

Meten en beoordelen van docentencompetenties op de afdeling detailhandel BBL

Schrijvers: Dave van Limborgh, 9352309

Marcel Schervers

Datum: juli 2005

Inhoudsopgave

Hoofdstuk 1 Inleiding	pa. 3
1.1.1 De context van het meten en beoordelen van competenties	pa. 3
1.1.2 De organisatie	pa. 3
1.1.3 Het Albeda College	pa. 3
1.1.4 De organisatiestructuur	pa. 4
1.1.5 De afdeling detailhandel BBL	pa. 5
1.1.6 Wat zijn competenties?	pa. 5
1.1.7 Wetenschappelijke relevantie	pa. 6
Hoofdstuk 2 Meten en beoordelen van docentencompetenties	pa. 7
2.1.1 Docentencompetenties	pa. 11
2.1.2 De toetsmatrijs	pa. 13
2.1.3 De beoordeling van competentie 6 voor het vak marketing op niveau 4	pa. 15
2.1.4 De normering	pa. 17
Hoofdstuk 3 De procedure	pa. 19
3.1 Het stappenplan	pa. 19
3.2 De randvoorwaarden	pa. 20
3.2.1. Betrouwbaarheid	pa. 20
3.2.2 Haalbaarheid	pa. 21
3.2.3 Billijkheid	pa. 21
3.2.4 Validiteit	pa. 22
Literatuurlijst	pa. 23

Hoofdstuk 1 Inleiding

1.1.1 De context van het meten en beoordelen van competenties

In het kader van de opleiding Onderwijskunde aan Universiteit van Utrecht is voor de module Meten en beoordelen van competenties de volgende opdracht geformuleerd: *Hoe kan een docent beoordeeld worden? Hiervoor moeten docentendoelen, een transparante toetsprocedure, een toetsmatrijs en ten slotte een criterium worden ontwikkeld en vastgesteld.*

Het doel van deze opdracht is om de competenties van een docent zo objectief en adequaat mogelijk te beoordelen.

1.1.2 De organisatie

Omdat één van de schrijvers van deze beoordelingsprocedure werkzaam is bij het Albeda College is er gekozen voor deze organisatie¹. Gezien het tijdsbestek waarbinnen deze beoordelingsprocedure moet worden geschreven was het praktisch om te kiezen voor een school die bekend is waardoor het opzoeken en verwerken van informatie makkelijker is. Vanwege de omvang van deze organisatie is gekozen voor één afdeling als onderzoekseenheid, namelijk de docenten op de afdeling detailhandel Beroeps Begeleidende Leerweg, kortweg BBL.

