

Op weg naar congruentie tussen opleiden en beoordelen van docenten: een raamwerk voor competent handelen¹

E. Roelofs

Samenvatting

Een van de voorwaarden voor de alom bepleite congruentie tussen competentiegericht opleiden en assessment is het hanteren van een gemeenschappelijk referentiekader voor verschillende betrokkenen. In dit artikel wordt een model voor competent handelen gepresenteerd, dat die functie kan vervullen. Het is ontwikkeld in de context van het docentenberoep, maar wordt ook toegepast op andere beroepsdomeinen. Het model kan een basis bieden voor het ontwerpen en uitvoeren van valide en betekenisvolle assessments. Gebruikmakend van het model kunnen assessmenttaken worden ontworpen waarin verschillende deelprocessen van competent handelen vertegenwoordigd zijn, zoals die zich afspelen bij de uitvoering van beroepstaken in kritische beroepssituaties. Betoogd wordt dat door uit te gaan van dit model, de kans op gebruik van resultaten van assessments voor verder leren wordt vergroot. Immers, de assessments leveren niet alleen prestatiegegevens op, maar bieden ook zicht op de afgelegde weg naar de geleverde prestatie en de weg naar een eerstvolgend niveau van competent handelen.

1 Inleiding: competentiegericht opleiden en beoordelen

In lerarenopleidingen en meer algemeen in het beroepsonderwijs is sprake van een groeiende nadruk op competentiegericht opleiden. De gedachte hierachter is dat studenten beter worden voorbereid op de daadwerkelijke taakuitvoering in de beroepspraktijk. Bovendien is de verwachting dat door de verwerving van beroepsspecifieke en generieke competentie de student als beroepsbeoefenaar blijvend zal leren (Danielson & McGreal, 2000; Uhlenbeck, 2002). Met de komst van competentiegericht opleiden is de behoefte

aan aanvullende vormen van toetsing en beoordeling toegenomen (Baartman, Bastiaens, Kirschner, & Van der Vleuten, 2007; Dierick, & Dochy, 2001). In toenemende mate worden studenten afgerekend op competent handelen. Daarbij wordt gedoeld op het geïntegreerd inzetten van kennis, vaardigheden, attitudes, opvattingen in specifieke beroepssituaties (Van Merriënboer, Van der Klink, & Hendriks, 2002; Straetmans, 2006).

Bij de beoordeling van competent handelen wordt tegenwoordig veelal de algemene term assessment gehanteerd. Daarmee wordt gedoeld op een proces van documenteren en beoordelen van bewijzen voor aspecten van competent handelen. Onder assessment kan overigens ook het gebruik van kennistoetsen vallen, hoewel vaak geduid wordt op geïntegreerde assessmenttaken (Dochy, Heylen, & Van de Mosselaer, 2002). Verschillende auteurs wijzen erop dat assessmentinstrumenten ingezet zouden moeten worden om het leerproces zelf bij te kunnen sturen (zie bijvoorbeeld Uhlenbeck, 2002; Verloop, Beijaard, & Van Driel, 1998). In onderzoek worden in dit verband positieve effecten van portfolio gebruik op reflectievaardigheden van studenten aangetoond (Mansvelder-Longayroux, Beijaard, & Verloop, 2002). Feedback van *peers* en experts op portfolio's brengt reflectie bij de student op gang, waarvan is aangetoond dat deze bijdraagt aan verder leren (Elshout-Mohr & Van Daalen-Kapteijns, 2003; Van Merriënboer, & Bastiaens, 2003; Sluijsmans, Brand-Gruwel, Tillema, & Smith, 2000). Deelverzamelingen van het portfolio kunnen worden voorgelegd aan assessoren voor summatieve doeleinden. Ook deze summatieve fase zou de student waardevolle feedback kunnen opleveren voor zijn aanpak in die volgende fase.

Lerarenopleidingen ontwerpen hun curriculum steeds vaker aan de hand van beroepstaken (Van Merriënboer, 1997). Mogelijk heeft het beschrijven van een set wettelijk

bezegelde bekwaamheidseisen hieraan bijgedragen (SBL, 2003). Ook de beoordeling vindt vaker plaats door studenten beroepstaken te laten uitvoeren. Het streven is dan ook om congruentie te bereiken tussen opleiding en beoordeling (Cluitmans & Klarus, 2005; Dochy et al., 2002).

De uitdaging bij competentiegericht opleiden is studenten zover te brengen dat ze kenniselementen, vaardigheidselementen, opvattingen, en beroepsnormen geïntegreerd verwerven en inzetten in beroepstaken. De vraag dringt zich hierbij op *hoe* studenten voldoende samenhang kunnen zien tussen dat wat ze leren over het beroep en wat ze in de weerbaarste beroepspraktijk aantreffen. Hoe kunnen ze in staat gesteld worden om verantwoordelijke afwegingen te maken in beroepsituaties en daarbij terug te vallen op een professionele basis? Studenten in de lerarenopleiding nemen kennis van didactische theorieën en van pedagogische beginselen, geven lessen en zien leerlingen reageren op hun handelen. De vraag is of ze genoemde elementen met elkaar kunnen verbinden en in beroepsituaties kunnen inzetten.

In antwoord op deze bespiegelingen wordt hierna betoogd dat congruentie tussen opleiding en beoordeling kan worden bereikt door beide te baseren op een procesmodel van competent handelen. Met opzet wordt de term competent handelen gebruikt, om hiermee te benadrukken dat het gaat om een *proces*, waarin (aankomende) beroepsbeoefenaren in taaksituaties hun opgedane kennis, vaardigheden, opvattingen inzetten om taken tot een goed resultaat te brengen. Competentie op een bepaald domein wordt in deze notitie beschouwd als een ontwikkeld vermogen om competent te handelen. Bewust wordt de term *een* competentie in de betekenis van zelfstandig naamwoord vermeden, niet omdat deze onjuist zou zijn, maar omdat de term minder duidelijk verwijst naar een integratief proces zoals boven aangeduid.

Het model voor competent handelen dat we voorstellen in deze notitie vervult drie hoofdfuncties: Het:

- beschrijft op hoofdaspecten processen van denken en handelen waarlangs een (aankomend) professional een klasse van

taken uitvoert en hoe die bijdragen aan resultaten;

- biedt een basis voor het ontwerp van assessmenttaken, en
- biedt een kader voor het beoordelen, interpreteren, en terugrapporteren van prestaties op assessmenttaken.

Het model en de functies ervan worden uitgewerkt in de context van het leraarschap, maar opgemerkt dient te worden dat het ook wordt toegepast in andere beroepsvelden.

