, omdat er expliciet aandacht is voor drie verschillende aspecten van examenkwaliteit. In "De Staat van het Onderwijs; Onderwijsverslag 2014/2015" (Inspectie van het Onderwijs, 2016) wordt voor het betreffende schooljaar geconstateerd dat de bij zeven van de tien (71 procent) opleidingen de examinering en diplomering ten minste voldoende is. Deze verbetering is volgens de Inspectie te danken aan de toegenomen professionaliteit in examencommissies die het examenproces en de diplomering adequaat borgen. In het voorafgaande schooljaar 2013/2014 was de examinering en diplomering bij 53 procent van de opleidingen voldoende en in het schooljaar 2012/2013 bij 49 procent.

De Inspectie rapporteert verder dat de kwaliteit van het exameninstrumentarium in het schooljaar 2014/2015 bij 92 procent van de opleidingen ten minste voldoende is. Dat is hetzelfde percentage als in het schooljaar 2013/2014, terwijl het percentage in 2012/2013 73 procent bedroeg. Wat hierbij opvalt is dat steeds meer instellingen overgaan tot de inkoop van exameninstrumenten van goede kwaliteit, maar dat door de instellingen zélf ontwikkelde exameninstrumenten in kwaliteit achterblijven bij de ingekochte exameninstrumenten. De Inspectie stelt dat de oorzaak daarvan ligt in het gegeven dat de examenconstructeurs binnen de instellingen nog over onvoldoende deskundigheid beschikken.

Een negatieve tendens tekent zich af bij de betrouwbaarheid van de afname en beoordeling. Was in het schooljaar 2012/2013 dit onderdeel nog bij 86 procent van de opleidingen ten minste voldoende; in het schooljaar 2013/2014 nam dit af naar 81 procent en in het schooljaar 2014/2015 naar 78 procent. De Inspectie wijt dit eveneens aan een gebrek aan deskundigheid van de examinatoren.

Zoals boven al aangegeven zien we in de inhoud van de Examenagenda mbo 2015-2020 drie van de vier eerder genoemde aspecten van kwaliteitsborging weerspiegeld. Het realiseren van de afspraken zal ertoe leiden dat het hybride examensysteem zich verder zal uitkristalliseren en in positieve zin zal ontwikkelen. Door de continue aandacht die er nu is voor alle kwaliteitsaspecten van de examinering valt te verwachten dat de kwaliteit ervan verder zal toenemen. En dat waar dat nodig blijkt te zijn verder zal worden bijgestuurd. Vooral ook omdat borging van de kwaliteit van de examinering een regulier onderdeel van de kwaliteitscyclus van instellingen is geworden. Voor de komende jaren valt te verwachten dat er nóg meer aandacht zal komen voor deskundigheidsbevordering van personen die bij de examinering betrokken zijn. Bovendien zal het aantal ingekochte examens verder toenemen en zullen de instellingen er in toenemende mate voor zorgen dat waar men zélf examenonderdelen ontwikkelt de kwaliteit daarvan beter op orde zal zijn dan nu het geval is. Mede, omdat per 1 september 2016 externe validering van die onderdelen verplicht zal zijn.

De conclusie lijkt gewettigd dat het mbo na een woelige periode van 20 jaar met de voornemens uit de Examenagenda 2015-2020 voldoende maatregelen heeft getroffen om te bewerkstelligen dat er aan het einde van deze periode een sterk toegenomen waardering voor het mbo-diploma zal zijn, zowel in de maatschappij als in het ontvangend vervolgonderwijs, zoals al enkele jaren geleden door de Onderwijsraad (2010) aangegeven werd. Gebrekkige kwaliteit van examinering en diplomering zal dan nog slechts bij hoge uitzondering het geval zijn.

Geraadpleegde literatuur

Geraadpleegde literatuur

Adema J.J. (2014). *Vaststellen en screenen van examens in het mbo*. www.examineringmbo.nl.