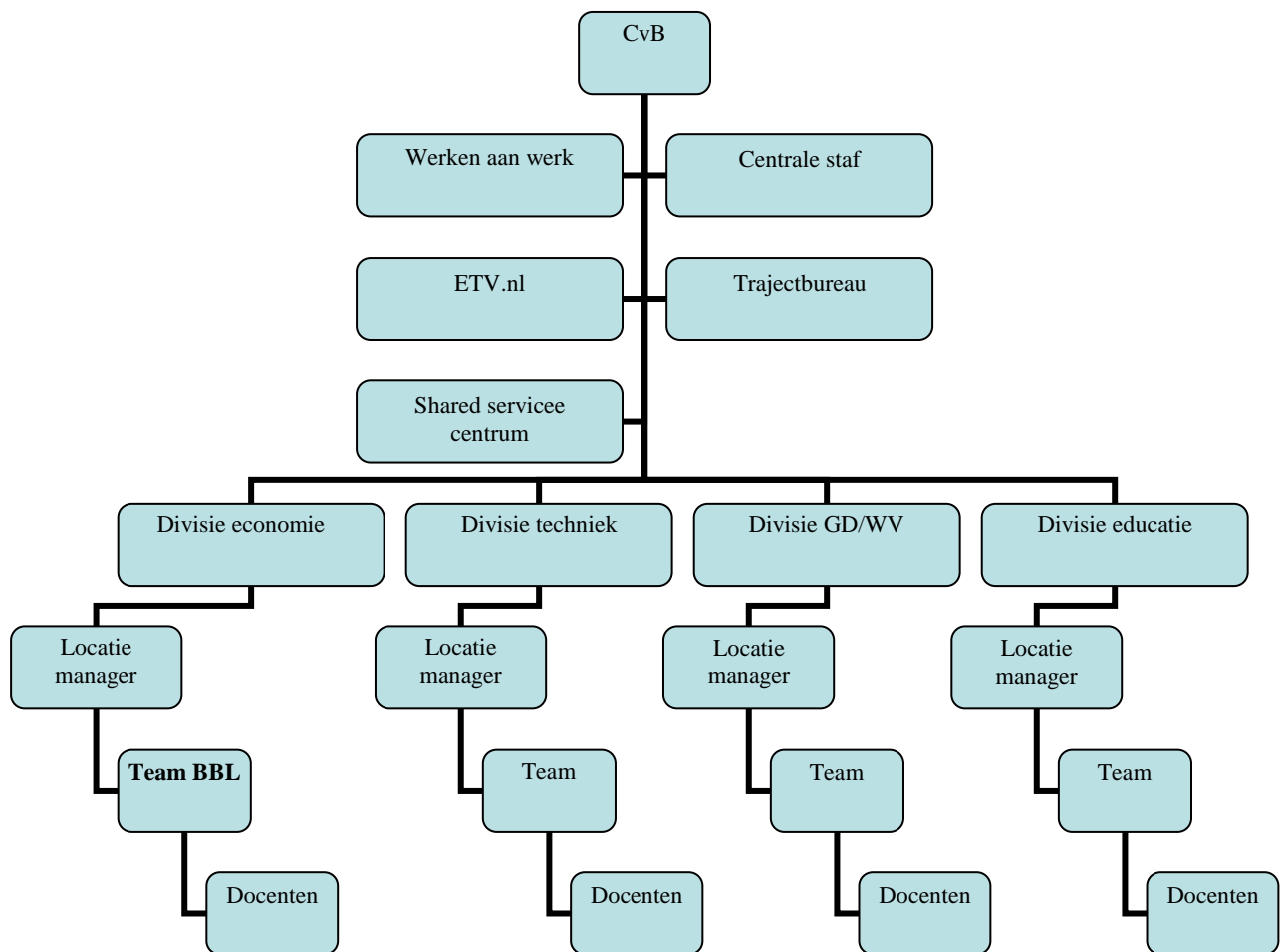
1.1.3 Het Albeda College

Het Albeda College is een Regionaal Opleiding Centrum (ROC) met een groot scholingsaanbod voor educatie en beroepsonderwijs in regio Rotterdam-Rijnmond. Het Albeda College heeft 3.100 werknemers in dienst die onderwijs verzorgen aan 25.000 deelnemers op 60 locaties in het Rijnmondgebied. Het Albeda College biedt circa 350 beroepsopleidingen en kwalificatiemogelijkheden aan in uiteenlopende niveaus op het gebied van gezondheidszorg, welzijn, dienstverlening, horeca, brood en banket, techniek, economie en educatie. Naast de reguliere opleidingen biedt het Albeda College ook diverse mogelijkheden voor scholing en training voor bedrijven en particulieren (www.Albeda.nl).

¹ Dhr. D. van Limborgh is werkzaam als docent op de afdeling detailhandel BBL.

1.1.4 De organisatiestructuur

De organisatiestructuur van het Albeda college ziet er als volgt uit:



1.1.5 Afdeling detailhandel BBL

In deze beoordelingsprocedure staan de docenten van de afdeling detailhandel BBL binnen de divisie economie centraal. De afdeling is gehuisvest op de Spinozaweg 400 in Rotterdam. De plaats van deze afdeling is binnen de organisatiestructuur weergegeven met de naam: team BBL.

Deze afdeling verzorgt aan 320 leerlingen onderwijs die worden opgeleid voor een functie in de detailhandel:

- Verkoopmedewerker niveau 2
- Verkoopchef niveau 3
- filiaalbeheerder niveau 4

Het team BBL bestaat uit 9 docenten en een teamleider. Binnen het team kan men theorielocenten en BPV docenten onderscheiden. Theorielocenten verzorgen de theorielessen en de BPV - Bedrijf Praktijk Vorming – docenten bezoeken de leerlingen op de werkvloer en nemen de praktijkexamens af. Kenmerkend voor deze afdeling is dat de leerlingen één dag in de week naar school gaan en daarnaast minimaal 20 uur in de detailhandel werken. De werkvloer vormt het belangrijkste competent van de opleiding omdat daar 80% van de opleiding plaats vindt.

1.1.6 Wat zijn Competenties?

‘Een belangrijke overweging voor het hanteren van het begrip 'competentie' is om een sterkere koppeling te leggen tussen opleiding en de beroepspraktijk. Competenties blijken uit het gedrag in de beroepspraktijk. Daarom zijn er voor de beoordeling van competenties gedragsindicatoren nodig. Toch willen we competenties breder interpreteren dan alleen het gedrag. Vooral in de Angelsaksische landen is sprake geweest van een 'behavioristische' benadering van competenties, waarbij competenties sterk gekoppeld werden aan gedrag. Hierdoor werden competenties meer en meer gelijkgeschakeld aan vaardigheden. Mentale componenten bleven buiten beschouwing. Teacher education veranderde daarmee in teacher training! Wij willen een brede definitie van het begrip 'competentie' hanteren, waarbij ook mentale componenten meegenomen worden’ (onderwijsraad, 2002).

‘Een docent wordt competent genoemd als hij in staat is om op basis van kennis, vaardigheden en houdingen waarover hij beschikt, keuzes te maken uit zijn handelingsrepertoire die tot resultaat hebben dat de probleemstellingen die zich in de verschillende beroepscontexten aan hem voordoen adequaat -passend in de situatie- worden

aangepakt, conform zijn rol en verantwoordelijkheid. Dat vermogen wordt zichtbaar door niet alleen te kijken naar het gedrag van de docent, maar ook naar de gemaakte keuzes, de verantwoording daarvan en de reflectie daarop' (onderwijsraad, 2002).

1.1.7 Wetenschappelijke relevantie

'De traditionele werkgelegenheid in de industriële arbeid heeft voor een groot deel plaats gemaakt voor adviesdiensten. De gevolgen van deze verschuiving zijn: andere arbeidslocaties, andere arbeidsverhoudingen, maar vooral behoefte aan andere competenties. Competentiegericht onderwijs beoogt een betere aansluiting op de beroepspraktijk en het bedrijfsleven, een realistischer toetsing en een verhoging van de motivatie voor studieonderdelen. De gemiddelde afgestudeerde student weet zelden precies aan te geven wat hij nu kan. De ontwikkelingen in de kennismaatschappij vragen bekwaamheden op hoog niveau. Op dit moment moeten we ons afvragen of het huidige onderwijs wel voldoende bijdraagt aan die ontwikkelingen. We moeten de competenties daarnaar inrichten. Er is ook een leerpsychologische overweging om te kiezen voor competentiegericht onderwijs: je leert sneller op basis van concrete vaardigheden.' (Kessels, J.W.M., 2004)

In het kader van deze beoordelingsprocedure van docentencompetenties is het zinvol om aandacht te besteden aan kwaliteitsmaten en kwaliteitsstandaarden voor schoolorganisaties. In van Wieringen (2004) blijkt dat de kwaliteit van een school voor een belangrijk deel bepaald wordt door het handelen van de docent. Hierbij gaat om het creëren van een pedagogisch klimaat, didactisch kunnen handelen (leerstrategie, motiveren van leerlingen, geven van duidelijke uitleg) en leerlingenzorg. Tevens geeft Bergenhenegouwen (2002, blz 96) aan dat medewerkers hulpbronnen zijn bij de realisatie van organisatiedoelstellingen. Anders geformuleerd: docentencompetenties moeten passen bij de kerncompetenties² van de schoolorganisatie.

