

# INTAKE ASSESSMENTS IN DE LERARENOPLEIDING

**Blaine G. Ackley en Moira A. Fallon**  
*Toelatingsprocedures voor  
alternatieve lerarenopleidingen*

**Harm Tillema en Sasja Dirkse-Hulscher**  
*Toetssteen van assessment  
in de lerarenopleiding*

Deze brochure (oplage 250 exemplaren) wordt uitgegeven door het Landelijk Programmamanagement Educatief Partnerschap van de HBO-raad en wordt in een beperkt aantal gratis verspreid onder de lerarenopleidingen. U kunt deze brochure ook vinden op de EPS-website: [www.educatiefpartnerschap.nl/publicaties](http://www.educatiefpartnerschap.nl/publicaties)

# Voorwoord

**N**u zij-instroomtrajecten in de Nederlandse lerarenopleidingen ingeburgerd raken, groeit er een praktijk van ‘intake assessments’. De door de opleidingen gestichte assessment centers gebruiken veelal het Stoas-instrument, maar er zijn ook andere instrumenten beschikbaar (vgl. de eerste evaluatie door Straetmans en Sanders in nr. 5 van de EPS-reeks). Hiermee wordt tegemoetgekomen aan de behoefte in de instellingen aan praktisch bruikbare middelen om zij-instromers toe te leiden naar passende opleidingstrajecten. Maar hoe valide zijn deze instrumenten eigenlijk en hoe deugdelijk is de toepassing ervan in een concrete context? Er is ultimo 2002 in Nederland geen afdoende evaluatie voorhanden op grond waarvan deze vragen kunnen worden beantwoord.

De hoogste eis die men kan stellen aan de validiteit van intake assessments is dat zij het functioneren van kandidaten in opleiding en beroepspraktijk in enige mate kunnen voorspellen. Zulke predictieve validiteit kan alleen worden vastgesteld in longitudinaal ijkingsonderzoek. Het zou van grote waarde zijn zulk onderzoek te entameren. Kan bij benadering

worden vastgesteld hoeveel kans een zij-instromer heeft om zijn of haar opleiding met succes te voltooien en vervolgens gedurende een flink aantal jaren adequaat in het leraarsberoep te blijven functioneren? Deze vraag is minder vergezocht dan het misschien lijkt. Elke mogelijkheid om de predictieve validiteit van intake assessments te verhogen dient te worden aangegrepen. Uit het buitenland is bekend hoe belangrijk het is retentie in het leraarsberoep te bevorderen. Het begrip ‘retentie’ verwijst naar het aantal jaren dat een persoon werkzaam blijft in een beroep. Is de retentie laag, dan hebben alle opleidingsinspanningen uiteindelijk weinig effect. In het ergste geval is men dan bezig te ‘dweilen met de kraan open’. Er kunnen vraagtekens worden geplaatst bij de retentie van nieuwkomers in het leraarsberoep (vgl. b.v. Sikkes 2002).

Hoe kunnen we ervoor zorgen dat zij-instromers niet alleen tot het leraarsberoep worden aangetrokken, maar daar ook jarenlang een bijdrage aan zullen leveren? Dit is niet alleen een kwestie van passende opleidingstrajecten, maar natuurlijk ook van bekostiging en organisatie. Daarnaast dringt zich de

vraag op of 'aan de poort' wel de meest geschikte kandidaten worden geselecteerd. De mogelijkheid verdient overweging dat men ook langs deze weg de retentie in het beroep evenals de kwaliteit van de beroepsuitoefening zou kunnen vergroten.

**I**n de Verenigde Staten bestaat ruim tien jaar langer dan in Nederland ervaring met het opleiden van zij-instromers en zijn diverse evaluatieonderzoeken gedaan naar de opbrengst hiervan (zie voor een overzicht Zeichner & Schulte 2001). Een van de meest interessante vraagstellingen in dit verband betreft de mogelijke invloed van persoonsgebonden factoren op de slaagkans in de lerarenopleiding en het leraarsberoep. Over dit thema hebben Blaine Ackley van de lerarenopleiding van de University of Portland, Oregon en Moira Fallon van de State University of New York, College at Brockport een review geschreven in opdracht van EPS. Met hun bevindingen kunnen de Nederlandse lerarenopleidingen hun voordeel doen. Het ligt in de bedoeling deze auteurs in het voorjaar van 2003 naar Nederland te halen voor het geven van lezingen, workshops en dergelijke.