2 Beschrijving van een procesmodel

2.1 Aspecten van competent handelen en de beoordeling ervan

Het model voor competent handelen dat we in 2.2 presenteren, komt voort uit verschillende benaderingen van onderwijzen die door de jaren heen de revue gepasseerd zijn en die elk verschillende aspecten van competentie betreffen (zie bijvoorbeeld Creemers, 1991; Verloop, 1999). De verschillende benaderingen betreffen:

- Persoonlijkheidstrekken die bijdragen aan succesvol leraarschap (Creemers, 1991; Getzels, & Jackson, 1963);
- Kenniselementen, zoals vakken, en manieren waarop leerkrachten binnen een vakdiscipline denken (Bruner, 1963; Tom & Valli, 1990);
- Leerkrachtgedragingen die empirisch gezien bijdragen aan hoge leerresultaten (Brophy & Good, 1986; Simon & Boyer, 1974);
- Cognities en beslisprocessen van docenten (Clark & Peterson, 1986; Kagan, 1990; Verloop, 1988);
- Praktijkkennis van docenten die recht doet aan de specifieke praktijksituaties waarin docenten dagelijks functioneren (hun klas, hun vak) en de wijze waarop ze daarover eigen theorieën vormen (Beijaard & Verloop, 1996);
- Onderwijzen als het beïnvloeden van leren (als product of als proces, zie onder meer De Klerk & Simons, 1988).

Binnen elk van deze benaderingen van onderwijzen worden bijpassende instrumenten gehanteerd om een oordeel te kunnen geven over (aspecten van) competentie. Voor het

meten van persoonlijkheidstrekken werden (en worden) vragenlijsten en psychologische tests gebruikt. Binnen deze benadering van onderwijzen lag de nadruk niet zozeer op het onderwijzen zelf, maar veeleer op kenmerken die daaraan ten grondslag worden gedacht, zoals toegeeflijkheid, dogmatisme, directheid, introversie-extraversie (Creemers 1991).

Een benadering van goed onderwijzen die nog altijd dominant aanwezig is, is dat bekwame docenten veel kennis bezitten. Aanvankelijk benadrukten onderzoekers de beschikbaarheid van feiten en begrippen. Later werd meer nadruk gelegd op het beheersen van de structuur van een vakdiscipline (zoals wiskunde en scheikunde). In nog latere varianten van de kennisbenadering lag de nadruk op hoe professionals denken en handelen binnen een vakdiscipline. Kennis heeft tevens betrekking op pedagogisch-didactische kennis, bijvoorbeeld over instructiemethoden, de opbouw van curricula, of het groeperen van leerlingen. We zien dat de laatste typen kennis door de jaren heen worden afgeleid uit onderwijsonderzoek (Bellon, Bellon, & Blank, 1992). Veel gebruikte methodes voor het beoordelen van de aanwezigheid van kennis zijn schriftelijke toetsen (Latham, Gitomer, & Ziomek, 1999) en geschreven werkstukken.

De gedragsbenadering is als reactie op een eenzijdige nadruk op persoonlijkheidstrekken en kenniselementen lange tijd populair geweest: onderwijzen als het vertonen van effectief gebleken gedragingen. Bij deze benadering wordt van belang geacht wat de docent feitelijk laat zien in de lessituatie. Tal van studies concentreerden zich op kleine gedragseenheden, waarvan aangenomen werd dat ze bijdroegen aan leerprestaties van leerlingen (Stodolsky, 1990). Denk hierbij aan interactie-analyses waarbij direct of indirect docentgedrag werd onderzocht en onderzoeken naar besteding van leer- en instructietijd door middel van systematische lesobservaties (Evertson, Sanford, & Emmer, 1981; Flanders, 1970; Veenman, 1975; Veenman, Lem, & Voeten, 1988; Walberg, 1988). Bij de gedragsbenadering van onderwijzen staat minder centraal wat er omgaat in het hoofd van de docent.

Dit laatste is juist wel het geval bij de cog-

nitiebenadering van goed onderwijzen (Clark, & Peterson, 1986). In deze benadering vormen denk- en beslisprocessen van docenten de belangrijkste variabelen waarop docenten, vaak experts versus beginners, van elkaar verschillen (Westerman, 1991). Verschillende instrumenten zijn (en worden) gebruikt om aspecten van docentcognities bloot te leggen, zoals hardop denkprotocollen en *stimulated recall*-interviews. Bij dit soort interviews kijken docenten terug naar video-opnames van hun eigen optreden en beantwoorden de vragen over hun denkprocessen op specifieke lesmomenten (Calderhead, 1981).

Een vrij recente benadering van onderwijzen is die waarbij de aandacht uitgaat naar de praktijkkennis die de docent zelf opbouwt gedurende zijn loopbaan. Bij deze benadering gaat de aandacht nog sterker uit naar de specifieke context (een vak in een bepaalde klas met bepaalde leerlingen), waarin de docent werkt (Meijer, Verloop, & Beijaard, 1999). Praktijkkennis betreft de kennis die leraren hebben van klassituaties en komt voort uit de praktische dilemma's die ze ervaren bij het uitvoeren van de onderwijstaak. Docenten kunnen deze kennis vaak niet direct verwoorden, maar zetten deze wel (impliciet) in bij de planning, uitvoering en nabeschouwing van lesactiviteiten. Er bestaan verschillende uitwerkingen van het begrip praktijkkennis, zoals *pedagogical content knowledge*, impliciete theorieën, en *theory-in-action* (Meijer, 1999). In toenemende mate wordt bepleit om deze kennisvormen te betrekken bij opleiding en beoordeling van docenten (Beijaard & Verloop, 1996) om zo recht te doen aan de complexiteit van het leeraarschap. In de benadering van onderwijzen als het verwerven en het hanteren van praktijkkennis wordt de docent niet beschouwd als uitvoerder van door wetenschappers geformuleerde overzichten van waardevolle kennis en effectief onderwijsgedrag, maar als beroepsbeoefenaar die gebruik maakt van wat Shulman (1987, p. 11) aanduidde als *the practical pedagogical wisdom*.

De gehanteerde instrumenten verschillen niet wezenlijk van die welke gebruikt worden in het onderzoek van denkprocessen, zij het dat de door de docent gehanteerde begrippen

centraal staan en niet de door de wetenschapper vooraf geformuleerde begrippen. De elementen van praktijkkennis die een rol spelen bij taakuitvoering ontstaan door duiding van de impliciet gebruikte theorieën.

Tot slot, tot voor kort functioneerden theorieën over (goed) onderwijzen en leertheorieën tamelijk onafhankelijk van elkaar (vgl. Duffy, Lowyck, & Jonassen, 1993). Beide hadden een verschillende oorsprong. We zien dat de twee typen theorieën in toenemende mate worden gecombineerd, waardoor een nieuw perspectief op goed onderwijzen ontstaat: goed onderwijzen als het faciliteren van leerprocessen op cognitief, metacognitief, en affectief gebied (Shuell, 1993; Vermunt, 2006). In deze benadering betekent goed onderwijzen niet zozeer het bezitten van een scherp omljnd repertoire aan 'juiste' onderwijsgedragingen. Belangrijker is dat docentinterventies bijdragen aan succesvolle, zelfstandige leeractiviteiten (Duffy, Lowyck, & Jonassen, 1993; Simons, 1999; Vermunt & Verschaffel, 2000; Winne, & Hadwin, 1998).