² Kerncompetenties bestaan uit het binnen de organisatie mobiliseren van eigen kracht, kennis en expertise om de concurrentie continue voor te blijven (Bergenhenegouwen, 2002).

Hoofdstuk 2 Meten en beoordelen van docentencompetenties

Voordat docentencompetenties gemeten en beoordeeld kunnen worden, is het van belang na te gaan over welke competenties docenten moeten beschikken. Omdat het Albeda College geen kerncompetenties heeft geformuleerd, hebben wij gekeken naar de onderwijskaders die door het Albeda College zijn geformuleerd. Deze kaders geven richtlijnen en stellen eisen aan het functioneren van de docent. De onderwijskaders zijn hieronder weergegeven (http://www.albeda.nl/economie/personeel/nieuws/index_cgo.html)

Op basis van deze onderwijskaders hebben wij docentencompetenties geformuleerd en vervolgens getracht een daarvan meetbaar te maken.

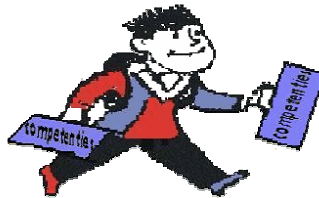
Om een competentie meetbaar te maken is het van belang om deze uit te drukken in observeerbare gedragstermen waarbij we gebruik hebben gemaakt van de taxonomie van Romiszowski³ (Bergenhengouwen, 2002, blz. 230).

Onderwijskaders

De drie eerder beschreven ontwerpeisen hebben veel invloed op het onderwijs in de praktijk. Hieronder is deze beschreven. De kaders voor de divisie Economie voor schooljaar 2004/2005 zijn hiervan afgeleid. Deze kaders zijn richtinggevend voor de branches bij het opstellen van het plan van aanpak.

Curriculum

Competenties voor de beroepspraktijk zijn richtinggevend voor het inrichten van het curriculum, niet de lijnen van de verschillende disciplines of vakken. Leerlingen werken in een beroepsgerichte context en rol aan beroepsproblemen. Dit kan zowel binnen school als daarbuiten. Er is een permanente reflectie op het beroep en de beroeps-uitoefening. Dit komt o.a.



Daarnaast moet het curriculum voldoende mogelijkheden bieden om tussen leerlingen te differentiëren, op basis van studietempo en studieinhoud bijvoorbeeld. Er moet zoveel mogelijk aangesloten worden bij het beginniveau, de persoonlijke ontwikkeling en groei van de individuele leerling.

In een competentiegericht curriculum moet sprake zijn van een krachtige leeromgeving: levensecht, uitnodigen tot activiteit, voorzien in coaching, impulsen geven om zelf te leren. In een krachtige

³ Het is volgens Bergehengouwen (2002, blz. 234) van belang dat individuele competenties en deskundigheid hun fundament hebben in de vier basale vaardigheden – zoals beschreven door Romiszowski – die ten grondslag liggen aan alle handelingen en gedragingen.

terug in de begeleiding en toetsing.	leeromgeving is sprake van veel variaties in werk-vormen en groeps grootte.
Het curriculum is zo opgebouwd dat de zelfsturing van de leerling voortdurend toeneemt. Dit kan bijvoorbeeld vormgegeven worden door een ontwikkeling van intensievere naar extensievere begeleiding of door een groei van kleinere taken naar grotere projecten.	De curriculumopbouw kan variëren van gelijkblijvende complexiteit tot een toenemende complexiteit.

Kaders

- De branches vertalen het kwalificatiedossier naar onderwijs van achter naar voren dat wil zeggen vanuit de kritische beroepssituatie naar examinering naar voortgang naar intake.
- De **kritische beroepssituatie²** wordt als uitgangspunt genomen voor het uitwerken van het curriculum. De beroepsdilemma's staan centraal.
- Er is integratie van praktijk en theorie in het curriculum.
- Het leren in de praktijk (BPV) neemt een belangrijke plaats in binnen het curriculum. Het beslaat een groot deel van de opleiding en wordt over alle leerjaren van de opleiding verdeeld.
- De opbouw van het curriculum is dusdanig dat de zelfsturing van leerlingen toeneemt.
- Het curriculum biedt mogelijkheden tot individuele keuzes/leerroutes.
- Ontwikkelings- en leercompetenties zijn aantoonbaar geïntegreerd in het curriculum.
- Er wordt expliciet aangegeven wat de rol van talen in het competentiegericht curriculum is.
- Binnen het curriculum staat de krachtige leeromgeving centraal (zie hieronder leeromgeving).

Leeromgeving

In de leeromgeving dient de beroepspraktijk een centrale rol te spelen. Uitgangspunt vormen de beroepsgerichte opdrachten, waar er tegelijkertijd een beroep wordt gedaan op iemands kennis, vaardigheden en houding. Theorie zal gegeven worden, maar dan als ondersteuning van de beroepsgerichte opdrachten.

Daarnaast moet de leeromgeving het mogelijk maken om de persoonlijke ontwikkeling en de competentiegroei van de leerling centraal te stellen.

Tot slot is een krachtige leeromgeving levensecht. De beroepspraktijk moet te herkennen zijn. Procesbegeleiding is belangrijk: coaches moeten leerlingen procesmatig ondersteunen en begeleiden bij het leren leren.

Om een dergelijke leeromgeving te realiseren kunnen verschillende aanbestedingsvormen ingezet worden; bijv. taakgestuurd onderwijs, probleemgestuurd onderwijs, projectonderwijs, simulatie (bedrijven), virtuele leeromgeving, duaal onderwijs (werkplek centraal), assessment centers.