**N**iet alleen de validiteit van instrumenten voor intake assessment kan bijdragen aan het welslagen van zij-instroomtrajecten. Ook de manier waarop zulke instrumenten worden ingezet en hoe dit gebruik wordt ingebed in de organisatie is van invloed. Kwaliteitsborging op dit terrein is van groot praktisch belang. In opdracht van het project Flexibilisering van de HBO-Raad hebben Harm Tillema en Sasja Dirkse-Hulscher met medewerking van Véronique van den Hurk, Maarten Denters en Martijn van der Woude een audit ontwikkeld waarmee lerarenopleidingen hun gebruik van intake assessments onder de loep kunnen nemen. In het *VELON-Tijdschrift voor lerarenopleiders* is al gepubliceerd over de ontwikkeling van deze audit (Tillema e.a. 2002). In vervolg hierop wordt het instrument zelf nu via de EPS-reeks ter beschikking gesteld. Tillema en Dirkse-Hulscher geven eerst een toelichting op het assessment-begrip en op de inhoud van het audit-instrument. Daarna zetten zij uiteen hoe dit instrument kan worden gebruikt. De bijlagen bij de tekst bevatten de specificatie van de onderscheiden kwaliteitskenmerken en waarderingsvragenlijsten voor deelnemende kandidaten en assessoren. Bij het audit-instrument hoort verder een 'Assessment-verbeter-box'. Dit is een soort

kwartetspel dat opleidingen kunnen gebruiken om na te gaan hoe zij intake assessments het best in hun instelling kunnen implementeren. De box bevat een instructie en zeven pakjes verschillend gekleurde kaarten, aan weerszijden bedrukt. We streven ernaar deze box apart te verspreiden tijdens het VELON-congres op 7 en 8 april 2003 in Leuven.

Lerarenopleiders bevelen we van harte aan de Assessment-verbeter-box te gebruiken, met de bevindingen van Ackley en Fallon in het achterhoofd.

*Dr. C.N. Brouwer*

Projectleiding Flankerend onderzoek EPS

# Inhoudsopgave

Voorwoord .....	2
<b>Blaine C. Ackley en Moira A. Fallon</b>	
Toelatingsprocedures voor alternatieve lerarenopleidingen .....	7
Historische achtergrond van het onderzoek .....	7
Geschiktheidstoets .....	8
Interviews .....	9
Houding ten opzichte van het lesgeven .....	11
Een model voor het beoordelen van de houding .....	12
Tot besluit .....	13
Literatuur .....	13
<b>Harm Tillema en Sasja Dirkse-Hulscher</b>	
Toetssteen van assessment in de lerarenopleiding .....	17
Over assessment .....	18
De bouwstenen voor een goed assessment .....	19
Systematisch assessments ontwerpen .....	22
De audit als onmisbare schakel in het proces .....	23
De audit als zelftest .....	23
De audit als indicator voor kwaliteit .....	24
De kernvragen van de audit .....	26
Afname van de audit .....	27
Literatuur .....	28



## Bijlagen

1. Audit-kenmerken .....	30
2. Waarderingsvragenlijst voor kandidaten .....	42
3. Waarderingsvragenlijst voor assessoren .....	46

*Blaine C. Ackley, Ed.D. en Moira A. Fallon, Ph.D.*

## **Toelatingsprocedures voor alternatieve lerarenopleidingen**

**W**einig kwesties zijn zo ingewikkeld als de vraag wie we in onze scholen als leraar moeten aanstellen. Wanneer er sprake is van een lerarentekort worden alternatieve, zogenaamde 'versnelde' opleidingen vaak beschouwd als een mogelijkheid om de aanvoer van bevoegde docenten te garanderen. Dergelijke alternatieve opleidingen zijn doorgaans bedoeld voor mensen die al over een bepaalde (niet-academische) graad beschikken, maar nog geen onderwijsbevoegdheid hebben. De meeste Amerikaanse staten kennen inmiddels formeel goedgekeurde alternatieve lerarenopleidingen (Feistritz & Chester, 2000). In de meeste gevallen hoeven de betreffende kandidaten alleen nog een aantal theoretische vakken te volgen en stage te lopen om zich bevoegd docent te kunnen noemen.

Voor de bestuurders en docenten van lerarenopleidingen is selectie dan ook een belangrijk punt geworden. Wie moeten we toelaten tot de leraren-

opleiding? De overwegingen en criteria die bij de toelating worden gehanteerd zijn bepalend voor het succes van lerarenopleidingen, niet alleen de reguliere maar zeker ook de alternatieve opleidingen, en voor de mate waarin het uiteindelijke doel wordt bereikt: de scholen in een staat of regio voorzien van goede docenten. In deze bijdrage geven wij een overzicht van de beschikbare literatuur over toelating tot de lerarenopleidingen en wijzen we de bestuurders ervan op veelbelovende praktijken die bij de selectie van kandidaten van pas kunnen komen.

### **Historische achtergrond van het onderzoek**

Het verband tussen toelatingsgegevens of resultaten van geschiktheidstests enerzijds en het latere functioneren van de leraren anderzijds is slechts in enkele longitudinale studies onderzocht (Clary, 1972; Strauss & Sawyer, 1986; Ehrenberg & Brewer, 1995; Haberman, 1995; Sears, Marshall & Otis-Wilborn,

1995; Ackley & Arwood, 1999; Ferguson & Brown, 2000; Ackley, Fallon & Carroll, 2001). In geen van die studies werd een rechtstreeks verband aangetroffen tussen de gemiddelde score (GPA, ofwel 'grade point average') van de kandidaat en de kwaliteit van zijn of haar latere functioneren als leraar. Enkele onderzoekers (Jablonski, 1995; Ackley, Fallon & Carroll, 2001) merken wel op dat de GPA kan fungeren als voorspellende variabele voor algemene academische vermogens. Desalniettemin stellen ze dat "... het enkele bezit van een kandidaatsdiploma of zelfs een doctoraaldiploma in een bepaalde discipline geen garantie is voor het vermogen van de betreffende persoon om concepten inzichtelijk te maken voor anderen" (Kennedy, 1989, p.6).