2.2 Procesmodel

Elk van de zojuist beschreven benaderingen van onderwijzen dekt een aspect van docentcompetentie. In ons model worden verschillende aspecten die in de beschreven benaderingen naar voren komen, samengenomen. In Figuur 1 zijn alle componenten en de samenhangen ertussen samengevat. We maken het voorbehoud dat het model vooral bedoeld is om bewuste bekwaamheid, rationeel gepland handelen, te beschrijven en te operationaliseren in assessmentinstrumenten. Het model pretendeert geen verklaring te bieden voor al het docentgedrag. Verschillende onderzoekers (Carter, 1990; Clark & Yinger, 1979) wijzen er bijvoorbeeld op dat een groot deel van het docentgedrag niet bewust, maar routinematig plaatsvindt. Centraal staat het begrip competent handelen: het vermogen om in een klasse van beroepstaken in verschillende kritische beroepssituaties bewust en verantwoord te handelen met positieve resultaten, volgens geaccepteerde professionele maatstaven.

De basisgedachten van het model zijn:

- Handelen vindt plaats in zeer specifieke

situaties die sterk van elkaar verschillen. Competent handelen dient daarom in een groot aantal situaties verworven en getoond te worden. Dit laatste om oordelen daarover betrouwbaar en valide te doen zijn;

- Voorafgaand aan handelen hebben processen van inschatten, afwegen en beslissen plaats. Beoordeling daarvan is minstens zo belangrijk als het handelen zelf. Deze processen verklaren waarom de kandidaat handelt zoals hij doet en geven zicht op de kwaliteit van de professionele basis van de kandidaat;
- Beoordeling van handelen heeft weinig zin zonder te letten op de gevolgen die het met zich meebrengt voor mensen, materialen of processen in de werksituatie. Inzetten van een reeks activiteiten heeft alleen zin als daarmee een wenselijk (beoogd) gevolg wordt nagestreefd;
- Competent handelen is gestoeld op een professionele basis, die mede onderwerp van beoordeling zou moeten zijn.

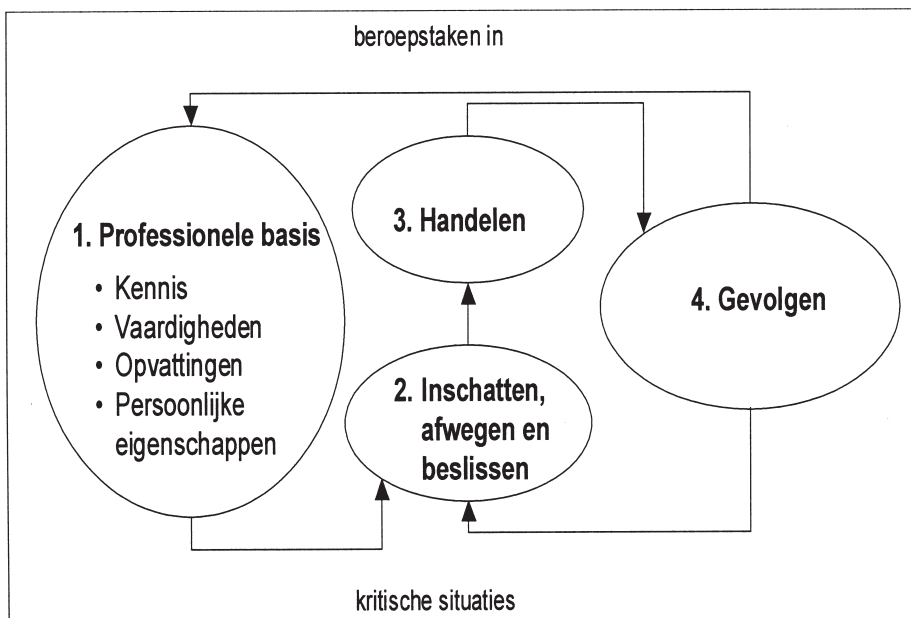
Hieronder worden de onderdelen nader toegelicht.

Beroepstaken in kritische situaties

We kunnen pas bepalen of een (aankomend) docent meer of minder competent handelt, als we kijken naar de uitvoering van beroepstaken in kritische situaties. In een kritische situatie wordt de kandidaat min of meer gedwongen om adequaat handelen te laten zien, op straffe van ernstige negatieve gevolgen voor de betrokkenen. Daarmee maakt de situatie het onderscheid tussen kandidaten die meer en minder bekwaam handelen. Hierbij past een analogie met skiën: als er geen bergen zijn en/of als er geen sneeuw is, dan kan een aspirant-skiër niet laten zien dat hij kan skiën. Als er alleen maar flauwe hellingen zijn, dan kan er geen goed onderscheid gemaakt worden tussen matige en goede skiërs. Bovendien zijn er voldoende situaties nodig om uitspraken te kunnen doen over competentie in een taakdomein.

Ad 1. Professionele basis

Competent handelende (aankomend) docenten kunnen hun handelen verantwoorden met behulp van geaccepteerde professionele prin-



Figuur 1. Procesmodel van competent handelen (Roelofs & Sanders, 2007).

cipes. Voorbeelden van deze principes zijn te vinden in overzichten als van Brophy (1999): leerlingen leren het best in een positief en ondersteunend groepsklimaat; voorkennis kan het aanleren van nieuwe kennis en vaardigheden soms in de weg staan, zodat leerlingen hun bestaande opvattingen vaak moeten herstructureren. De verantwoording van het eigen handelen stoelt bij voorkeur op een persoonlijke professionele basis met elementen als:

- *kennis*, zoals bijvoorbeeld bij docenten kennis over hoe leerlingen leren lezen, of over begrippen en wetten in de natuurkunde;
- een ontwikkeld repertoire aan *vaardigheden*, zoals het kunnen toepassen van didactische werkvormen en instructiestrategieën, zélf een aan te leren techniek kunnen demonstreren;
- *opvattingen en voorkeuren*, die mede gestoeld kunnen zijn op beroepsnormen, bijvoorbeeld 'het bevorderen van het welbevinden van leerlingen dient als voorwaarde te worden genomen voor instructie en begeleiding;
- *persoonlijke eigenschappen*, zoals geduld, introversie-extraversie.

Ad 2. *Inschatten, afwegen, beslissen*

Met inachtneming van de vaststelling dat veel docentengedrag weliswaar routinematig van karakter is, houdt de volgende component van bewuste bekwaamheid in dat een docent een taaksituatie, die plaatsvindt voor, tijdens of na interactie met leerlingen (Reynolds, 1992), kan inschatten en een professionele afweging kan maken over hoe hij gaat handelen (Berliner, 2001). Een voorbeeld van een dergelijke afweging door een (aankomend) docent kan zijn: "Geef ik (straks) bij de begeleiding van een groep samenwerkende studenten tips zodat ik misvattingen uit de wereld kan helpen?" Of "Laat ik de groep met rust om hen zelf te laten ontdekken en uitzoeken of en waar ze vakmatig gezien misvattingen huldigen?" Kortom:

- Hij maakt (snel) een inschatting van de situatie: Wat is hier aan de hand? Wie heeft wat nodig?;
- Hij kiest, met name tijdens de fase van onderwijsvoorbereiding, bewust manieren van optreden en kan aangeven waarom hij handelt zoals hij doet;
- Hij hanteert zowel in de voorbereiding als de interactiefase met enige routine en vlotheid een aantal handelingen met positieve gevolgen.