Kaders

- Het is belangrijk dat leerlingen een duidelijk beroepsbeeld verkrijgen. Om het beroepsbeeld te activeren is het noodzakelijk dat het bedrijfsleven betrokken wordt bij de uitvoering van het onderwijs.
- In de leeromgeving wordt voorzien in veel afwisseling in werkvormen en groepsgrootte. De klassikale (frontale) werkvorm maakt daar slechts een klein onderdeel van uit.
- Gekozen werkvormen dienen sterk uit te nodigen tot activiteit van de leerling (sturing door de leerling), impulsen te geven om zelf te leren (te leren leren).
- Het gebruik van de ELO Blackboard is vast onderdeel van onze opleidingen.

Toetsing

Niet zozeer het onderwijsprogramma als wel het toetsprogramma stuurt het gedrag van leerlingen. Het is dan ook belangrijk dat toetsing en onderwijs congruent zijn.

Er kan een onderscheid gemaakt worden tussen summatieve en formatieve toetsing. Summatieve toetsing heeft tot doel een eindoordeel uit te spreken over een leerling. Formatieve toetsing is gericht op diagnose en feedback en speelt bijvoorbeeld een belangrijk rol bij het opstellen van een persoonlijk ontwikkelingsplan.

Daarnaast kunnen procestoetsing en producttoetsing onderscheiden worden. Niet alleen het eindresultaat is belangrijk, ook de weg er naar toe is van belang. Hierbij kan gedacht worden aan het leerproces, het samenwerkings- en communicatieproces en het vaktechnische proces.

De toetsing dient er rekening mee te houden dat verschillende competente personen over een verschillend cluster van kennis, vaardigheden en houding kunnen beschikken, maar wel even competent kunnen zijn.

Toetsing moet geschikt zijn voor een flexibel curriculum; zoveel mogelijk losgekoppeld van het onderwijs, leerwegonafhankelijk, op verschillende momenten ingezet kunnen worden. Tot slot dient de lerende meer bij de toetsing betrokken te worden, bijvoorbeeld middels zelfbeoordelingen.

Toetsvormen in competentiegericht onderwijs kunnen zijn: 360-graden beoordeling, 90-graden beoordeling, begeleidersassessment, beoordeling van het beroepsproduct, arbeidsproef, postbak, cliëntsimulatie, groepsdiscussie, reflectieverslagen/gesprekken, casustoets.

Kaders

- Het onderwijs sluit qua inhoud en vorm aan bij de toetsing. Dit betekent onder andere dat competenties worden getoetst; kennis, vaardigheden en gedrag geïntegreerd. Daarnaast is het zo, dat als de leerling in de praktijk leert, er in de praktijk wordt afgetoetst.
- Er wordt zowel formatief als summatief getoetst.
- Het moment van toetsing is flexibel.
- Docentonafhankelijke toetsing wordt ingezet (bijv. zelftoetsing).

Begeleiding

De begeleiding moet een duidelijk beroepsgericht karakter hebben.

Een toenemende zelfsturing houdt in dat de verantwoordelijkheid voor het leerproces in toenemende mate in handen van

Beroepsgericht begeleiden houdt in dat de leerling constant aangesproken wordt op zijn functioneren als beroepsbeoefenaar. Van de begeleider wordt verwacht dat hij voortdurend de relatie legt tussen hetgeen de leerling op school doet en hetgeen de leerling in de beroepspraktijk gaat doen. Dit speelt onder andere een cruciale rol in het intake-gesprek en ook het doorstroom-gesprek.

Als we de persoonlijke ontwikkeling van de leerling centraal stellen, betekent dit dat de begeleiding zoveel mogelijk op de individuele leerling moet zijn gericht (bijvoorbeeld middels het werken met een POP). Belangrijk is dat eerder verworven competenties worden gehonoreerd en dat zelfsturing van de leerling toeneemt gedurende de opleiding.

de leerling komt te liggen. Dit heeft gevolgen voor de begeleiding. Dit zal een proces zijn van intensief naar extensief begeleiden en van demonstreren naar reflecteren. Formatieve toetsing is het startpunt van de begeleiding.

Een krachtige leeromgeving activeert leerlingen. De begeleiding zal in een dergelijke leeromgeving de vorm hebben van coaching bijvoorbeeld door: leerprocesbegeleiders, werkplekbegeleiders en studieloopbaanbegeleiders. Ook vraagt een krachtige leeromgeving om een gevarieerd en groot aanbod aan begeleidingsvormen.

Kaders

- Docenten hebben actuele kennis van de beroepen waarvoor zij opleiden. Scholing en stages in het bedrijfsleven vormen een belangrijk onderdeel in de voorbereiding naar de invoering van competentiegericht onderwijs.
- De begeleiding richt zich op reflecteren en de groei van een leerling met betrekking tot leer- en ontwikkelingscompetenties ((leer)procesbegeleiding).
- Gedurende de opleiding zal de begeleiding zich ontwikkelen van intensief naar extensief en van demonstreren naar reflecteren, opdat zelfsturing van de leerling kan toenemen.
- De begeleiding is gericht op de leerbehoefte van de individuele leerling, die is terug te vinden in zijn/haar Persoonlijk Ontwikkelings Plan (POP).
- De begeleiding vindt plaats in de vorm van coaching.
- Het onderwijzend personeel gaat verschillende rollen krijgen, zoals coach, instructeur en dergelijke.

2: *Kritische beroepssituatie:*

een beroepssituatie waarin een leerling op het toppunt van zijn kunnen moet functioneren

2.1.1 Docentencompetenties

Op basis van de hierboven beschreven onderwiskaders hebben wij de volgende docentencompetenties geformuleerd⁴:

1. Een docent kan een curriculum ontwikkelen waarin de beroepspraktijk richtinggevend is.
2. Een docent kan een curriculum zo opbouwen dat de zelfsturing van de leerling toeneemt.
3. Een docent kan een curriculum ontwikkelen die voldoende mogelijkheden biedt om tussen leerlingen te differentiëren op basis van studietempo en studie-inhoud.
4. Een docent kan een curriculum ontwikkelen waarin sprake is van een krachtige leeromgeving. Dat wil zeggen, levensecht, uitnodigen tot activiteit en voorzien in coaching.
5. De docent is instaat om leerlingen beroepsgericht te begeleiden. Dit houdt in dat de docent de leerling constant kan aanspreken op zijn functioneren als beroepsoefenaar.
6. De docent is instaat om voortdurend de relatie te leggen tussen wat de leerling op school doet en wat de leerling in de beroepspraktijk gaat doen.
7. De docent is instaat om de begeleiding zoveel mogelijk op de individuele leerling te richten op basis van POP – persoonlijk ontwikkeling plan.
8. De docent kan verschillende rollen aannemen, zoals die van coach en instructeur.
9. De docent heeft actuele kennis van de beroepen waarvoor zij opleiden.