Op basis van welke toelatingsgegevens kunnen we vaststellen of kandidaten de potentie hebben zich tot goede leraren te ontwikkelen? Twee studies wijzen op een mogelijk verband tussen toekomstig succes als leraar en eerdere succesvolle ervaringen als assistent-leraar bij recreatieve activiteiten, op een zondagsschool of in een reguliere lessituatie (Ackley & Arwood, 1999; Ackley, Fallon & Carroll, 2001). In drie studies werd een mogelijk verband bespeurd tussen toekomstige prestaties als leraar en een dienstbare opstelling ten opzichte van anderen of de maat-

schappij als geheel (Ackley & Arwood, 1999; Haberman, 1995; Sears et. al., 1995). De bevindingen van Ackley et al. (2001) wijzen bovendien op een mogelijk positief verband tussen succesvol leraarschap en voorafgaande ervaring als coach van jonge sporters of studenten.

Bestuurders en docenten van de opleiding zouden dus kunnen kijken of er uit de toelatingsgegevens iets blijkt van succesvolle ervaringen van de kandidaat in het onderwijzen of coachen van kinderen. Daarnaast kunnen we de motivatie van de kandidaat proberen te achterhalen in een interview of uit de gegevens die hij of zij heeft ingediend.

### **Geschiktheidstoets**

Eén mogelijk toelatingscriterium is het slagen voor een van de talloze tests die selectiebureaus gebruiken om vast te stellen of een kandidaat in hun staat of regio als docent kan worden aangesteld. In de meeste staten geldt inmiddels dat kandidaten pas kunnen worden toegelaten als ze een voldoende halen voor een toets waarin hun fundamentele vaardigheden, algemene ontwikkeling, specialistische kennis en pedagogisch inzicht worden gemeten (Mitchell, Robinson, Plake & Knowles, 2001). De Amerikaanse National Research Council heeft



onderzocht in hoeverre dergelijke geschiktheidstests bijdragen aan de verbetering van de kwaliteit van docenten. Het risico, zo bleek, is dat ook geschikte kandidaten worden uitgesloten als de meetlat bij de tests die in de meeste staten worden toegepast, te hoog wordt gelegd. Bovendien leiden strenge criteria bij dergelijke tests tot een verschraling van het aanbod aan docenten in spe (Mitchell et. al., 2001). De National Research Council adviseert de autoriteiten dan ook de geschiktheid van een kandidaat voor het leraarschap te bepalen aan de hand van meervoudige en brede maatstaven en indicatoren, en de kandidaat daar gedurende een langere periode aan te toetsen, en niet uit te gaan van die ene momentopname in een meerkeuzetoets. Het is evident dat een leraar moet kunnen lezen, schrijven en rekenen, maar de National Research Council merkt op dat er nauwelijks wetenschappelijk bewijs bestaat voor het verband tussen de score op een geschiktheidstoets, het functioneren als leraar en de prestaties van leerlingen (Mitchell et. al., 2001). De bestuurders en docenten van lerarenopleidingen moeten een heldere keuze maken ten aanzien van de status van de geschiktheidstoets binnen hun opleiding. Sommige opleidingen laten een kandidaat pas toe tot de opleiding of de stage als hij of zij slaagt

voor alle verplichte tests, met uitzondering van de toets inzake vakkennis en pedagogiek. Andere instellingen zijn al tevreden als de kandidaat blijkt geeft van een aantal basale vaardigheden.

### **Interviews**

Gedegen toelatingsprocedures kunnen de bestuurders van opleidingen helpen vaststellen welke kandidaten de meeste kans maken zich tot succesvolle leraren te ontwikkelen. In een persoonlijk gesprek of een groeps gesprek kan worden bepaald in hoeverre de kandidaat over de cruciale vaardigheden beschikt (Shechtman & Godfried, 1993). Jablonski (1995) wijst op cognitieve besluitvormings- en perceptuele vaardigheden als significante voorspellende variabelen van succesvol leraarschap. Jablonski bevestigt bovendien het door andere onderzoekers (Featherstone, 1993; Pascarelli, Ackley & Balaban, 2001) opgemerkte belang van het zelfvertrouwen van de kandidaat. Met name het interview biedt een geschikte gelegenheid om dat zelfvertrouwen en de cognitieve besluitvormingsvaardigheid van de kandidaat te beoordelen.

Zo hebben Shechtman en Godfried (1993) het gebruik van het probleemoplossende groeps gesprek gedocumenteerd in een opleidingsinstituut in Israël.