Advies Regisseur Herziening mbo (2016). *Drie routes naar een valide examenproduct*. Geraadpleegd op 12-8-2016 op: https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2016/06/28/kamerbrief-over-advies-drie-routes-naar-een-valide-examenproduct-in-het-mbo?utm_source=e-mailnieuwsbrief&utm_medium=email&utm_campaign=Middelbaar+beroepsonderwijs.

Booth, R., Clayton, B., Hartcher, R., Hungar, S., Hyde, P., & Wilson, P. (2003). *The Development of Quality Online Assessment in Vocational Education and Training (volume 1 and 2)*. Leabrook: National Centre for Vocational Education Research.

Baartman, L.K.J. (2008). *Assessing the assessment: Development and use of quality criteria for Competence Assessment Programmes*. Dissertatie Universiteit van Utrecht.

Bechger, T.M, Maris, G., & Hsiao, Y.P. (2010). Detecting halo-effects in performance-based examinations. *Applied Psychological Measurement*, 34(8), 607-619.

Berg, N. van den, & De Bruijn, E. (2009). *Het glas vult zich: Kennis over vormgeving en effecten van competentiegericht beroepsonderwijs; verslag van een review*. 's-Hertogenbosch: ECBO.

Berkel, H. van (2013). Het nakijken van open vragen. *Examens: Tijdschrift voor de toetspraktijk*, 10(2), 26-30.

Bharosa, H., Bragt, B., Heins, M. J., Her, C. B., Langeraar, R., & Leenders, E. (2008). *Uiterlijke verzorging, toets je taal!* De Bilt: Bedrijfstakgroep Uiterlijke Verzorging, MBO-raad.

Bolhuis, B. (2006). Stop, politie!: Ontwikkeling van proeven van bekwaamheid bij de politie-academie. In E. Roelofs & G. Straetmans (red.). *Assessment in actie* (p. 143-162). Arnhem: Cito

Black, P., & Wiliam, D. (2006). Developing a theory of formative assessment. In: J. Gardner (ed.). *Assessment and Learning* (p. 81-100). London: SAGE.

De Bruijn, E. (2007). Doorleren in de beroepskolom: *Product van de kenniskring 'Doorlopende leerwegen in de beroepskolom' in het kader van de Evaluatie Innovatiearrangement Beroepskolom 2003 en 2004*. 's-Hertogenbosch: Cinop.

College voor Examens (2013). *Nederlandse Taal Referentieniveau 2F (MBO-2 en MBO-3) / Conceptsyllabus Centraal Ontwikkeld Examen*. Utrecht: CvE.

Dekker, J., & Sanders, P. (2008). *Kwaliteit van beoordeling in de praktijk*. Ede: Kenniscentrum Handel.

Dijk, P. van (2010). *Examinering en de beroepspraktijk: Naar een betere borging in de examineringspraktijk*. ECABO: Amersfoort.

Dinther, M. van (2009). Assessor in het hbo: Een vak apart. *Examens: Tijdschrift voor de toetspraktijk*, 6(1), 10-14.

Dijkstra, A., & Baartman, L. (2011). Zelfevaluatie van de kwaliteit van assessment. *OnderwijsInnovatie*, 17-25.

Excenter (2013). *Keurmerk Examenleverancier*. Geraadpleegd op 25-4-2016 op <http://www.excenter.nl/het-keurmerk.html>.

Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2008). *Over de drempels met taal en rekenen*. Enschede: SLO.

Gelooven van, D., & Veldkamp, B. (2006). Beroepsbekwaamheid van wegininspecteurs: Een virtual reality toets. In E. Roelofs & G. Straetmans (red.). *Assessment in actie* (p. 93-123). Arnhem: Cito.

Groot, A.D. de (1961). *Methodologie*. Den Haag: Mouton.

Groot, A.D. de, & Naerssen, R.F. van (1969). *Studietoetsen*. Den Haag: Mouton.

Gulikers, J., Bastiaens, T., & Kirschner, P. (2006). Authentic Assessment, Student and Teacher Perceptions: The Practical Value of the Five-Dimensional Framework. *Journal of Vocational Education and Training*, 58(3), 337-357.