Binnen het tijdsbestek van deze opdracht is het niet mogelijk om al deze competenties meetbaar te maken en een toetsmatrijs hiervoor te ontwikkelen. Gekozen is om competentie 6: *De docent is instaat om voortdurend de relatie te leggen tussen wat de leerling op school doet en wat de leerling in de beroepspraktijk gaat doen*, nader uit te werken.

Vooraf deze competentie achten wij van belang voor een docent op de afdeling BBL omdat de praktijksituatie voor een belangrijk deel de beleveniswereld en het referentiekader van de leerling bepaald. Daarnaast vormt de werkplek van de leerlingen de beroepscontext waarin de opleiding plaats vindt.

⁴ Uiteraard gaat het hier slechts om een selectie, meerdere competenties kunnen worden geformuleerd op basis van de onderwiskaders.

Het is daarom, ons inziens, belangrijk dat een docent de beroepspraktijk goed kent en in de kennisoverdracht goed kan aansluiten bij de beleveniswereld van de leerling.

Om deze competentie meetbaar te maken in observeerbare gedragingen is gebruik gemaakt van de taxonomie van Romiszowski. Bij de invulling van de taxonomie gaan we uit van een docent die het vak marketing op niveau 4 verzorgt.

Voor het vak marketing is gekozen omdat een belangrijk deel van de inhoud van alle opleidingen op de afdeling BBL bestaat uit marketing. Daarnaast veronderstellen dat wij dat een docent die lesgeeft op niveau 4 over meer verschillende vaardigheden moet beschikken (meer productieve vaardigheden, naast kennis en reproductieve vaardigheden) dan wanneer wordt lesgegeven op niveau 2 (meer kennis en reproductieve vaardigheden).

		Een docent kan
Kennis	Procedures	De docent kan de relatie <u>benoemen</u> tussen wat de leerling op school leert en wat de leerling in de beroepspraktijk doet.
	Principes	De docent kan <u>uitleggen en onderscheiden</u> wat het verschil of overeenkomst is van wat de leerling op school leert en wat de leerling in beroepspraktijk gaat doet
Vaardigheden Reproductief	Cognitief	De docent kan <u>reageren op</u> – eendimensionale - vragen en opmerkingen van leerlingen met betrekking tot de relatie tussen school en de beroepspraktijk.
	Reactief	De docent kan <u>een eenvoudige handeling</u> uit de beroepspraktijk in de klas <u>demonstreren</u> .
	Psycho motorisch	De docent kan met een leerling <u>discussiëren, overleggen en samenwerken</u> over een onderwerp of stelling.
	Interactief	De docent kan <u>analyseren, constateren en rapporteren</u> wat de leerling op school leert en wat de leerling de praktijk doet.
Vaardigheden Productief	Cognitief	<u>Een complexe handeling</u> uit de beroepspraktijk in de klas <u>demonstreren</u>
	Reactief	De leerling <u>adviseren, helpen, overtuigen</u> met betrekking tot onderwerpen die te maken hebben met relatie school en de beroepspraktijk.
	Psychomotorisch	<u>Een complexe handeling</u> uit de beroepspraktijk in de klas <u>demonstreren</u>
	Interactief	De leerling <u>adviseren, helpen, overtuigen</u> met betrekking tot onderwerpen die te maken hebben met relatie school en de beroepspraktijk.

2.1.2 De Toetsmatrijs

Op basis van de bovenstaande taxonomie is de volgende toetsmatrijs ontworpen. ‘Een toetsmatrijs is een tabel waarin aangegeven wordt hoe de opgaven behorende bij bepaalde eindtermen en specificaties, binnen een toets of opdracht worden verdeeld. Het is dus een schema, waaruit kan worden afgelezen welke onderwerpen in de toets aan bod komen en welke vaardigheden kandidaten moeten demonstreren. Het geeft een indicatie van de zwaarte van de verschillende onderwerpen/specificaties/eindtermen ten opzichte van elkaar’ (<http://vakcommunities.kennisnet.nl/bve/handel/examinering/Toetsmatrijs>).

In de toetsmatrijs laten wij de productieve vaardigheden het zwaarst wegen. Met name deze vaardigheden belang zijn, ons inziens, van belang om adequaat te kunnen lesgeven niveau 4.

Competentie	Omschrijving	Weging
De docent kan de relatie <u>benoemen</u> tussen wat de leerling op school leert en wat de leerling in de beroepspraktijk doet.	Hierbij kan het gaan om het benoemen van de relatie tussen de marketinginstrumenten en hoe deze tot uiting komen in de verschillende winkels.	5%
De docent kan <u>uitleggen en onderscheiden</u> wat het verschil of overeenkomst is van wat de leerling op school leert en wat de leerling in beroepspraktijk doet.	Het kan hierbij gaan om het uitleggen en onderscheiden van verschillende winkelformules die door detaillisten worden gebruikt .	5%
De docent kan <u>vaststellen</u> wat de leerling op school moet leren wat de leerling in beroepspraktijk moet laten zien.	De docent moet weten welke eindtermen in de theorie worden getoetst en welke eindtermen in de praktijk worden getoetst.	5%
De docent kan <u>reageren op</u> – eendimensionale - vragen en opmerkingen van leerlingen met betrekking tot de relatie tussen school en de beroepspraktijk.	De docent moet op vragen/ opmerkingen kunnen reageren die een dimensionaal karakter hebben. Bijvoorbeeld: Wat is de relatie tussen inkoopprijs en verkoopprijs? Wat is de relatie tussen loonkosten en winst?	5%
De docent kan <u>een eenvoudige handeling</u> uit de beroepspraktijk in de klas <u>demonstreren</u> .	De docent moet kunnen demonstreren hoe een klant wordt begroet.	10%
De docent kan met een leerling <u>discussiëren, overleggen en samenwerken</u> over een onderwerp of stelling.	De docent moet actief kunnen luisteren en inleven in de beleveniswereld (beroepssituatie) van de leerling. In discussie, overleg en samenwerking	10%