Enkele kandidaten die elkaar nog niet kennen, betreden een ruimte. De beoordelaars leggen de groep kandidaten uit wat de bedoeling is van deze groeps-oefening in problemen oplossen. Vervolgens krijgen de kandidaten de gelegenheid om zich, onder toezicht van de beoordelaars, aan elkaar voor te stellen en een strategie uit te stippelen waarmee ze hun taak gaan volbrengen. Na de oefening verzamelen de beoordelaars de scores die ze volgens uiteenlopende criteria hebben toegekend. Eventueel kan de groepsoefening op video worden opgenomen, zodat een en ander later nog eens kan worden bekeken. De resultaten worden opgenomen in het toelatingsdossier van iedere kandidaat.

Een persoonlijk intakegesprek door medewerkers van de opleiding kan een zeer doeltreffend middel zijn om de verbale vaardigheden en de cognitieve vermogens van een kandidaat vast te stellen. Montclair State University in New Jersey toetst kandidaten op acht variabelen om hun geschiktheid voor de lerarenopleiding in te schatten (Jacobowitz, DeLorenzo & Adirim, 2000). Medewerkers geven op elk van die acht variabelen een score op een Likert-schaal, op grond van gegevens uit het persoonlijk interview en de schriftelijke informatie die de kandidaat heeft ingediend. De acht variabelen zijn: inhoudelijke

kennis, motivatie voor het leraarsvak, de huidige affiniteit met de morele en ethische verantwoordelijkheden van het leraarschap, persoonlijke kwaliteiten, schriftelijke communicatie, mondelinge communicatie en een algeheel persoonlijk oordeel.

Tijdens het persoonlijk gesprek wordt de kandidaat bovendien verzocht een schriftelijke reactie te geven op een onderwijskundig dilemma. Stel, de kandidaat is muziekleraar en neemt zijn/haar groep mee naar het nationaal koorconcours. Er moeten nog twee leerlingen worden ondergebracht, maar er is in de bus nog maar één plek beschikbaar. De ene is een oplettende en serieuze leerling die goed zijn best doet maar niet echt toon kan houden. De andere is de beste tenor die de kandidaat ooit in zijn klas heeft gehad, maar deze leerling spijbelt vaak en wekt ergernis op bij zijn klasgenoten vanwege zijn arrogante houding. Wie mag er mee? De kandidaat moet zijn/haar keuze schriftelijk toelichten, en aangeven hoe hij/zij die keuze denkt te verantwoorden tegenover de ongelukkige leerling die moet thuisblijven (Jacobowitz et. al., 2000).

## Houding ten opzichte van het lesgeven

Een van de meest intrigerende onderzoeksgebieden is de persoonlijke houding van de kandidaat ten opzichte van het lesgeven. Sommige opleidingen gaan ervan uit dat kandidaten die aan alle overige criteria voldoen, waarschijnlijk ook wel de juiste houding ten opzichte van het leraarsvak zullen hebben. Andere instellingen proberen die houding echter expliciet te meten tijdens de toelatingsprocedure, aan de hand van een grondige analyse van de schriftelijke aanmelding van de kandidaat en van zijn/haar schriftelijke en mondelinge reacties op vragen tijdens een persoonlijk gesprek. Montclair State University bijvoorbeeld legt iedere kandidaat enkele van de onderstaande vragen voor om hun houding en overtuiging ten aanzien van wezenlijke aspecten van het leraarschap te kunnen bepalen.

- 1) Denk a.u.b. terug aan de meest positieve of indringende leerervaring die u ooit hebt meemaakt. Geef een korte beschrijving van die ervaring en deel mee op welke wijze u die in uw eigen optreden als leraar zou kunnen verwerken.
- 2) Beschouwt u lesgeven als een politieke daad? Geef a.u.b. een toelichting.
- 3) Wat is uw definitie van democratie? Geef a.u.b. aan op welke manieren u uw eigen interpretatie

van democratie tijdens de les zou kunnen verwezenlijken.

- 4) Hoe staat u tegenover het lesgeven aan leerlingen wier cultuur, ras of etnische afkomst anders is dan die van uzelf? Als u meent daarmee goed uit de voeten te kunnen, of juist niet, op welke ervaring uit het verleden berust die mening dan?
- 5) Hebt u ooit deel uitgemaakt van een team? Beschrijf a.u.b. uw rol daarin. Vond u het prettig in een dergelijke omgeving te werken? Zo ja, waarom? Wat zijn volgens u de meest prettige en de minst prettige aspecten van het werken in teamverband?  
(Jacobowitz e.a., 2000).