Gulikers, J. (2007). *Authentiek beoordelen in een curriculum*. *Onderwijsinnovatie*, 2, 11-14.

Gulikers, J. T. M., Bastiaens, T. J., Kirschner, P. A., & Kester, L. (2008). Authenticity Is in the Eye of the Beholder: Student and Teacher Perceptions of Assessment Authenticity. *Journal of Vocational Education and Training*, 60(4), 401-412.

Hendriks, P., & Schoonman, W. (red.) (2006). *Handboek Assessment deel 1, gedragsproeven*. Assen: Van Gorcum.

Hofstee, W.K.B. (1999). *Principes van beoordeling: Methodiek en ethiek van selectie, examinering en evaluatie*. Lisse: Swets en Zeitlinger Publishers.

Inspectie van het onderwijs (2001). *Van WEB tot werkelijkheid: Een rapportage over de evaluatie van de WEB*. Inspectierapport 2001-7. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2003). *Zicht op toetsen: Toetsing en examinering in het hoger onderwijs*. Den Haag.

Inspectie van het Onderwijs (2007). *Enkele aspecten van de werkwijze van KCE: Rapport van een inspectieonderzoek*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2007). *Toezichtkader Examinering 2007-2008*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2009). *Toezichtkader BVE 2009*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2011). *Toezichtkader BVE 2012*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2014). *Normenbundel Exameninstrumenten Toezichtkader 2012, versie januari 2014*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2014). *Staat van de Instelling mbo: Albeda College. Onderzoeksnummer 275380*. Vastgesteld 2 oktober 2014. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2015). *Onderzoek naar kwaliteitsverbetering mbo op opleidings-niveau: Savantis exameninstelling. Middenkaderfunctionaris afbouw en onderhoud (uitvoerder). Onderzoeksnummer 280112*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2015). *Waarderingskader 2017 Sector mbo; Concept van 21 oktober 2015*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2016). *De staat van het Onderwijs: Onderwijsverslag 2014/2015*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Jaspers, M. & van Zijl, E. (2011). *Kwaliteit van toetsing in het hoger onderwijs: Naar een versterkte rol van examencommissies*. Dienst Onderwijs en Onderzoek Fontys Hogescholen. Online beschikbaar via fontys.surfsharekit.nl.

Joosten-ten Brinke, D. (2011). *Eigentijds toetsen en beoordelen*. Lectorale rede. Tilburg: Fontys Lerarenopleiding Tilburg.

Joosten-ten Brinke, D., Sluijsmans, D.M.A., & Peeters, A. (2012). *De toetsing getoetst: Rapportage van de eerste projectfase gericht op het ontwerp van een methodiek om toetskwaliteit te analyseren, verbeteren en borgen*. Nijmegen: Hogeschool van Arnhem en Nijmegen.

Kleij, F.M. van der, Wools, S., & Straetmans, G.J.J.M. (2011). Mystery guest: [Mogelijkheden van mystery guest beoordelingen binnen het HBO](#) (brochure Lectoraat Assessment). Deventer: Saxion Hogescholen.

Kuhlemeier, H. (red.). (2005). *Competentiegericht leren en beoordelen in vmbo en mbo: Ontwikkelingen, knelpunten en oplossingsrichtingen tussen theorie en praktijk*. Utrecht: WVOI.

Kuhlemeier, H., & Kempen, M. van (2010). Formuleringsaspecten van beoordelingsschalen. *Examens: Tijdschrift voor de toetspraktijk*, 7(1), 12-15.

Kuhlemeier, H., & Kremers, E. (2013). Eerste, tweede, derde en vierde correctie: Wat is het verschil? *Examens: Tijdschrift voor de toetspraktijk*, 10 (3), 6-10.

Kuhlemeier, H., & Kremers, E. (2013). De uitvoering van de tweede correctie: Nakijken, nakijken en nog eens nakijken. *Examens: Tijdschrift voor de toetspraktijk*, 11 (1), 11-16.