	houdt de docent de beroepssituatie van de leerling altijd in het oog	
De docent kan <u>analyseren, constateren en rapporteren</u> wat de leerling op school leert en wat de leerling de praktijk doet.	De docent kan wat de leerling in de praktijk doet categoriseren en plaatsen in een groter geheel.	10%
De docent kan <u>reageren op</u> – meer dimensionale – vragen en opmerkingen van leerlingen met betrekking tot de relatie tussen school en de beroepspraktijk.	De docent moet kunnen reageren op meer dimensionale vragen/ opmerkingen. Bijvoorbeeld: De relatie uit kunnen leggen tussen inkoopprijs, verkoopprijs en de personele bezetting; De relatie tussen verzuim, kosten en productiviteit	15%
<u>Een complexe handeling</u> uit de beroepspraktijk in de klas <u>demonstreren</u>	De docent kan laten zien hoe een verzuimgesprek, ontslaggesprek kan/moet worden gevoerd.	15%
De leerling <u>adviseren, helpen, overtuigen</u> met betrekking tot onderwerpen die te maken hebben met relatie school en de beroepspraktijk.	De docent adviseert, helpt en overtuigt op adequate wijze waardoor de kans van slagen voor de opleiding vergroot worden.	20%

2.1.3 De beoordeling van competentie 6 voor het vak marketing op niveau 4

1 = totaal niet/nooit

2 = weinig/zelden

3 = redelijk/regelmatig

4 = goed/nooit

5 = uitstekend/altijd

competentiespecificatie	weging	Beoordeling	score	
			Minimaal	maximaal
De docent kan de relatie <u>benoemen</u> tussen marketinginstrumenten en de winkel waar de leerling werkt.	5%	1 2 3 4 5	0,05	0,25
De docent kan de verschillende winkelformules <u>uitleggen en onderscheiden</u> die door detaillisten gehanteerd worden.	5%	1 2 3 4 5	0,05	0,25
De docent kan <u>vaststellen</u> welke vaardigheden, kennis en houding op in de winkel moet beheersen en wat dus geleerd moet worden op school.	5%	1 2 3 4 5	0,05	0,25
De docent kan <u>reageren op</u> – eendimensionale - vragen en opmerkingen van leerlingen. Het gaat hierbij om de relatie tussen twee begrippen, bijvoorbeeld: inkoopprijs en verkoopprijs, omzet en winst.	5%	1 2 3 4	0,05	0,25
De docent kan <u>een eenvoudige handeling</u> uit de beroepspraktijk in de klas <u>demonstreren</u> , bijvoorbeeld: het begroeten van een klant, het teruggeven van wisselgeld, de non verbale houding bij een verkoopgesprek	10%	1 2 3 4	0,1	0,5
De docent kan met een leerling <u>discussiëren, overleggen en samenwerken</u> over een onderwerp of stelling, bijvoorbeeld: De koning is klant, de klant heeft altijd gelijk, elke klacht is een kans. Hierbij houdt de docent oog voor de beroepssituatie van de leerling.	10%	1 2 3 4	0,1	0,5
De docent kan wat de leerling op school leert en wat de leerling in de praktijk doet <u>analyseren, constateren en rapporteren</u> . De docent kan handelingen van de leerlingen op werkplek categoriseren (in kennis, vaardigheden, houding) en deze	10%	1 2 3 4	0,1	0,5

plaatsen in de winkelformule en organisatiestructuur van de winkel.						
De docent kan <u>reageren op</u> – meer dimensionale – vragen en opmerkingen van leerlingen. Het gaat hierbij om de relatie tussen meerdere begrippen, bijvoorbeeld: omzet, brutowinst en derving; productiviteit, loonkosten en brutowinst.	15%	1	2	3	4	0,15 0,75
De docent kan een <u>complexe handeling</u> uit de beroepspraktijk in de klas <u>demonstreren</u> bijvoorbeeld; het voeren van een verzuimgesprek, een verkoopgesprek, een slecht nieuwsgesprek.	15%	1	2	3	4	0,15 0,75
De docent kan de leerling <u>adviseren</u> , <u>helpen</u> , <u>overtuigen</u> in de ruimste zin van het woord, bijvoorbeeld: bij motivatieproblemen, bij studieproblemen (een bepaald onderwerp, een rekenopgave) en studieaanpak, overtuigen/adviseren bij gedragsproblemen.	20%	1	2	3	4	0,2 1,00
						0,95 4,75

2.1.4 De normering

De minimale en maximale score moeten worden geplaatst in een kader waarin de beheersing van vaardigheden in vier niveaus kunnen worden onderscheiden (Bergenhengouwen, 2002, blz. 235)

Niveaus in vaardigheid	omschrijving	score
1. junior	Een junior maakt geen fouten belangrijke handelingen, zodat de vaardigheid in principe voldoende wordt uitgeoefend	Tussen 0,95 en 1,9
2. gevorderde	Een gevorderde maakt geen fouten bij belangrijke handelingen en ook niet op onderdelen, zodat de vaardigheid in een niet al te complexe context op goed niveau wordt uitgevoerd	Tussen 1,9 en 2,85
3. senior	Een senior voert alle handelingen en processen in een complexe context zonder fouten uit, maar nog niet op een geautomatiseerd niveau	Tussen 2,85 en 3,8
4. expert	Een expert voert alle handelingen en processen in een complexe context zonder fouten betrekkelijk gemakkelijk en automatisch uit	Tussen 3,8 en 4,75

Uit dit model volgt dat:

1. Een docent die scoort tussen 0,95 en 1,9 kan omschreven worden als een junior.
2. Een docent die scoort tussen 1,9 en 2,85 kan omschreven worden als een gevorderde.
3. Een docent die scoort tussen 2,85 en 3,8 kan omschreven worden als een senior.
4. Een docent die scoort tussen 3,8 en 4,75 kan omschreven worden als een expert.