**S**ommige mensen en organisaties vinden houding zo belangrijk dat ze dit aspect rekenen tot de sleutelkenmerken van het leraarschap. Kennis, houding en prestaties zijn bijvoorbeeld opgenomen in elk van de tien fundamentele criteria voor het leraarschap van het Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium (INTASC) (1992). Enkele voorbeelden van houdingsaspecten in deze criteria zijn: de leraar erkent meerdere gezichtspunten; de leraar is enthousiast over zijn/haar vak en weet verbanden te leggen met het dagelijks leven;

de leraar schoolt zich voortdurend bij en neemt op professioneel niveau deel aan de discussie over de kennis van zijn/haar schoolvak en de wijze waarop leerlingen zich die eigen maken (uit INTASC kern-criteria, Uitgangspunt #1, 1992). Houding is ook een fundamenteel, zij het niet expliciet verwoord, onderdeel van de maatstaven die door de National Board for Professional Teaching Standards zijn opgesteld (1994).

### **Een model voor het beoordelen van de houding**

Naar onze overtuiging dient iedere lerarenopleiding te beschikken over een model voor het bepalen van de persoonlijke houding van kandidaten. Het model dat wij voorstellen omvat vier kernelementen. Het eerste kernelement is het gebruik van meervoudige analyse-instrumenten gedurende verschillende tijdvakken en door meerdere beoordelaars. Dit lijkt op het eerste gezicht misschien moeilijk in praktijk te brengen, maar video-opnamen, toepassingen van digitale video en selectiegesprekken zouden dit tot een haalbare kaart kunnen maken.

Het tweede element is het instellen van selectie-momenten op geschikte punten gedurende de opleiding. De studenten op het Alverno College bijvoorbeeld moeten een portfolio maken over hun

praktijkstage(s), voordat zij worden toegelaten tot de opleidingsfase van leraar in opleiding. Het gebruik van overgangsbeoordelingen biedt bestuurders en docenten van lerarenopleidingen een geschikt middel om studenten feedback te geven over hun functioneren en hen te helpen doelen te stellen teneinde de volgende opleidingsfase met goed gevolg af te ronden. Het derde element van het model is het persoonlijk ontwikkelingsplan. In elke fase van de opleiding waarin de student enige vorm van remediëring nodig heeft, stellen de student en de begeleider een specifiek plan op om de gewenste verbeteringen te bereiken en de sterke kanten en de groeiende bekwaamheid van de student te verhelderen. In dit plan dienen de globale en specifieke doelstellingen, de evaluatiepunten onderweg, bevorderlijke activiteiten, middelen en mensen te worden benoemd die de student kunnen ondersteunen en dienen niveaus of criteria te worden bepaald waaraan de student moet voldoen, wil hij/zij tot de volgende fase kunnen overgaan.

Het vierde element betreft de persoonlijke relatie tussen de student en de begeleider in combinatie met een evaluatiebijeenkomst met een opleidingscoördinator. In sommige gevallen blijkt een student, hoe zorgvuldig we ook te werk zijn gegaan, niet in

staat de vooruitgang te boeken die de instelling nodig acht om hem of haar onderwijsbevoegdheid te verlenen. Soms veranderen de omstandigheden waarin de student verkeert. Dit kernelement stelt de medewerkers en bestuurders van de opleiding in staat de student persoonlijk te betrekken in een doelgerichte bespreking van zijn/haar vorderingen in relatie tot de eindtermen van de opleiding.

### **Tot besluit**

Zodra er overtuigende onderzoeksgegevens voorhanden zijn over het verband tussen toelatingscriteria, lerarentests, de prestaties van leraren en schoolprestaties, zullen lerarenopleiders beschikken over specifieke richtlijnen die zij kunnen gebruiken bij de toelating van studenten tot de lerarenopleiding. Vooral nog zullen wij lerarenopleiders het moeten doen met de zeventien voorlopige studies van de National Research Council (Mitchell et. al., 2001) en met de stapsgewijze vorderingen die we tot nu toe hebben gemaakt. We kennen wel enkele specifieke gebieden waarop we de door kandidaten ingebrachte materialen en de resultaten van met hen te voeren persoonlijke en groepsgesprekken willen analyseren, alvorens te besluiten over toelating tot de opleiding. Na toelating zullen wij als lerarenopleiders te werk

willen gaan op een manier die zoveel mogelijk tegemoet komt aan de belangen van de kandidaat, de instelling en de kinderen aan wie hij of zij uiteindelijk onderwijs gaat geven. Dit dient een open proces te zijn, uitgaande van juridisch verdedigbare maatstaven aan de hand waarvan de student op meerdere geschikte momenten tijdens de opleiding wordt getoetst.

Over niet al te lange tijd zullen we over betere hulpmiddelen beschikken om onze beslissingen over toelating tot de lerarenopleiding te onderbouwen. Laten we in de tussentijd de dialoog levend houden en een onderzoekskoers blijven varen die terdege rekening houdt met de mogelijke verbanden tussen de toelatingspraktijk, de houding en prestaties van leraren en de leerprestaties van scholieren.

### **Literatuur**

Ackley, B.C., Fallon, M. & Carroll, J.B. (2001). *Admission Decisions and Pre-service Teachers' Classroom Performance*. Voordracht tijdens het jaarlijkse congres van de Oregon Association of Teacher Educators.

Book, C.L. & Freeman, D.J. (1986). Differences in Entry Characteristics of Elementary and Secondary Teacher Candidates. In: *Journal of Teacher Education*, 36(3), 27-30.