Kuhlemeier, H., Kuijs, E., Boom, S., Gitsels, H., & Kremers, E. (2014). Examenkenmerken en verschillen tussen correctoren. *Examens: Tijdschrift voor de toetspraktijk*, 10 (2), 17-21.

Landelijke Kwalificaties MBO Facilitaire dienstverlener (2012). Bron: <http://kwalificaties.s-bb.nl/Handlers/DocumentLibrary.ashx?id=21461>.

Landelijke Regiegroep Examinering (2011). *Procesarchitectuur Examinering*. Geraadpleegd op 22-02-2016 op <http://kwaliteitsborging.examineringmbo.nl/assets/files/boekje-procesarchitectuur-examinering.pdf>.

Lüken, H. (1996). De maatschappelijke culturele kwalificatie in beroepsonderwijs en volwassenen-educatie. In: *Verslag van de elfde conferentie Het Schoolvak Nederlands*, 227-230. Leeuwarden: Het Schoolvak Nederlands.

MBO-raad (2011). *Procesarchitectuur examinering*. <http://www.kwaliteitsborging.examineringmbo.nl/>.

MBO-raad (2011). *Hoofdpunten project Focus op standaarden in examinering*. <http://www.examineringmbo.nl/nieuws/project-8216-focus-op-standaarden-in-examinering-8217-van-start>.

MBO-raad (2013). *Beschrijvingen van examentaken*. www.examineringmbo.nl.

MBO-raad, NRTO en Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2015). *Examenagenda 2015-2020*. Geraadpleegd op 26-02-2016 op http://www.mboraad.nl/media/uploads/document/Examenagenda_mbo_2015-2020.pdf.

Meijden, A. van der, & Petit, R. (2014). *Evaluatie kwalificatiedossiers mbo, analyse op bestaande databronnen: Ervaringen van betrokkenen*. 's-Hertogenbosch: ECBO.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2011). *Regeling standaarden examenkwaliteit mbo 2012, nr. BVE/312893, houdende de landelijke standaarden voor de kwaliteit van de examens van de beroepsopleidingen* (<http://wetten.overheid.nl/BWBR0030427/2015-07-21>).

Mulders, M. (2007). *75 Managementmodellen*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.

Neuvel, J., & Esch, van W. (2006). *De doorstroom van vmbo naar mbo: Het effect van het beroepsbeeld en de toepassing van de doorstroomregeling op de schoolloopbaan in het mbo*. 's Hertogenbosch: CINOP.

Nijhof, W. (2008). *Naar 'nieuwe' examineringsvormen in het MBO?* Amsterdam: Max Goote Kenniscentrum voor Beroepsonderwijs en Volwasseneneducatie.

NVE (2013). *Functieprofiel medewerkers examenorganisatie en organogram*. <http://www.nvexamens.nl/functieprofielen.html>.

Onderwijsraad (2001). *WEB: Werk in uitvoering, een voorlopige evaluatie van de Wet Educatie en beroepsonderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad (2004). *Examinering in het hoger onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad (2010). *Een diploma van waarde*. Den Haag: Onderwijsraad.

Overheid (2015). *Wet educatie en beroepsonderwijs*. http://wetten.overheid.nl/BWBR0007625/geldigheidsdatum_27-09-2015.

Overheid (2015). *Regeling examenprotocol centrale examinering mbo 2015*. <https://www.examenbladmbo.nl/publicatie/regeling-examenprotocol-centrale-2/2015-2016>.

Overheid (2015). *Wetsvoorstel aanscherping eisen examencommissies mbo*. <https://www.internetconsultatie.nl/examencommissiesmbo>.

Raaphorst, E. (2013). Diversiteit in het Nederlandse taalonderwijs in mbo-instellingen. *Levende Talen Tijdschrift*, 14, 3, 41-48.