Hoofdstuk 3 De procedure

3.1 Het stappenplan

Dit beoordelingsinstrument is bedoeld om te achterhalen in welke mate een docent de volgende competentie beheerst:

De docent is in staat om voortdurend de relatie te leggen tussen wat de leerling op school doet en wat de leerling in de beroepspraktijk gaat doen.

De mate waarin kan worden aangegeven met de volgende kwalificaties:

- Een junior; maakt geen fouten belangrijke handelingen, zodat de vaardigheid in principe voldoende wordt uitgeoefend
- Een gevorderde; maakt geen fouten bij belangrijke handelingen en ook niet op onderdelen, zodat de vaardigheid in een niet al te complexe context op goed niveau wordt uitgevoerd
- Een senior; voert alle handelingen en processen in een complexe context zonder fouten uit, maar nog niet op een geautomatiseerd niveau.
- Een expert; voert alle handelingen en processen in een complexe context zonder fouten betrekkelijk gemakkelijk en automatisch uit

Om een docent onder een van bovenstaande kwalificaties te kunnen plaatsen dient het beoordelingsinstrument op pag. 16 en 17 tijdens een observatie van een les te worden ingevuld. Bij de beoordeling doorloopt men de volgende stappen:

Stap 1

Er is behoefte bij de teamleider of locatiemanager om de volgende competentie bij de docent te meten:

Competentie 6: De docent is in staat om voortdurend de relatie te leggen tussen wat de leerling op school doet en wat de leerling in de beroepspraktijk gaat doen.

De behoefte om deze competentie te meten middels het beoordelingsinstrument kan tweeledig zijn:

1. om (meer) inzicht te krijgen in het ontwikkelingsproces van de docent.
2. een hulpmiddel bij het nemen van een om een beslissing.

In het eerste geval gaat het om een formatieve beoordeling. Bij een formatieve beoordeling staat de ontwikkeling van de docent centraal. Op basis van een formatieve beoordeling kan een manager besluiten om de competenties van de docent verder te ontwikkelen middels om-, her- of bijscholing (Bergenhengouwen, 2002, blz. 312).

In het tweede geval kan gaan om een summatieve beoordeling. Een summatieve beoordeling kan gebruikt worden die leidt tot een beslissing. Het kan hierbij gaan om de beslissing of een docent wel of geen prestatiebeloning krijgt, wel of geen cursus/opleiding mag volgen, wel of geen andere taken (decanaat, mentortaken) krijgt aangeboden⁵.

⁵ Bij zowel de formatieve als summatieve beoordeling dienen ook andere competenties dan alleen competentie 6 gemeten en beoordeeld te worden.

Stap 2

De docent wordt op de hoogte gesteld, minimaal twee dagen van te voren, dat een persoon (bijvoorbeeld: collega docent, teamleider of locatiemanager) zijn les komt observeren. Om de betrouwbaarheid van de meting te vergroten dient minimaal twee keer in een schooljaar (nulmeting en eindmeting) door twee verschillende mensen (ter vergroting van de objectiviteit) een observatie plaats te vinden.

Stap 3

Na de observatie wordt de beoordeling besproken met docent. De docent wordt in de gelegenheid gesteld om zijn handelingen te motiveren. Deze motivatie dient te worden vastgelegd⁶. Indien een geschil ontstaat uit tussen de beoordelaar en de docent moet de docent in gelegenheid worden gesteld om zichzelf te laten beoordelen/observeren door een derde persoon.

Stap 4

Na minimaal twee metingen (nulmeting en eindmeting) door minimaal twee personen kan:

1. inzicht zijn verkregen in het ontwikkelingsproces van de docent
2. kan een beslissing worden genomen.

3.2 *De randvoorwaarden*

Om een adequate en objectieve beoordelingsprocedure en beoordelingsinstrument te ontwikkelen en hanteren dienen een aantal randvoorwaarden in acht te worden genomen. Deze randvoorwaarden worden hieronder besproken.

3.2.1 *Betrouwbaarheid*

Een toets wordt betrouwbaar genoemd als het bij herhaalde afname onder dezelfde omstandigheden eenzelfde resultaat laat zien. Drie belangrijke factoren bij betrouwbaarheid zijn (<http://toetswijzer.kennisnet.nl/html/toetsconstructie/kwaliteit.htm>):

De kwaliteit van de beoordeling zelf

De beoordeling moet helder en eenduidig geformuleerd zijn en er mag geen twijfel bestaan over de score die aan de beoordeelde wordt toegekend. De beoordeling in zijn geheel moet een onderscheid maken tussen de 'goede' en 'zwakke' kandidaten. De meer complexe taken moeten vooral door de goede kandidaten goed gemaakt worden.

De betrouwbaarheid wordt ook beïnvloed door het aantal dimensies waarop de kandidaat beoordeeld wordt. Dit hebben we proberen te ondervangen door gebruik te maken van de taxonomie van Romiszowski. Hierdoor is het mogelijk om een bepaalde vaardigheid op te splitsen in opzichzelfstaande eenheden. Dit maakt het meetbaar maken van complexe vaardigheden mogelijk.

⁶ Dit valt het kader van deze opdracht.

De omstandigheden waaronder de beoordeling wordt afgenomen

Belangrijk in dit kader is standaardisatie en objectiviteit. Omstandigheden kunnen op velerlei zaken betrekking hebben: gemoedstoestand van beoordeelde en beoordelaar, klassensituatie, onderwijsvorm.