Ad 3. Handelen

Het daadwerkelijke handelen van (aankomende) docenten zal vaak bijna gelijktijdig of afwisselend met het proces van inschatten, afwegen, en beslissen plaatsvinden, via wat Schön (1983) aanduidt met *reflection in action*. Het gaat bij het handelen om het passend inzetten van een professioneel repertoire aan handelingen. Dit gaat bijvoorbeeld om het maken van een lesplanning, ontwerpen van opdrachten, organiseren van de onderwijsleersituatie, verzorgen van instructie, voeren van oudergesprekken. Deze brede categorieën kunnen verder uitgewerkt worden in specifieke activiteiten zoals vragen stellen en feedback geven.

Ad. 4. Gevolgen

De laatste component van het model betreft de gevolgen. Slaagt de docent erin om bij de uitvoering van taken positieve gevolgen bij leerlingen teweeg te brengen (Shuell, 1993)? Voorbeelden van positieve gevolgen van het handelen van docenten zijn: betrokken werkende leerlingen, leerlingen die zich in groepsverband nieuwe begrippen of technieken eigen maken (zie ook de bijdrage van Bakker, Sanders, Beijaard, Roelofs, Tigelaar en Verloop in dit nummer). Wat we positieve gevolgen noemen, hangt mede af van de visie op het beroep. Het is mogelijk dat een resultaat in de ene visie als positiever wordt gezien dan in de andere visie.

Verbanden tussen de onderdelen

In het model zijn de onderdelen door pijlen met elkaar verbonden. Dit geeft de dynamiek van competent handelen weer. Door het waarnemen van de gevolgen zal de beroepsbeoefenaar zijn inschattingen en zijn concrete handelingen (soms nog ter plekke) aanpassen. Daarnaast werkt het handelen in uiteenlopende situaties in op de groei van de professionele basis. De kandidaat gaat beschikken over een rijkere basis aan kennis, vaardigheden, opvattingen die, mits goed overdacht, in nieuwe situaties kunnen worden ingezet.

Ontwikkelingsniveaus van competent handelen

Bij zeer bekwame docenten verloopt de uitvoering van beroepstaken snel. Inschattingen van de taaksituatie verlopen razendsnel en

leiden tot doeltreffend handelen. Als echter taaksituaties zeer complex worden, moet ook de expert terugvallen op een inschatting van de taaksituatie, overwegen wat de beste handelwijze is en zonodig een handelwijze ontwerpen. Bewezen is dat bij expertberoepsbeoefenaars de deelprocessen van inschatten, afwegen en beslissen grondiger, sneller, effectiever en ook kwalitatief anders verlopen dan bij beginners (Berliner, 2001; Boshuizen, 1989, 2003). Het verschil met beginners wordt mede verklaard doordat experts de beschikking hebben over een verfijnde professionele (kennis)basis, die bovendien op het juiste moment wordt ingezet. Voor veel situaties ontstaat een 'script', hetgeen inhoudt dat situaties direct worden herkend (bijvoorbeeld lesbeelden), waardoor inschattingen snel verlopen.

De leerroute van beginner naar expert bestaat – het model volgend – uit het blootleggen van deze processen van inschatten, afwegen, beslissen en handelen in tal van relevante beroepssituaties. Bij de uitwerking van ontwikkelingslijnen in opleidingen kunnen met behulp van het model verschillende ontwikkelingsniveaus van competent handelen worden uitgewerkt, bijvoorbeeld volgens een indeling in 'beginner', 'gevorderde', en 'expert'.

Op basis van het bovenstaande kunnen drie uitgangspunten voor assessment worden afgeleid:

- 1) De lerende wordt benaderd als een aspirant beroepsbeoefenaar en wordt gestimuleerd te leren inschatten, afwegen, beslissen en handelen naar professionele maatstaven in complete en kritische beroepssituaties;
- 2) Assessments dienen niet alleen scores op te leveren, maar ook informatie over de kwaliteit waarmee de student bovenstaande processen doorloopt;
- 3) Bij assessment dient rekening te worden gehouden met het gegeven dat aankomende, beginnende, en expert beroepsbeoefenaars op kwalitatief verschillende wijze denken en handelen.

3 Toepassingen bij assessment

De vraag nu is, hoe past het model van competent handelen in hedendaagse opvattingen over assessment van competentie van docenten, waarin aan de ene kant het belang van validiteit en betrouwbaarheid wordt benadrukt en aan de andere kant de congruentie met opleidingen (zie ook Dwyer, 1994, 1998). In deze paragraaf beschrijven we enkele implicaties van het model voor het ontwerpen en het gebruiken van assessments, die enerzijds bijdragen aan houdbare beslissingen over kandidaten, en anderzijds ondersteunend zijn voor de professionele ontwikkeling van die kandidaten.

3.1 Valide redeneringen over competent handelen

De veel geciteerde auteurs Kane (1992, 2004) en Messick (1996) beklemtonen dat validiteit niet zozeer een kenmerk van de gebruikte assessmentinstrumenten op zich is, maar van de uitspraken die gedaan worden op grond van het gebruik van de instrumenten. Kane stelt dat op grond van een assessment een geldige interpretatieve redenering moet kunnen worden gegeven over een kwaliteit van een kandidaat. Deze redenering wordt voorgesteld als een keten met acht schakels, waarbij elke schakel een stap in de redenering is waarin een gevolgtrekking wordt gedaan. De houdbaarheid van de gevolgtrekking moet worden aangetoond. Kane onderscheidt de volgende schakels in deze keten met bijbehorende te beantwoorden vragen:

- 1) Afnemen van assessmenttaken, resp. bewijsvoering voor competentie: krijgt de kandidaat de kans zijn ware kunnen te tonen? Is de wijze van afname vergelijkbaar voor verschillende kandidaten en tijdstippen?
- 2) Scoren van de prestaties op de assessmenttaken op een aantal criteria en
- 3) het combineren van die scores: dekken het scoringssysteem en de bijbehorende criteria en voorschriften de beoogde processen en constructen van beroepsuitoefening? Scoren beoordelaars zonder fouten en doen ze dit binnen het afgesproken kader? Zijn de scoringsprocedures voor alle betrokkenen begrijpelijk en helder?