Rijksoverheid (2011). *Actieplan mbo Focus op Vakmanschap 2011-2015*. Geraadpleegd op 26-2-2015 op: <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2011/02/16/actieplan-mbo-focus-op-vakmanschap-2011-2015>.

Rijksoverheid (2014). *Ruim baan voor vakmanschap: Een toekomstgericht mbo*. Geraadpleegd op 26-2-2015 op: <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2014/06/02/kamerbrief-over-een-toekomstgericht-middelbaar-beroepsonderwijs>.

Sanders, P. (1983). Objectieve beoordeling van open-vragen examens. In: P. Weeda (1983). *Examens in discussie: Een bundel opstellen voor J.W. Solberg* (p. 163-172). Groningen: Wolters-Noordhof.

Sanders, P. (red.) (2013). *Toetsen op School*. Arnhem: Cito. Online beschikbaar via www.toetsenopschool.nl.

Sanders, P. (2013). De betrouwbaarheid van toetsscores. In: P. Sanders (red.). *Toetsen op School* (p. 45-64). Arnhem: Cito. Online beschikbaar via www.toetsenopschool.nl.

Sanders, P., & Verstralen, H. (2013). Het beoordelen van toetsscores. In: P. Sanders (red.). *Toetsen op School* (p. 142-155). Arnhem: Cito. Online beschikbaar via www.toetsenopschool.nl.

Sanders, P., Dijk van, P., Eggen, T., Otter den, D. & Veldkamp, B. (2016). *RCEC Beoordelings-systeem voor de kwaliteit van studietoetsen en examens*. Enschede: RCEC.

Schoot, van der, F. (2008). *Onderwijs op peil?: Een samenvattend overzicht van 20 jaar PPON*. Arnhem: Cito.

SBB (2013). *Definitief advies SBB 2013. Herziening kwalificatiestructuur: De facetten belicht*. Bron: <http://www.mbo15.nl/sites/default/files/3.Advies%20Herziening%20kfs%20-%20de%20facetten%20belicht.pdf>.

Schuurs, U., & Verhoeven, L. (2010). *Metten van leerprestaties in het (v)mbo: Assessment for learning en assessment of learning*. Nijmegen: Radboud Universiteit Nijmegen, Expertisecentrum Nederlands.

Segers, M., Dochy, F., & Cascallar, E. (ed.) (2003). *Optimising new modes of assessments: In search of qualities and standards*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Servicepunt examinering mbo (2014). *Examinering in de beroepspraktijk. Beoordeling in de beroepspraktijkvorming: De hoofdlijnen*. www.examineringmbo.nl.

Servicepunt examinering mbo (2015). *Examinering en herziening kwalificatiestructuur: Van basis- tot keuzedeel*. http://www.examineringmbo.nl/examineringmbo/download/servicepunt/20141111_leg-uit_examinering_en_hks_v21b.pdf.

Sluijsmans, D. M. A., Straetmans, G. J. J. M., & van Merriënboer, J. J. G. (2008). Integrating Authentic Assessment with Competence-Based Learning in Vocational Education: The Protocol Portfolio Scoring. *Journal of Vocational Education and Training*, 60(2), 159-172.

Sluijsmans, D., Peeters, A., Jakobs, L. & Weijzen, S. (2012). De kwaliteit van toetsing onder de loep. *Tijdschrift OnderwijsInnovatie*, 13, 4, 17-25.

Sluijsmans, D., Joosten-ten Brinke, Schilt-Mol van, T (red.) (2015). *Kwaliteit van toetsing onder de loep*. Apeldoorn: Maklu.

Smith, K., & Tillema, H. (2008). The challenge of assessing portfolios: In search of criteria. In A. Havnes, & L. McDowell (ed.). *Balancing dilemmas in assessment and learning in contemporary education* (p. 183-195). New York: Routledge.

Steunpunt taal en rekenen mbo (2014). *Examinering generieke en beroepsspecifieke eisen taal en rekenen/Cohorten vanaf 2010*. Bron: <http://www.steunpuntaalenrekenenmbo.nl>.

