

BEOORDELING BIJ PRAKTIJKLEREN

Posted on 23 juli 2015



Een competent oordeel over competenties

Auteur(s) Paulien Knol, Horizon College

In het hedendaags beroepsonderwijs draait alles om competenties. En die competenties, die leren studenten voor een belangrijk deel in de praktijk. Alle redenen dus om dat praktijkleren goed te monitoren. Dat is nog niet zo eenvoudig. Want: hoe beoordeel je het? Op een valide en betrouwbare manier! Voorwaarden en praktische handvatten voor een 'competent' oordeel.

De meeste docenten weten wel hoe studenten erover denken: op school leer je (bijna) niets, in de praktijk alles. Zo zwart-wit ligt het natuurlijk niet. Maar een feit is dat competenties, hoeksteen van ons beroepsonderwijs, zich slecht – zeker niet in hun volle breedte- laten aanleren in een schoolse setting. De praktijk is daarvoor onmisbaar. Want die praktijk zit zo ongeveer vastgebakken in het begrip competentie. Min of meer consensus bestaat erover dat competenties elementen bevatten van kennis, vaardigheden en beroepshouding die verbonden zijn aan beroepstaken in een beroepssituatie (Van Merriënboer, Van der Klink, & Hendriks, 2002; Toolsma, 2003; Gulikers & Van Benthum, 2014). Eveneens van belang is om gedrag flexibel te kunnen aanpassen in verschillende beroepssituaties.

Het competentiebegrrip is doordrenkt van 'praktijk', zou je kunnen zeggen. En bij het

praktijkleren gaat het dan ook altijd om competenties. Voorbeeld: een student verpleegkunde gaat een wond behandelen. Dan is er kennis nodig van wondzorg en materialen, vaardigheid om de handeling uit te voeren én om daarover te communiceren met de zorgvrager, en bij de uitvoering aandacht voor respect en privacy.

Criteria voor beoordeling

Hoe beoordeel je dit alles bij elkaar, deze competentie? Hoe toets je die op een valide, betrouwbare manier? Daar is veel onderzoek naar gedaan. Linn (2000) en Baartman, Bastiaens, Kirschner en Van der Vleuten (2006) pleiten op basis van hun bevindingen voor een program of competency assessment (PCA), dat voldoet aan de volgende criteria:

- competenties die beoordeeld worden, zijn nodig in het toekomstig werk;
- de toetsing doet een beroep op het denkproces om complexe situaties op te lossen;
- reflectie is onderdeel van de toetsing;
- transparantie: het moet duidelijk zijn aan welke eisen voldaan moet worden en wat de consequenties zijn van de toetsing;
- de beoordeling dient nauwkeurig te zijn en niet afhankelijk van de assessor of de specifieke situatie;
- de beoordeling draagt bij aan het ontwikkelen van competenties die het werkveld van een leerling vraagt.

Om de beoordeling betrouwbaar te maken is het belangrijk om de competenties die een student zich tijdens een praktijkperiode eigen moet maken, vooraf te beschrijven. Rekening houdend met de kerntaken, kennis, beroepshandelingen, het gedrag en het te behalen niveau van de student (Gulikers & Van Benthum, 2014; Van Berkel, 2012; Crefcoeur, 2004). Dit dient voor elke stage weer opnieuw te gebeuren, gedurende de hele opleiding.

De competentiematrix

Anders gezegd: er zal overeenstemming moeten zijn, of komen, tussen de opleiding en de praktijkinstellingen op een aantal essentiële punten. Zoals de doelen van een stage, op het niveau van de individuele student, en de criteria van de beoordeling. Bij die beoordeling zelf is het belangrijk om uit te gaan van professioneel handelen in een reële praktijksituatie en om aandacht te hebben voor reflectie.

Zoals al even aangestipt, de competenties moeten per leerperiode beschreven worden. Met daarbij de rubrics, zodat de student weet wanneer een competentie behaald is. Rubrics beschrijven het niveau van beheersing van de competentie, bijvoorbeeld 'beginner', 'gevorderd' en 'expert'. Bij de beoordeling kunnen die verschillende niveaus van beheersing een rol spelen. Altijd in relatie tot de beroepstaken vanzelfsprekend, en met oog voor de verschillen tussen taken. Belangrijke variabelen zijn de variatie in taken, de autonomie en de complexiteit. 'Complexiteit' staat voor de mate waarin taken, werkwijze en resultaten zijn gegeven dan wel onbekend zijn (Poortman & Visser, 2009).