- 4) Generaliseren van de scores naar het assessmentdomein. Zijn de verkregen taakcores een goede afspiegeling van alle mogelijke taken die hadden kunnen worden afgenomen? Is de selectie van assessmenttaken in een assessment representatief voor het afgebakende assessmentdomein?
- 5) Extrapoleren van de scores naar het praktijkdomein. Vertegenwoordigen de beoordeelde assessmenttaken de taken zoals die worden uitgevoerd in het beroep? Bezitten de assessmenttaken de cognitieve complexiteit zoals die bestaat in beroepstaken?
- 6) Evalueren van assessmentresultaten en
- 7) beslissen over de geschiktheid van de kandidaat voor de criteriumsituatie. Is de conclusie over de geschiktheid van een kandidaat, of een formatieve uitspraak over het ontwikkelde competentieniveau verdedigbaar? Zijn normen en standaarden voldoende gelegitimeerd door het beroepsveld?
- 8) Gevolgen voor de lerende. Welke gevolgen hebben deelname aan en resultaten van assessment voor de kandidaat? In hoeverre hebben assessmenttaken betekenis voor de kandidaat? Worden resultaten van assessments gebruikt bij follow-up activiteiten door de lerende?

Als het gaat om beoordeling van leraren kan het geschetste model bij de meeste schakels van de interpretatieve redenering een ondersteunende rol spelen. Dit wordt hieronder toegelicht, mede aan de hand van enkele voorbeelden. De toelichtende opmerkingen zijn geclusterd in drie onderwerpen: de keuze van assessmenttaken, het beoordelen van prestaties op die taken en de impact van assessment op de lerende.

3.2 Keuze van assessmenttaken en bewijsvoering

In het gepresenteerde model wordt benadrukt dat competentie op een taakdomein pas kan worden aangetoond als de kandidaat bewijzen kan aanleveren over een voldoende aantal kritieke situaties, die naar aard en inhoud representatief zijn voor het universum van mogelijke beroepssituaties. Met andere woorden, de verzameling van assessment-

taken op basis waarvan een uitspraak wordt gedaan over het niveau van competentie, moet representatief zijn voor het professionele taakdomein. Dit verwijst naar de schakel generaliseren van Kane.

Door bij assessmentconstructie het model van competent handelen te volgen, wordt van de kandidaat verwacht bewijs aan te leveren over gemaakte professionele afwegingen, het handelen en de gevolgen daarvan in kritische beroepssituaties. Uitspraken over presteren worden op die manier niet beperkt tot de kwaliteit van geïsoleerde deelaspecten als werkgedrag of kennis. De taak bevat cognitieve complexiteit en plaatst de lerende in een representatieve beroepssituatie: de taakomstandigheden en taakvereisten komen overeen met de beroepssituatie. In dat geval kunnen uitspraken worden geëxtrapolerd naar de criteriumsituatie, schakel 5 van Kane. Assessmenttaken die zo worden geconstrueerd brengen de lerende aan het denken over wat de beroepstaken inhouden en wat aan professionele basis nodig is om deze met succes uit te voeren. De logica van het model verder volgend wordt in de verantwoording van het eigen handelen gevraagd naar de gemaakte afwegingen en de genomen beslissingen in termen van geaccepteerde professionele principes en methodieken.

Een voorbeeld van assessment waarin deze gedachtegang bij uitstek wordt toegepast is het gebruik van videodossiers (Bakker, Roelofs, & Beijaard, 2006; Bakker et al. in dit nummer; Roelofs & Van den Berg, 2005). Bij deze methode wordt volgens een vooraf gespecificeerde procedure een steekproef van kritische taaksituaties genomen uit het werk van een docent (in opleiding) gedurende een afgeronde periode, bijvoorbeeld instructie aan een kleine groep risicoleerlingen gedurende enkele weken. Bij de methode worden verschillende typen bewijsstukken verzameld rondom één en dezelfde verzameling taaksituaties. Elk type bewijsstuk belicht een ander aspect van competent handelen. In de dossiers worden de volgende gegevens opgeslagen:

- videobeelden over het observeerbare handelen van de docent in kritische taaksituaties;
- een interview of reflectieverslag met in-

formatie over de *afwegingen* van de docent;

- videobeelden en interviews met informatie over de (direct observeerbare) *gevolgen* van dat handelen voor de lerenden, en
- contextinformatie ter ondersteuning van de interpretatie van de beelden, zoals achtergrondinformatie over de docent (onder meer leeftijd, vooropleiding, ervaring binnen en buiten het onderwijs, genoten relevante bijscholing), achtergrondinformatie over de leerlingen (onder meer leeftijd, prestatiegeschiedenis op school) en documentatie van de onderwijscontext (onderwijsplanning, lesplan, producten van leerlingen, lesmateriaal).

3.3 Beoordelen

Bij competentiegericht assessment worden prestaties op complete taken uit een taakdomein beoordeeld op een aantal kwaliteitscriteria (Straetmans, 2006). De te hanteren beoordelingsaspecten en prestatiecriteria dienen de essentie van te stellen kwaliteitseisen aan goede taakuitvoering te dekken, schakel 2 van Kane.

Het procesmodel volgend wordt voorgesteld om voor de ontwikkeling van beoordelingscriteria te starten bij de gevolgen van handelen en van daaruit af te leiden wat verantwoorde ondersteunende handelwijzen en afwegingen zijn, en de gewenste kennisbasis. Deze manier van werken wordt ook wel aangeduid als *backward mapping* (Wiggins & McTighe, 1998). Op die manier ontstaan functionele beoordelingscriteria (zie Frederiksen, Sipusic, Sherin & Wolfe, 1998). Bij dit type criteria worden steeds de wenselijke gevolgen van handelen op een taakdomein centraal gesteld. Voorbeelden daarvan zijn: “de docent schept een sociaal leerklimaat dat het leren ondersteunt”, “de instructie van de docent stimuleert mathematisch denken bij de leerlingen”.

Door gebruik te maken van prestatiecriteria waarmee deelprocessen en gevolgen integraal worden beoordeeld, wordt competent handelen in zijn totaliteit benaderd. Dit handelen wordt niet teruggebracht tot een verzameling losstaande gedragscategorieën. Figuur 2 illustreert deze gedachtegang. Afgebeeld is een beoordelingsaspect van een *per-*

Geeft tijdig hints of corrigerende aanwijzingen gedurende de uitvoering van rijtaken

Contraproductief gedrag (1)	Beginnend productief gedrag (2)	Productief gedrag (3)
<p><u>De instructeur</u> geeft de leerling niet of nauwelijks hints over hoe hij een rijtaak moet aanpakken, waar dit wel nodig is, gezien dreigende (grote) fouten. Hij laat situaties lang doorlopen, waardoor niet duidelijk wordt hoe gevaar of lastige situaties kunnen worden voorkomen.</p>	<p><u>De instructeur</u> geeft diverse hints en corrigerende opmerkingen tijdens de uitvoering van rijtaken.</p> <p>Hij laat nog wel enkele kansen liggen om een preventieve corrigerende opmerking te maken.</p>	<p><u>De instructeur</u> geeft ruim van tevoren hints over hoe de leerling een lastige situatie kan aanpakken (als je tijdig aangeeft, dan zal die vrachtauto...). Of: hij corrigeert een dreigende (grote) fout al in de waarnemingsfase.</p>
<p><u>De leerling</u> komt herhaaldelijk in situaties terecht waarin zelfs fysiek ingrijpen noodzakelijk wordt, waar dit eerder voorkomen had moeten worden.</p>	<p><u>De leerling</u> krijgt geen volledig consequent beeld van hoe problemen voorkomen kunnen worden. Enkele malen komt hij in een situatie die mondeling ingrijpen noodzakelijk maakt.</p>	<p><u>De leerling</u> krijgt een beeld van hoe problemen voorkomen kunnen worden en raakt slechts een enkele keer in een situatie die ingrijpen noodzakelijk maakt.</p>

Figuur 2. Beoordelingsaspect voor coachingsbekwaamheid van rijdocenten.

formance-assessment voor coaching, hetgeen een onderdeel vormt van het rijinstructeurs-examen, zoals dat bij exameninstantie IBKI zal gaan plaatsvinden (Roelofs, Vissers, & Harms, 2007).