Straetmans, G. J. J. M. (2004). *Protocol portfolio scoring: Een methode voor het systematisch scoren en vaststellen van competenties*. Arnhem: Cito.

Straetmans, G. J. J. M. (2006). *Bekwaam beoordelen en beslissen: Beoordelen in competentie-gerichte beroepsopleidingen* (lectorale rede). Deventer: Saxion Hogescholen.

Straetmans, G.J.J.M. (2006). *Protocol Portfolio Scoring: Conclusies trekken over de verwerving van competenties op grond van een beoordelingsportfolio*. In: Schramade e.a. (red.): *Handboek Effectief Opleiden*. sectie 9.1-5. Reed Business Information BV: 's-Gravenhage.

Stuurgroep Examens mbo (2001). *Advies examinering mbo*. Geraadpleegd op 20-02-2016 op <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2005/10/14/advies-examinering-mbo>.

Vereniging Hogescholen (2015). *Handreiking examencommissies 2015*. www.vereniginghogescholen.nl.

Westerhuis, A.(2014). *Kwalificatiestructuur van het MBO: Hét communicatie-instrument voor onderwijs en bedrijfsleven*. Bron: <http://www.canonberoepsonderwijs.nl/>.

Willemse, P.J., Denissen, N., Vijfeijken, M., & Koopman, M. (2012). *Examineren op de werkplek: De ontwikkeling van een assessmentmodel voor het mbo*. School of Education, Technische Universiteit Eindhoven/Tilburg: IVA beleidsonderzoek en advies.

Willemse, P.J., & Roman, B. (2012). *Een historische schets van examinering in het mbo*. Tilburg: IVA.

Wolf, K., Lichtenstein, G., & Stevenson, C. (1997). Portfolios in teacher education. In J. H. E. Strange (ed.), *Evaluating teaching: A guide to current thinking and best practice* (p. 193-214). Thousands Oaks, CA: Corwin Press Inc.

Wools, S, (2013). De validiteit van toetsscores. In: P. Sanders (red.). *Toetsen op School* (p. 69-83). Arnhem, Cito. Online beschikbaar via www.toetsenopschool.nl.

Wools, S., & Béguin, A.A. (2014). Het toetsen van referentieniveaus. *Examens*, 11, 5-8.

Zegers, F. (1989). Het meten van overeenstemming. *Nederlands tijdschrift voor de psychologie*, 44, 145-156.

Index

Index

A

adaptieve online rekentest 16
adaptieve test 17
Afl 15
afnametijdstip 50
afsluitende toetsen 12
agrarische opleidingscentra (aoc's) 11
analytische beoordeling 70
Angoff-methode 73
antwoordmodel 69
AOC Raad 11
assessment 14
assessment for learning 15
assessmentportfolio 47
assessor 14
associate degree 13
authenticiteit 47
authentiek toetsen 45

B

bacheloropleiding 13
backwash effect 111
basisberoepsopleiding (niveau 2) 10
basisdeel 25
beoordelaar 79
beoordelaarsbetrouwbaarheid 61
beoordelaarsfouten 59
beoordelaarsinstructie 69
beoordelaarsonafhankelijkheid 48
beoordelaarsovereenstemming 61
beoordelingsautoriteit 58
beoordelingseffecten 59
beoordelingsgesprek 50
beoordelingsinterview 65
beoordelingsschalen 58, 70
beoordelingsvoorschriften 58
beroepengroep 27
beroepsbegeleidende leerweg
(bb) 11, 12
beroepsbeoefenaar 23
beroepscompetentieprofiel 20, 22
beroepsopleidende leerweg
(bo) 11, 12
beroepspraktijkexamens 66
beroepspraktijkvorming (bpv) 11
beroepsproduct 44
beroepsproducten 65
Beschrijving Examentaak

Beoordelen 64
Beschrijving
Examentaken 64, 65, 67, 80
betrouwbaarheid 47
bevoegd gezag 79
bindend studieadvies 12
bipolaire schaal 70
bookmark-methode 73
borgingsplan 90