Hoe een goed, evenwichtig oordeel te vellen over die taakuitoefening? Een waardevol hulpmiddel vormen de leerslagen van Wierdsma en Swieringa (2011). Enkelslag leren betreft het uitvoeren van beroepstaken op regelniveau. De bijbehorende reflectie gaat over de sterke en minder sterke kanten van het handelen. Bij dubbelslag leren gaat het niet alleen om het uitvoeren, maar ook om het kennen en begrijpen van taken. De waarom-vraag is hier van belang. De reflecterende student stelt zich vragen als: Hoe zou ik het de volgende keer anders kunnen doen? En: Wat heb ik ervan geleerd? Drieslag leren ten slotte, raakt aan de kern van professionaliteit. Hier komt ook de waartoe-vraag om de hoek kijken: de vraag naar de identiteit van de toekomstige professional en hoe die te bereiken.

Zijn de competenties goed beschreven, dan bieden deze leerslagen een goed uitgangspunt voor de beoordeling ervan op beheersingsniveaus (de rubrics).

De competentiematrix in de praktijk

Hoe pakt dit conceptuele kader nu uit in de praktijk? Als voorbeeld een competentiematrix, gemaakt voor tweedejaars studenten verpleegkunde.

Bijlage 8: Competentiematrix verbeterde versie
Competenties voor mbo studenten verpleegkunde aan het eind van het tweede leerjaar.
Domein methodisch werken (WP 1.1, 1.2, 1.8 en 1.9)

Competentie	Beginner 0-5 punten	Gevorderde 6-8 punten	Expert tweede jaar 8-10 punten	cijfer
1. De deelnemer voert een anamnese gesprek gericht op de basiszorg.	<ul style="list-style-type: none"> Begint het anamnese gesprek zonder uitleg over het doel van het gesprek; Leest de vragen op en gaat weinig in op de antwoorden; Toont te weinig kennis om de vragen te beantwoorden; Of heeft het anamnese gesprek gedaan in een oefensituatie. 	<ul style="list-style-type: none"> Geeft uitleg over het doel van het gesprek; Voert het gesprek aan de hand van een gestructureerde vragenlijst; Leeft zich in, luistert aandachtig, vraagt regelmatig door; signaleert non-verbaal gedrag. Toont kennis om sommige vragen gericht op de basiszorg te beantwoorden. 	<ul style="list-style-type: none"> Structureert en leidt het gesprek; Voert het gesprek aan de hand van een gestructureerde vragenlijst; Stelt extra vragen; Leeft zich in, luistert actief, vraagt door en stimuleert tot vragen stellen; Gaat in op non-verbaal gedrag; Toont kennis om bijna alle vragen gericht op de basiszorg te beantwoorden. 	
2. De deelnemer schrijft een verpleegplan vanuit de anamnese gegevens met problemen, doelen en interventies gericht op de basiszorg. De deelnemer bespreekt dit plan op een	<ul style="list-style-type: none"> Gebruikt de gegevens uit de anamnese en de aangedragen overige gegevens. Kan de door de zorgvrager aangegeven problemen benoemen. Schakelt andere disciplines in zonder overleg met de 	<ul style="list-style-type: none"> Analyseert de gegevens uit de anamnese,. Gaat zelf op zoek naar aanvullende informatie. Kan meerdere problemen benoemen en laat de zorgvrager meedenken. Bespreekt met de zorgvrager of andere disciplines ingeschakeld kunnen/ moeten worden. Beschrijft per domein (of 	<ul style="list-style-type: none"> Analyseert de gegevens uit de anamnese. Gaat zelf op zoek naar aanvullende informatie. Geeft de zorgvrager uitleg over de oorzaak van de problemen. Vraagt aan welke problemen de zorgvrager wil werken. Bespreekt met de zorgvrager of andere disciplines ingeschakeld kunnen/moeten worden en geeft informatie over de 	

Opleiding en praktijkinstellingen hebben deze samen opgesteld, studenten hebben vooraf gereflecteerd op de competenties. Per competentie is aangegeven aan welke eisen een beginner, een gevorderde en expert moeten voldoen. Vervolgens is deze breed gedragen competentiematrix gebruikt voor de beoordeling van het praktijkleren. Onderzoek (Knol, 2015) leerde dat zowel praktijkbegeleiders als studenten de beoordeling hadden ervaren als betrouwbaar en valide. Alle betrokkenen waren van mening dat de competentiematrix inhoud en structuur gaf aan het beoordelingsgesprek. De studenten vonden de competentiematrix bovendien een goed hulpmiddel om te reflecteren. En dat reflecteren vormt weer een goede basis voor het ontwikkelplan en persoonlijk activiteitenplan. En daarmee voor een effectief vervolg van het leerproces.