3.4 Impact op de lerende

Voor de relatie tussen assessment en leren geldt *the tail wags the dog* (zie Dochy, Heylen, Van de Mosselaer, 2002). Wanneer de student wordt afgerekend op het presteren in betekenisvolle, authentieke assessment-taken, dan is de kans groot dat hij daaraan congruente leeractiviteiten zal ondernemen. Voorts stellen we voor omwille van de congruentie tussen opleiding en assessment een competentiegerichte leerlijn van beroeps-taken te ontvouwen, zoals wel wordt aangeduid door Van Merriënboer (2005). De complexiteit van de taken loopt op afhankelijk van onderscheiden niveaus van bekwaamheid of het stadium van de beroepsloopbaan. In dit verband is het Ruud de Moorcentrum al enige jaren bezig een uitwerking te maken van authentieke taaksituaties die variëren in complexiteit, gekoppeld aan de landelijke bekwaamheideisen voor leraren (SBL, 2003).

Willen beoordelingen op grond van assessments ondersteunend zijn voor verder leren, dan laten ze bovendien bij voorkeur de te zetten leerstappen naar een eerstvolgend hoger niveau van taakuitvoering of expertise zien. Het gebruik van samenhangende illustraties, *benchmarks*, kan hierbij verhelderend wer-

ken, omdat ze bij de lerende integrale beelden oproepen van de reeds bereikte en nog te bereiken niveaus van competent handelen. Aansluitend bij de 4CID-ontwerpbenadering van Van Merriënboer (2005) zouden deze *benchmarks* kunnen worden uitgewerkt naar ontwikkelingsfasen van de lerenden of fasen in een beroepsloopbaan. Ze beschrijven dan kwalitatief verschillende niveaus van competent handelen. Rapportages van beoordelingen zullen zo door de lerende als een zinvol en herkenbaar geheel worden ervaren. Behalve dat geven rapportages bovendien indicaties over de kwaliteit van de onderliggende professionele basis. Zijn er bijvoorbeeld basale vakinhoudelijke principes die de lerende kenmerkend niet toepast of niet beheerst of juist wel? Beschikt hij over de vereiste (technische) vaardigheden om een taak naar behoren uit te voeren? Op deze wijze ingericht mag verwacht worden dat beoordelen eraan kan bijdragen dat de lerende bereid is blijvend te leren naar professionele maatstaven (zie ook Vermunt, 2006).

4 Conclusies en discussie

In deze notitie is een algemeen procesmodel voor competent handelen beschreven, waarin competent handelen wordt opgevat als een domein- en contextspecifiek proces van inschatten, afwegen, beslissen en handelen, dat plaatsvindt bij de uitvoering van beroeps-

taken met het oog op het bereiken van wenselijke gevolgen. Betoogd is dat competentiegericht opleiden en beoordelen baat kunnen hebben bij deze procesgerichte benadering, omdat juist die processen bij voorkeur aangestuurd worden bij opleiden én beoordelen.

We willen tot slot twee kritische slotopmerkingen maken naar aanleiding van het gebruik van het model. Ten eerste willen we wijzen op de risico's die ontstaan wanneer competentie wordt gezien als het 'beheersen' van een verzameling losstaande discrete competenties. We vermijden in dit artikel met opzet de term competenties, maar spreken van competent handelen (op verschillende taakdomeinen). Met Korthagen (2004) delen we de zorg dat het gebruik van lijstjes competenties kan leiden tot deprofessionalisering van het beroep. We zien dit risico vooral wanneer deze 'competenties' de taak ver overstijgen en wanneer ze niet ingebed zijn in een beschrijvend en verklarend kader (zie Geurts & Zandsteeg, 2006). We zien dit bijvoorbeeld in situaties waarin studenten tijdens en na afloop van een periode van werken aan beroepstaken gevraagd worden na te denken over of ze gevorderd zijn op een aantal competenties. Denk daarbij aan voorbeelden als klantgerichtheid, loyaliteit, omgevingsbewustzijn, overtuigingskracht, resultaatgerichtheid, en probleemoplossend vermogen. Al deze aanduidingen hebben wel iets met de beroepstaak te maken, maar het is de vraag of de student met deze inventarisatie van losstaande competenties wordt geholpen. Betwijfeld mag worden dat dit het geval is, als niet duidelijk wordt hoe deze generieke competenties – of soms zelfs persoonlijke eigenschappen – passen in het denken en doen van professionals binnen klassen van beroepstaken in uiteenlopende beroepssituaties. Het risico van sturing op losse competenties is dat deze een eigen leven gaan leiden, los van wat studenten leren in hun opleiding. Het werken met (generieke) taakoverstijgende competenties heeft zin zolang een relatie kan worden gelegd met een (mentaal) model van competent handelen, dat door de lerende, opleider en assessor gedeeld wordt, dat onderwerp is van reflectie door de student.

Ten tweede rijst de vraag hoe, in welke

mate, met welk doel naast competent handelen in beroepstaken de meer basale kennis en vaardigheden dienen te worden getoetst? Als gevolg van de ontstane commotie over de (beperkte) rekenvaardigheid van instromende PABO-studenten klinkt de roep om selectieve toetsing van een voorwaardelijke kennisbasis sterk door (Straetmans & Eggen, 2005). De onlangs ingestelde rekenvaardigheidstoets fungeert als drempel voor de lerarenopleiding basisonderwijs.

Het model voor competent handelen volgend kan bij assessment via beroepstaken de kwaliteit van reflectie op een kennisbasis meewegen bij de beoordeling. Maar, gezien het omvangrijke domein van taken en de omvang van de gevraagde kennisbasis van docenten zal het gebruik van directe metingen van competent handelen in de taaksituaties niet altijd afdoende zijn. Soms zal gebruik gemaakt moeten worden van toetsmethoden waarbij de beheersing van voorwaardelijke componenten wordt gemeten. Denk bij lerarenopleidingen bijvoorbeeld naast de al genoemde eigen rekenvaardigheid aan de eigen taalvaardigheid, aan kennis over de stadia in de taalontwikkeling van kinderen, kennis over oplossingsstrategieën van kinderen bij rekentaken, kennis over leerlijnen op verschillende vak- en vormingsgebieden. Slechts een fractie van de benodigde voorwaarden voor competent handelen kan daadwerkelijk getoetst worden in (authentieke) beroepstaken. Een combinatie van het gebruik van methoden van assessment en metingen van voorwaardelijke componenten zal dan ook van belang blijven (vgl. Peterson, 2002). Daarbij hoeft het toetsen van voorwaarden niet te leiden tot het bevragen van reeksen losstaande feiten. Even goed kan gebruik gemaakt worden van taken waarbij een groot aantal denkbare professionele situaties (verdicht) wordt voorgelegd en waarin de kandidaten hun voorwaardelijke kennis en vaardigheden kunnen tonen.