C

Casusvragen 42
CEFR 16
centraal ontwikkelde examens 47, 73
Centraal Register Beroepsopleidingen
(CREBO) 11
Centrale examencommissie 83, 86
centrale examens 11
centrale tendentie 59, 60
certificaat 12
certificeren 10, 12
cesuur 58
cesuurbepaling 73
cesuurhandhaving 73
checklist 70
cijfer 69
cijfergeving 72
Cijferwijzer 73
civiel effect 12
classificeren 12
College voor Toetsen en Examens
(CvTE) 11
commissie van beroep 79
competentie 43
competentiegerichte toetsen 44
competentieprofiel 23
competentiescan 16
Contaminatie-effect 59
correctiemodel 69
correctievoorschrift 69
corrector 59
crebonummers 11
criteriumgericht 14

D

decentrale examencommissie 83, 86
Deming-cirkel 29
descriptieve beoordelingsschaal 70

descriptieve feedback 50
diagnostisch toetsen 15
DIALANG 16
Dienst Uitvoering Onderwijs (DUO) 11
diploma 12
diploma-eisen 13
directe observatie 46

E

entreeopleiding (niveau 1) 10
Erkenning van Verworven Competenties (EVC) 14
ervaringscertificaat 14
European Qualifications Framework 26
Europees Referentiekader (ERK) 11
Evaluatie van kwaliteit 91
EVC-assessor 14
EVC-procedure 14
evenwichtige schaal 70
examenbureau 14
examencentrum 67
examencommissie 79
examencoördinator 89
examendeskundigen 89
examendossier 14
examenlicentie 11
examenlocatie 66
examenorganisatie 78
examenorganisatie mbo 99
examenprofiel 20, 28
examenreglement 29
examenvariant 73
examenvisie 29
examinator 79
Excenter 114
extern deskundige 89
externe legitimering 78

F

Facet 41
feedback 360 graden 16
feilbaarheid van beoordelaars 61
flexibiliteit 50
formatief assessment 15
formatieve toetsen 10
functieprofiel 62
Functieprofiel Beoordelaar 63
functieprofielen 62
Functieprofielen NVE 80

G

gecertificeerde examenleverancier 11

gedragsproeven 65
geïntegreerd toetsen 44
generaliseerbaarheid 48
generieke beoordelingsschaal 70
generieke eisen 13
gokkans 73
Gowers coëfficiënt 61

H

Halo-effect 59
Handboek Examinering 29
holistische beoordelingsschaal 70
Horn-effect 59
hybride examensysteem 111

I

indicatoren 58
indirecte observatie 46
Inspectiestandaarden 103
instellingsexamen 11
intakegesprek 14
integratieve toetsing 47
interview 14
interviewbijeenkomsten 72

K

Kaderdocumenten 81
kalibreersessie 72
KBB-competentiemodel 24
KCE standaarden 86
kerntaak 13, 24
Keurmerk Examenleverancier 114
keuzedeel 25
Kiwa 114
kwalificatie 20, 23
kwalificatiedossier 13, 21, 24
kwalificatiestructuur 20, 21
kwalificerende functie 12
Kwaliteitsbeoordeling 102
Kwaliteitsborging 90
Kwaliteitscentrum Examinering (KCE) 78
kwaliteitspiramide 113
kwaliteitsplan 90
kwaliteitsstandaarden 103
kwaliteit van toetsen 10

L

Language Assessment Level 17
leerbanen 11
leerbedrijf 13, 46
leerwegafhankelijke toetsen 50

leerwegonafhankelijkheid 48
lineaire omzetting 73
lotingsklasse 75

M

Manager examinering 80
Matrixvragen 41
MBO Raad 11
Meerkeuzevragen 41
methodenmix 46
middenkaderopleiding (niveau 4) 10
mystery guest 52