Brookhart, S.M. & Freeman, D.J. (1992). Characteristics of Entering Teacher Candidates. In: *Review of Educational Research*, 62(1), 37-60.

Clary, L.M. (1972). *Teacher Characteristics that Predict Successful Reading Instruction*. Augusta College: ERIC Document Reproduction Service # 174961.

Crafts, J. (1991). *Using Biodata as a Selection Instrument*. ERIC Digest. Washington, D.C. ERIC Clearinghouse on Tests, Measurement, and Evaluation. ED 338 702.

Dobry, A.M., Murphy, P.D. & Schmidt, D. M. (1985). Predicting Teacher Competence. In: *Action in Teacher Education*, 7(1&2), 69-74.

Ehrenberg, R.G. & Brewer, D.J. (1995). Did Teachers' Verbal Ability and Race Matter in the 1960's? Coleman Revisited. In: *Economics of Education Review*, 141, 1-21.

Featherstone, H. (1993). Learning from the First Years of Classroom Teaching. In: *Teachers College Record*, 95, 1, 93-112.

Feistritzer, & Chester, (2000). *Alternative Teacher Certification*. Washington, D.C.: National Center for Education Information.

Freeman, B. & Schopen, A. (1991). Quality Reform in Teacher Education: A Brief Look at the Admissions Testing Movement. *Contemporary Education*, 62 (4) 279-282.

Ferguson, R.F. & Brown, J. (2000). Certification Test Scores, Teacher Quality, and Student Achievement. In: Grissmer, D.W. & Ross, J.M. (red.) *Analytic issues in the Assessment of Student Achievement*. Pp. 133-156. Washington D.C.: Us Department of Education, National Center for Educational Statistics.

Haberman, M. (1995). *Star Teachers of Children in Poverty*. West Lafayette, IN: Kappa Delta Pi.

Hammes, R.R. (1985). Testing the Teacher: A Legal Perspective. In: *Action in Teacher Education*, 1(3), 13-20.

Howey, K. & Strom, S. (1987). Teacher Selection Reconsidered. In: Katz, G. & Rath, J. (Eds.), *Advances in Teacher Education*, vol. 3, 1-34. Norwood, NJ: Ablex.

Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium (INTASC) (1992). *Model Standards for Beginning Teacher Licensing and Development: A Resource for State Dialogue*. Washington D.C.: Council for Chief State School Officers.

Jablonski, A.M. (1995). *Factors Influencing Preservice Teachers' End of Training Teaching Performance*. Voordracht tijdens het jaarlijkse congres van de American Educational Research Association.

Jacobowitz, T., DeLorenzo, L. & Adirim, M. (2000). *Incorporating Concerns for Diversity and Social Justice in Admissions Decisions*. Voordracht tijdens het jaarlijkse congres van de American Educational Research Association.

Kennedy, M. (1989). *Challenging the Myths about Teacher Preparation*. Voordracht voor het Office for Educational Research and Improvement, Washington D.C.

Laman, A.E. & Reeves, D.E. (1983). Admission to Teacher Education Programs: The Status and the Trends. *Journal of Teacher Education*, 34(1), 2-4.

Mitchell, K.J., Robinson, D.Z., Plake, B.S. & Knowles, K.T. (eds.) (2001). *Testing Teacher Candidates: The Role of Licensure Tests in Improving Teacher Quality*. Washington, D.C.: National Research Council.

National Board for Professional Teaching Standards. (1994). *What Teachers Should Know and Be Able to Do*. Detroit, MI: Author.

Pascarelli, J.T, Ackley, B.C. & Balaban, G.M. (2001). The Development of the Teacher as a Professional in an Alternative Teacher Education Program. In: *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice* 5(2), 229-244.

Pratt, D. (1986). Predicting Career Success in Teaching. In: *Action in Teacher Education*. 8(4), 25-34.

Reynolds, A. (1992). What is Competent Beginning Teaching? A Review of the Literature. In: *Review of Educational Research*, 62(1), 1-35.