Bij assessment in lerarenopleidingen zal een afgewogen keuze dienen te worden gemaakt tussen het direct meten in beroepstaken en het meten van de voorwaarden, die overigens beide een plaats hebben in het door ons geschetste model.

Noot

- 1 Graag wil ik drs Frank Jansma, prof. dr Fred Korthagen, prof. dr Piet Sanders en prof. dr Karel Stokking bedanken voor hun constructieve opmerkingen bij conceptversies van deze notitie.

Literatuur

- Baartman, L. K. J., Bastiaens, Th. J., & Kirschner, P. A., & Vleuten, C. P. M. van der. (2007). The Wheel of competency assessment: presenting quality criteria for Competency Assessment Programmes. *Studies in Educational Evaluation*, 32, 153 - 177.
- Bakker, M., Roelofs, E. C., & Beijaard, D. (2006). Docentbekwaamheid in beeld gebracht met videodossiers. In E.C. Roelofs & G.J.J.M. Straetmans (Red.). *Performance assessment in actie. Competentiebeoordeling in opleiding en beroep*. Arnhem, Nederland: Cito.
- Bakker, M. E. J., Sanders, P., Beijaard, D., Roelofs, E., Tigelaar, D., & Verloop, N. (dit nummer). De betrouwbaarheid en generaliseerbaarheid van competentiebeoordelingen op basis van een videodossier. *Pedagogische Studiën*.
- Beijaard, D., & Verloop, N. (1996). Assessing teachers' practical knowledge. *Studies in Educational Evaluation*, 22, 275 - 286.
- Bellon, J. J., Bellon, E. C., & Blank, M. A. (1992). *Teaching from a research knowledge base*. New York: Merrill/MacMillan.
- Berliner, D. C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, 35, 463 - 482.
- Boshuizen, H. P. A. (1989). *De ontwikkeling van medische expertise: Een cognitief-psychologische benadering*. Dissertatie. Universiteit van Maastricht, Maastricht, Nederland.
- Boshuizen, H. P. A. (2003). *Expertise development; how to bridge the gap between school and work*. Heerlen, Nederland: Open Universiteit Nederland.
- Brophy, J. (1999). *Teaching*. Educational practices series-1. Geneva: Unesco International Bureau of Education.
- Brophy, J., & Good, T. L. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.) (pp. 328 - 375). New York: MacMillan.
- Bruner, J. S. (1963). *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Calderhead, J. (1981). Stimulated recall: A method for research on teaching. *The British Journal of Educational Psychology*, 51, 211-217.
- Carter, K. (1990). Teachers' knowledge and learning to teach. In: W.R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 291 - 310). New York: MacMillan.
- Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan.
- Clark, C. M., & Yinger, R. J. (1979). Teachers' thinking. In: P.L. Peterson & H.J. Walberg (Eds.), *Research on teaching: concepts, findings, and implications* (pp. 231 - 263). Berkeley, CA: McCutchan.
- Cluitmans, J. J., & Klarus, R. (2005). Competentiebeoordeling: een pleidooi voor congruentie. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 23, 221-238.
- Creemers, B. P. M. (1991). *Effectieve instructie: een empirische bijdrage aan de verbetering van het onderwijs in de klas*. 's-Gravenhage, Nederland: SVO.
- Danielson, Ch., & McGreal, T. L. (2000). *Teacher evaluation to enhance professional practice*. Alexandria, VA, Princeton, NJ: ASCD/Educational Testing Service (ETS).
- Dierick, S., & Dochy, F. (2001). New lines in edometrics: new forms of assessment lead to new assessment criteria. *Studies in Educational Evaluation*, 27, 307 - 329.
- Dochy, F., Heylen, L., & Mosselaer, H. van de. (2002). *Assessment in het onderwijs. Nieuwe toetsvormen en examinering in studentgericht onderwijs en competentiegericht onderwijs*. Utrecht, Nederland: Lemma.
- Duffy, T. M., Lowyck, J., & Jonassen, D. H. (Eds) (1993). *Designing environments for constructive learning*. New York: Springer Verlag.
- Dwyer, C. A. (1994). Criteria for performance-based teacher assessments: validity, standards, and issues. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 8, 135 - 150.
- Dwyer, C. A. (1998). Psychometrics of Praxis III: Classroom Performance Assessments. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 12, 163 - 187.