N

nakijkschema 60
Nederlandse Vereniging voor
Examens 62
Nederlands Kwalificatieraamwerk 26
niveautesten 16
normen 72
normenbundel 113
normering 73
Normverschuiving 59
numerus fixus 75
NVAO 87
NVE functieprofielen 65, 67

O

observatietoets 16
OMZETSCORE.EXE 73
onderwijs- en examenregeling
(OER) 12, 13
Onderwijsraad 12
onevenwichtige schaal 70
ontwikkelgerichte toetsen 10
ontwikkelingsgerichte portfolio 47
ontwikkelingsgerichte toetsen 44
opdrachtovereenkomst 14
opleidingsmanager 79, 89
opleidingsontwerper 89
organisatiemodel 79

P

panelgesprek 44
paritaire commissie beroepsonderwijs
en bedrijfsleven 28
PDCA-cirkel 20
performance assessment 65
Persoonlijk Activiteitenplan 16
Persoonlijk Ontwikkelplan 16
persoonkenmerken 65
plaatsen 10, 12

portfolio 14, 46
portret 58
positief onevenwichtige schaal 70
praktijkbegeleider 66
praktijkexamen 74
praktijkexamens 58
praktijkopdracht 16
praktijkovereenkomst 13
praktijktoets 47
praktijktoetsen 44
predictieve validiteit 48
presentatieportfolio 47
prestatie-indicator 24
Procesarchitectuur Examinering
(PE) 29
proces-competentie-matrix 24
productbeoordeling 46
proeve van bekwaamheid 13
profieldeel 25
Projectie 59

R

RCEC Beoordelingssysteem 113
realistische opdracht 44
reële beroepspraktijk 65
referentieniveaus 13
referentieset 41
reflectieverslag 46, 50
Regeling standaarden examenkwaliteit
mbo 2012 10
regionale opleidingscentra
(roc's) 11, 102
Rekenblokken 17
Rekenniveautest 16
relatieve standaardafwijking 60
representativiteit 20
resultatenlijst 14, 75
rubriek 70

S

schriftelijke toetsen 58
scorepunten 69
scoringsvoorschrift 69
selecteren 10, 12
Sequentie-effect 59
showcase 47
Signifisch effect 59
specialistenopleiding 11
Stages 11
standaardisatie 47
STARRT 63, 68
startassessment 16

strengheid en mildheid 59
structuur van het mbo 10
studieadvies 12
subexamencommissie 86
summatieve toetsen 10
Surveillant 80

T

Taalblokken 17
Taalniveautest 17
Taxonomiecode 33
theoretische kennistoets 47
theoretische kennistoetsen 44
Theorietoets 16
toetsbeoordelingssysteem 63
Toetsconstructeur 80
Toetsdeskundige 80
toetsinhoud 32
toetsmatrijs 33,46
toetsvormen 36
toezichtkader beroepsonderwijs en
volwasseneneducatie 83,105
transparantie 47

U

unipolaire schaal 70
unitexamencommissie 86

V

vaardigheidsexamen 13
vaardigheidsschaal 73
vaardigheidsscores 74
vakopleiding (niveau 3) 10
vakscholen 11
validiteit 47
vaststeller 79
vaststeller examenresultaten 93
vaststellingsformulier
examenresultaten 94
verantwoordingsdocument 46
voortgangsassessment 16
VRAAK-criteria 67
vragenbank 46

W

Waarderingskader BVE Kwaliteits-
gebied 4 92
Waarmerk Examenproducten
mbo 115
WAKKER 63,67
werkplekbezoek 14
werkproces 24,64

werkprocesexamen 13
Wet Educatie Beroepsonderwijs 21, 29
wettelijke beroepsvereiste(n) 13

Z

zelfevaluatie 16
zesjesstudent 73

Cito

Corporate

Toetsen op School

Middelbaar beroepsonderwijs

Piet Sanders (redactie)

Cito

Amsterdamseweg 13

Postbus 1034

6801 MG Arnhem

T (026) 352 11 11

klantenservice@cito.nl

www.cito.nl

Fotografie: Ron Steemers