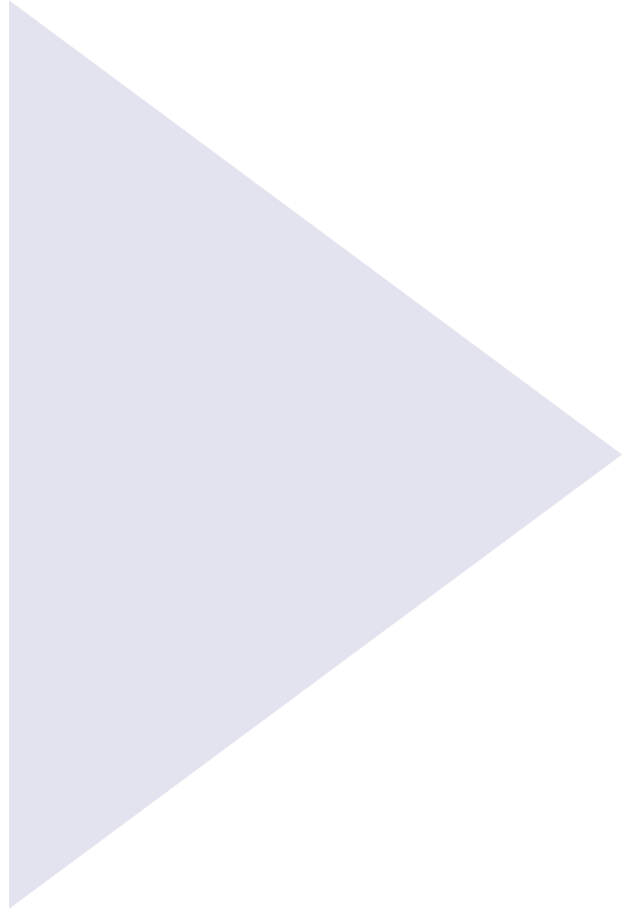
Sears, J.T., Marshall, J.D. & Otis-Wilborn, A. (1995). *When Best Doesn't Equal Good: Educational Reform and Teacher Recruitment, a Longitudinal Study*. New York: Teachers College Press.

Shechtman, Z. & Godfried, L. (1993). Assessing the Performance and Personal Traits of Teacher Education Students by a Group Assessment Procedure: A Study of Concurrent and Construct Validity. In: *Journal of Teacher Education*, 44(2), 130-138.

Smith, H.A. & Pratt, D. (1996). The Use of Biodata in Admissions to Teacher Education. In: *Journal of Teacher Education*, 47(1), 43-52.

Strauss, R.P. & Sawyer, E.A. (1986). Some New Evidence on Teacher and Student Competencies. In: *Economics of Education Review*, 5(1), 41-48.

Westerman, J.E. (1989). Minimum State Teacher Certification Standards and their Relationship to Effective Teaching: Implications for Teacher Education. In: *Action in Teacher Education*, 11(2), 25-32.





## Toetssteen van assessment in de lerarenopleiding

**H**et toetsen en beoordelen van competenties – ook wel aangeduid als assessment – wordt steeds belangrijker in de lerarenopleiding.

Met een assessment kun je eerder verworven competenties bepalen. Maar het instrument is ook bruikbaar om te bekijken in hoeverre iemand geschikt is voor zijn (nieuwe) vak, welke competenties nog ontbreken en welk opleidingstraject het meest geschikt is voor de kandidaat.

Lerarenopleidingen zijn zich ervan bewust dat het inrichten van geschikte toetsings- en beoordelingsprocedures zorgvuldig moet gebeuren. Heeft de instelling eenmaal assessments ontwikkeld, dan is het wel belangrijk om te onderzoeken of die instrumenten ook naar tevredenheid functioneren en in hoeverre eventuele revisies noodzakelijk zijn.

Op dit moment zijn er (nog) geen landelijke standaarden voor certificering van assessment-procedures, maar die zullen er ongetwijfeld komen.

Zodra deze er zijn (via accrediterende organisaties

vanuit wetenschappelijk onderzoek of bepaald door landelijke verenigingen van beroepsstandaarden) kan de instelling zelf nagaan hoe de eigen invulling rond assessment spoort met die landelijke standaard. Concrete vragen daarbij zijn:

- ▶ Welke competenties worden geassesseerd?
- ▶ Zijn de competenties gerelateerd aan beroeps-eisen en werkveldbetrokkenheid?
- ▶ Zijn de procedures afgestemd op effectiviteit en kwaliteit in het beroep?
- ▶ Hoe verhouden de interne standaarden zich tot standaarden die elders worden gehanteerd?
- ▶ Wat zijn de vergelijkende uitkomsten van de procedure met andere beoordelingen?
- ▶ Welke externe beoordeling wordt betrokken in de eigen aanpak?

In deze bijdrage wordt eerst ingegaan op een systematische aanpak om zelf assessments te maken. Daarna wordt een audit-instrument besproken, dat

bedoeld is als een zelftest waarmee de instelling de kwaliteit van haar eigen assessmentpraktijk kan beoordelen. Dat kan heel gedetailleerd, maar ook op hoofdlijnen. Ook houdt het audit-instrument rekening met eigen keuzes die de instelling gemaakt heeft rond assessment. Voor zo'n audit kan men het best een groep (onafhankelijke) auditoren (bijvoorbeeld van buiten de instelling) benaderen om het onderzoek uit te voeren.

### Over assessment

Assessment dient – in de kern – vast te stellen wat de kwaliteit is van prestaties. Een goede Nederlandse term voor assessment is er niet, maar wellicht komt 'proeve van bekwaamheid' of 'competentie-beoordeling' het dichtst in de buurt. Een assessment wordt meestal gebruikt voor intake-beoordeling (Seegers, 1986) waarbij men bekijkt of de kandidaat al dan niet voldoet aan gestelde criteria. Het assessment kan ook heel goed dienen als voortraject voor planning, verwijzing of toelating naar opleidings- of trainingstrajecten.