Het onderzoek bracht ook een groter onderling begrip aan het licht. Praktijkbegeleiders merkten op dat studenten zoveel initiatief namen in hun leerproces. Studenten gaven aan dat ze nu precies wisten wat er van ze verwacht werd, de systematiek zorgde voor veel duidelijkheid. Dat laatste is natuurlijk mede te danken aan het goede samenspel tussen opleiding en praktijkinstellingen: de aan te leren competenties worden in onderlinge dialoog beschreven, er is overeenstemming over. Waarmee deze wijze van beoordelen ook nog eens bijdraagt aan een betere samenwerking tussen school en praktijkinstellingen.

Conclusie en aanbevelingen

Bij praktijkleren gaat het om het verwerven van noodzakelijke, vakgerichte competenties. In hoeverre studenten deze competenties beheersen, moet van tijd tot tijd worden beoordeeld. Objectief, betrouwbaar en valide. Het werken met een competentiematrix helpt daarbij. Evenals het laten reflecteren van studenten op de competenties in die matrix. Zaak is om deze competenties per leerperiode te beschrijven met rubrics en te zorgen voor overeenstemming tussen praktijkinstelling en onderwijsinstelling over de te behalen competenties. Studenten tot slot moeten vooraf weten hoe de beoordeling verloopt en wat het doel ervan is.

Aanbevelingen

- Maak samen met praktijkinstellingen een competentiematrix voor de hele opleiding.
- Kies een methode om reflectievaardigheden aan te leren.
- Laat de studenten reflecteren met hulp van de competentiematrix.
- Stem het onderwijs af op de competentiematrix.

Enkele deskundigen

Dr. Judith Gulikers, Wageningen UR

Prof. dr. Cees van der Vleuten, School of Health Professions Education, Maastricht University

Bronnen

Bekijk alle bronnen

- Baartman, L. K. J., Bastiaens, T. J., Kirschner, P. A., & Van der Vleuten, C. P. M. (2006). The Wheel of competency assessment: presenting quality criteria for competency assessment programs. *Studies in Educational Evaluation*, 32 (2006), 153-170.
- Bennet, Y. (1999). The validity and reliability of assessments and self-assessment of work-based learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 02602938, Aug93, Vol. 18, Issue 2.
- Crefcoeur, C. (2004). Het toetsen van competenties: een casus uit de onderwijspraktijk. *Onderwijs en gezondheidszorg*, 28(1), 263-268.

- Gulikers, J. T. M., & Van Benthum, N. M. M. (2014) Toetsen van competenties. In J. T. M. Gulikers, & N. M. M. van Benthum, *Toetsen in het hoger onderwijs* (pp. 217-228). Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Linn, R. L. (2000). Assessments and Accountability. *Educational Researcher*, Vol. 29, no. 2, pp. 4-16. American Educational Research Association.
- Poortman, C. L., & Visser, K. (2009). *Leren door werk: de match tussen deelnemer en werkplek*. 's-Hertogenbosch/Amsterdam: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- Toolsema, B. (2003). *Werken met competenties, naar een instrument voor de identificatie van competenties*. Enschede: Ipskamp
- Van Berkel, A. (2012). Kritische reflectie op competentietoetsen in het HBO. *Onderwijsinnovatie*, 3, 17-26.
- Van Merriënboer, J. J. G., Van der Klink, M. R., & Hendriks, M. (2002). *Competenties: van complicaties tot compromis: Over schuifjes en begrenzers*. Een studie in opdracht van de Onderwijsraad. Den Haag: Onderwijsraad.
- Wierdsma, A., & Swieringa, A. (2011). *Lerend organiseren en veranderen*. Groningen/Houten: Noordhoff.