De wijze waarop de resultaten worden beoordeeld

Ook bij de beoordeling van de resultaten spelen standaardisatie en objectiviteit een belangrijke rol. De score van een kandidaat op een beoordeling kan sterk bepaald worden door de beoordelaar. Zo blijkt bijvoorbeeld uit onderzoek dat een beoordelaar vaak beïnvloed wordt door de vorige beoordelingen. Een mogelijke oplossing voor dat probleem is de beoordeling voor zover mogelijk te standaardiseren en te objectiveren. Bijvoorbeeld door gebruik te maken van helder omschreven beoordelingspunten. Bij open evaluaties zijn zo eenduidig mogelijke beoordelingsvoorschriften van belang.

3.2.2 Haalbaarheid

Het is van belang dat de beoordeling van iemand op competenties met enige regelmaat gebeurt. Hierdoor zal binnen een schoolorganisatie voldoende tijd gereserveerd moeten worden om alle betrokkenen de kans te geven de meting en beoordeling hiervan te doorlopen. Een indicatie hiervoor zou kunnen zijn:

- Lesbezoek collega en evaluatie gesprek (120 min.)
- Schriftelijke evaluatie van docent door studenten. (30 min.)
- Zelf evaluatie door docent zelf. (30 min.)
- Lesbezoek teamleider en beoordelingsgesprek (eindgesprek en POP opstellen). (60 min.)

Het totaal van de hoeveelheid tijd die men spendeert is 240 minuten. Gezien de hoeveelheid tijd die met deze vorm van beoordelen gepaard gaat is het maximaal 1x per jaar mogelijk om deze uit te voeren. Het is vaak niet mogelijk om alle punten uit de beoordeling te beoordelen. Hierdoor kan het zijn dat pas na meerdere beoordelingen een goed totaalbeeld geschetst kan worden van een bepaalde vaardigheid.

3.2.3 Billijkheid

Aangezien dat ook de zelf evaluatie van de docent een onderdeel is van het beoordelingsproces is het voor zowel beoordeelde als beoordelaar mogelijk om op basis van hoor en wederhoor alle kanten van het beoordelingsproces te belichten.

Door van verschillende wijzen van beoordelen gebruik te maken en het beoordelingsproces met regelmaat uit te voeren kan men komen tot een hoge mate van betrouwbaarheid. Zo kan men gebruik maken observaties in reële werksituatie, simulaties waarbij houding en kenniscomponenten een belangrijk onderdeel vormen van de beoordeling, een korte handelingsgerichte casus of een uitgebreide opdracht, werkstukken en presentaties (Uit een samenvatting van brochure 'Anders opleiden, anders toetsten' (2001) van Citogroep, unit BVE)

3.2.4 Validiteit

De validiteit van een toets is de eigenschap dat de toets meet wat de constructeur bedoeld heeft ermee te meten. Aangezien een toets veel en uiteenlopende bedoelingen kan hebben zijn er evenzoveel validiteiten te onderscheiden die een toets in verschillende mate kan bezitten. In de literatuur komen veel verschillende benamingen en definities van validiteiten voor. De methoden voor het bepalen van validiteiten zijn te verdelen in:

- methoden die door middel van correlatieberekening de relatie bepalen tussen de scores en een criterium (o.a. predictieve validiteit);
- methoden die tot een uitspraak leiden over de relatie tussen de toetsvragen en de onderwijsdoelstellingen (inhoudsvaliditeit);
- methoden die het toetsgedrag verklaren op grond van een onderliggende trek (begripsvaliditeit);
- methoden die de geldigheid van gevolgtrekkingen op grond van scores vaststellen door middel van experimenten;
- overige methoden waaronder het op het oog vaststellen van de relatie tussen de toets en hetgeen de toets pretendeert te meten (indrukvaliditeit).

In onderwijssituaties wordt een belangrijke rol toegeedeeld aan de inhoudsvaliditeit van een toets.

De factor validiteit kan verbeterd worden door gebruik te maken van statistische programma's (zoals SPSS) om de uitkomsten van een beoordeling te onderzoeken. Daarnaast moet men met meer dan één personen de uitgevoerde beoordelingen evalueren en eventueel bijstellen. Wanneer er bij het evalueren van de beoordeling met de verschillende betrokkenen grote verschillen bestaan in de interpretatie van het te beoordelen punt kan men vraagtekens zetten bij de validiteit van dat onderdeel. Verder is het van belang dat er verschillende beoordelingsinstrumenten worden afgeleid uit de voorgaande beoordeling. Voor iedere verschillende beoordelaar dient een passend instrument ontwikkeld te worden. Leerlingen zullen een ander instrument nodig hebben dan collega docenten.

Literatuurlijst

Baarda, D.B & M.P.M. de Goede (1995), *Kwalitatief onderzoek*. Houten: educatieve Partners Nederland bv

Bergenhengouwen, G.J., E.A.M. Mooijman en H.H. Tillema (2002) *Strategisch opleiden en leren in organisaties*. Groningen: Stenfert Kroese.

Boonstra, J.J., Steensma, H.O., Demenint, M.I., (2003) *ontwerpen en ontwikkelen van organisaties*. 's-Gravenhage: Reed Business Information

Kessels, J.W.M. (2004). *The knowledge revolution and the knowledge economy. The challenge for HRD*.

Limborgh, D.A. (2005). *Inventarisatie van docentencompetenties op de afdeling BBL*. Opdracht voor de module: Onderwijskundige veranderingsinterventies in educatieve en andere organisaties

Studie Competenties: van complicaties tot compromis. *Over schuifjes en begrenzers* (november 2002) Uitgebracht aan de minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.

Wieringen, A.M.L., van & Ax, J, Karstanje, P.N., Voogt, J.C. (2004) *Organisatie van scholen. Antwerpen – Apeldoorn: Garant-Uitgevers*

<http://www.lerarenweb.nl/bijlagen/VOBVE20mei.doc> (20 mei 2004)