- Elshout-Mohr, M., & Daalen-Kapteijns, M. van. (2003). Goed gebruik van portfolio's in competentiegerichte opleidingen. *Tijdschrift voor Lerarenopleidingen*, 24(4), 5 - 13.
- Evertson, C. M., Sanford, J. P., & Emmer, E. T. (1981). Effects of class heterogeneity in junior high school. *American Educational Research Journal*, 18, 219 - 232.
- Flanders N. A. (1970) *Analyzing teaching behavior*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Frederiksen, J. R, Sipusic, M, Sherin, M., & Wolfe, E. W. (1998). Video portfolio assessment of teaching. *Educational Assessment*, 5, 225 - 298.
- Getzels J. W., & Jackson, P. W. (1963). The teacher's personality and characteristics. In N.L. Gage (Ed.). *Handbook of research on education*. Chicago: Rand McNally.
- Geurts, K., & Zandsteeg, G. A. B. (2006). Geen competenties, wel competent. *Leren in Ontwikkeling*, 6(3). 35 - 37.
- Kagan, D. M. (1990). Ways of evaluating teacher cognition: inferences concerning the Goldilocks principle. *Review of Educational Research*, 60, 419 - 469.
- Kane, M. T. (1992). An argument-based approach to validity. *Psychological Bulletin*, 112, 527 - 535.
- Kane, M. (2004). Certification testing as an illustration of argument based validation. *Measurement*, 2, 135 - 170.
- Klerk, L. F. W. de, & Simons, P. R. J. (1988) Opvattingen over leren. *Onderwijskundig Lexicon, editie II* (pp. A1100-1-A1100-18). Alphen aan den Rijn, Nederland: Samson.
- Korthagen, F. (2004). Zin en onzin van competentiegerichte opleiden. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 25(1), 13 - 23.
- Latham, A. S., Gitomer, D. H., & Ziomek, R. (1999). What the tests tell us about new teachers. *Educational Leadership*, 56(8), 23 - 26
- Mansvelder-Longayroux, D., Beijaard, D., & Verloop, N. (2002). Het portfolio als reflectie-instrument voor docenten-in-opleiding. *Pedagogische Studiën*, 79, 269 - 286.
- Meijer, P. C. (1999). *Teachers' practical knowledge: Teaching reading comprehension in secondary education*. Dissertatie. Universiteit Leiden, Leiden, Nederland.
- Meijer, P. C., Verloop, N., & Beijaard, D. (1999). Exploring language teachers' practical knowledge about teaching reading comprehension. *Teaching and Teacher Education*, 15, 59 - 84.
- Merriënboer, J. J. G. van. (1997) *Training complex cognitive skills. A four-component instruction design model for technical training*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Merriënboer, J. J. G. van. (2005) *Het ontwerpen van leertaken binnen de wetenschappen: 'Four-Components Instructional Design' als generatief Ontwerpmodel*. Inaugurale rede. Universiteit Hasselt, Hasselt, België.
- Merriënboer, J. J. G. van, Klink, M.R. van der, & Hendriks, M. (2002). *Competenties: van complicaties tot compromis*. Den Haag, Nederland: Onderwijsraad.
- Messick, S. (1996). Validity in performance assessments. In G.W. Phillips (Ed.), *Technical issues in large-scale performance assessments* (pp 1 - 18). Washington DC: National Center for Education Statistics.
- Peterson, K. D. (2002). *Teacher evaluation: a comprehensive guide to new directions and practices*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Reynolds, M. (1992). What is competent beginning teaching? A review of the literature. *Review of Educational Research*, 62, 1 - 35.
- Roelofs, E. C., & Berg, E. van den. (2005, April). *Images of teacher competence: design characteristics of a multimedia design portfolio*. Paper gepresenteerd op de jaarlijkse bijeenkomst van de American Educational Research Association, Montreal, Canada.
- Roelofs, E. C., Vissers, J., & Harms, I. (2007, mei). *Videodossiers als bewijsvoering voor instructiebekwaamheid van rij-instructeurs: een pilotstudie*. Paper gepresenteerd op de Onderwijsresearchdagen, Groningen, Nederland.
- SBL (Stichting Beroepskwaliteit leraren en ander personeel) (2003). *Bekwaamheidseisen leraren*. Den Haag, Nederland: SBL.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Shuell, T. J. (1993). Toward an integrated theory of teaching and learning. *Educational Psychologist*, 28, 291 - 311.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: foundations for the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1 - 22.
- Simon, A., & Boyer, E. G. (1974). *Mirrors for be-*

- havior. An anthology of classroom observation instruments.* Wyncote, PA: Communication Material Center.
- Simons, P. R. J. (1999). Competentiegerichte leeromgevingen in organisaties en hoger beroepsonderwijs. In K. Schlusmans, R. Slotman, C. Nagtegaal, & G. Kinkhorst (Red.), *Competentiegerichte leeromgevingen* (pp. 31 - 46). Utrecht, Nederland: Lemma.
- Sluijsmans, D. M. A., Brand-Gruwel, S., Merriënboer, J. J. G., van, & Bastiaens, Th. J. (2003). The training of peer assessment skills to promote the development of reflection skills in teacher education. *Studies in Educational Evaluation*, 29, 23 - 42
- Stodolsky, S. S. (1990). Classroom observation. In J. Darling-Hammond, & L. Millmann (Eds.), *The new handbook of teacher evaluation. Assessing elementary and secondary school teachers.* (pp. 175 - 190). Newbury Park, CA: Corwin Press.
- Straetmans, G. J. J. M., & Eggen, T. J. H. M. (2005). Afrekenen op rekenen. Over de rekenvaardigheid van pabo-studenten en de toetsing daarvan. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 23, 123 - 139.
- Straetmans, G. J. J. M. (2006). *Bekwaam beoordelen en beslissen. Beoordelen in competentiegerichte beroepsopleidingen.* Lectorale rede. Saxion Hogescholen, Deventer, Nederland.
- Tillema, H., & Smith, K. (2000). Learning from portfolios: differential use of feedback in portfolio construction. *Studies in Educational Evaluation*, 26, 193 - 210.
- Tom, A. R., & Valli, L. (1990). Professional knowledge for teachers. In R.W. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 372 - 392). New York: MacMillan.
- Uhlenbeck, A. (2002). *The development of an assessment procedure for beginning teachers of English as a foreign language.* Dissertatie. Universiteit Leiden, Leiden, Nederland.
- Veenman, S., Lem, P., & Voeten, M. (1988). Time-on-task in mixed age classes. *Journal of Classroom Interaction*, 23(2), 14 - 22.
- Veenman, S. A. M. (1975). *Training op basis van interactie-analyse: Een onderzoek naar het effect hiervan op de flexibiliteit van het verbale lesgedrag van onderwijzers en op het klimaat van hun klas.* Dissertatie. Katholieke Universiteit Nijmegen, Nijmegen, Nederland.
- Verloop, N. (1988). Investigating teacher cognitions. *Journal of Curriculum Studies*, 20, 81 - 86.
- Verloop, N. (1999). *De leraar: reviewstudie uitgevoerd in opdracht van PROO.* Den Haag, Nederland: NWO/PROO.
- Verloop, N., Beijaard, D., & Van Driel, J. H. (1998). Beoordeling van docenten. *Pedagogische Studiën*, 75, 171 - 187.
- Vermunt, J. D. H. M. (2006) *Docent van deze tijd: leren en laten leren.* Inaugurele rede. Universiteit Utrecht, Utrecht, Nederland.
- Vermunt, J. D. H. M., & Verschaffel, L. (2000). Process oriented teaching. In P.R.J. Simons, J. van der Linden and T. Duffy (Eds.), *New Learning* (pp. 209 - 225). Dordrecht, Nederland: Kluwer Academic Publishers.
- Walberg, H. (1988). Synthesis of research on time and learning. *Educational Leadership*, 46(6), 76 - 85.
- Westerman, D. A. (1991). Expert and novice decision making. *Journal of Teacher Education*, 42, 292 - 305.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (1998). *Understanding by design.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated learning. In D.J. Hacker, J. Dunlosky, & A.C. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice* (pp. 277 - 304). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Manuscript aanvaard: 19 mei 2008

Auteur

Erik Roelofs is werkzaam als senior toetsdeskundige bij Cito in Arnhem.

Correspondentieadres: Erik Roelofs, Cito, Postbus 1034, 6801 MG Arnhem, e-mail: *Erik.Roelofs@cito.nl*

Abstract

Towards congruence between education and assessment of teachers: a framework for teacher competence.

A condition for congruence between competence-based education and competence-based assessment is the availability of a common interpretive framework for those involved in educating and in assessing students. In this article, a model for competent teaching is presented, that can serve this purpose within the domain teaching education and, as argued, within professions beyond this domain. According to the model competent teaching is conceived of as contributing to student learning, by making decisions and applying activities, based on an appraisal of the job situation, which in turn is based on a sound knowledge base. By using the model, assessment tasks can be designed which represent relevant processes of competent teaching as they take place during teaching tasks in critical situations. It is argued that by using the model, assessments do not only yield judgments of performance, but will also result in the use of results for subsequent learning.