Daarmee hebben we twee belangrijke functies voor assessment te pakken. De eerste is gericht op selectie en toelating, waarbij men bekijkt wat iemand heeft gepresteerd. De tweede is gericht op ontwikkeling,

waarbij men kijkt waartoe iemand in staat is en wat iemand zou kunnen bereiken met aangepaste trainingstrajecten. De eerste is retrospectief, terugblikkend van aard. De ander is prospectief, vooruitkijkend bedoeld.

Het voordeel van een koppeling van deze twee functies is dat op concreet gedragsniveau een verband gelegd wordt tussen verlangd functioneren enerzijds en feitelijke prestaties anderzijds. Op die manier is direct inzichtelijk te maken wat de sterke en zwakke punten van iemand zijn. Het is dan maar een kleine stap om te kiezen voor aanvullende scholing of ontwikkelingactiviteiten op maat (Jansen, 1993). Juist deze koppeling maakt het assessment tot een belangrijk instrument in het strategisch kiezen van leerwegen (Tillema, 1996). Assessment onderscheidt zich van andere manieren van evaluerend meten (Shulman, Haertel & Bird, 1988), zoals toelatingsonderzoek, sollicitatiegesprekken, controle op eerder verworven bekwaamheden, dossiers van eerder functioneren. Bij het assessment ligt de nadruk op de authenticiteit en realiteitswaarde van toetsingssituaties om vast te stellen wat iemand kan (Herriot, 1989). De afname van een assessment verloopt meestal via speciaal ontwikkelde proeven of prestaties, waaraan rechtstreeks en

op een zo levensecht mogelijke manier het vereiste functioneren valt af te meten. Dit in tegenstelling tot schriftelijke toetsen, vragenlijsten of rapporten waarin het gedrag *achteraf* wordt geïnterpreteerd (Lee & Beard, 1994).

De uitkomst van een assessment moet een indicatie opleveren van de kwaliteit van prestaties van personen; het niveau van beheersing dat is bereikt (Nijhof, 1987). Het criterium voor kwaliteit is ontleend aan benoemde (beroeps)competenties (Berryman, 1993). We vertalen dit in de eis dat assessments authentiek en passend moeten zijn ten opzichte van de uiteindelijke beroepssituatie - en we omschrijven dit in termen van competenties (Lee & Beard, 1994). Assessment-instrumenten staan, gelet op deze eis, meestal direct in relatie tot die beroepssituatie. Daarom wordt ook veel gebruik gemaakt van toepassingsoefeningen, simulaties en games, observatie en interview tijdens taakuitvoering, gedragsobservatie, teaminteractie/rollenspel, portfolio's, exhibities, work-samples et cetera. (zie Tillema 1993 voor een overzicht).

Samengevat: voor het gebruik van assessment-instrumenten geldt dat ze

- ▶ op een authentieke manier competenties meten die direct gerelateerd zijn aan de beroepssituatie;

- ▶ gericht zijn op indicatoren van de sterke en zwakke kanten in het gedrag van een persoon;
- ▶ met directe, gedragsgerichte registratiemethoden de kwaliteit en het niveau van het gedrag vaststellen.

### **De bouwstenen voor een goed assessment**

Bij het ontwerp van competentiegerichte assessments is het belangrijk om goed na te denken over de doelen, de randvoorwaarden, de hulpmiddelen, de werkafspraken en afnameprocedures et cetera. Zij vormen als het ware de bouwstenen voor een goed assessment (Seegers, 1986).

#### **1. Onderscheid in soorten assessment-doelen**

Assessment kan gebruikt worden voor verschillende doelen, namelijk selectie, verwijzing en ontwikkeling. Anders gezegd: wil men de resultaten gebruiken voor feedback naar personen, voor een geschiktheidsverklaring of voor de voortgang in de trainingsprogramma's? Dit heeft consequenties voor het gebruik en de inzet van het assessment.

Belangrijk is verder om vast te stellen of mensen inzage hebben in het assessment en mogen weten waaraan zij 'onderworpen' worden. Bekendmaking van doel en gebruik van een assessment maakt dat

de uitkomsten ervan beter bespreekbaar zijn, zeker waar het de te nemen vervolgacties betreft.

## **2. Inzet van het assessment**

Er moeten goede afspraken gemaakt worden over de inzet en het gebruik van de met het assessment verkregen gegevens in de organisatie c.q. de opleiding. Bijvoorbeeld door afspraken vast te leggen over verlangde eindniveaus, screening van wat men wil met de gegevens en wat men verwacht van het assessment.

## **3. Gebleken of verlangde geschiktheid**

Het verzamelen van informatie over eerder verworven competenties van personen is nog niet zo eenvoudig. Men kan daarbij gebruik maken van zoveel mogelijk beschikbare bronnen: rapporten over eerder functioneren, 'bewijzen van bekwaamheid' zoals producten van werk, commentaren van direct betrokkenen uit vooropleidingen et cetera. Hier doet zich een dilemma voor, want bij het assessment wil men enerzijds screenen op geschiktheid voor nieuwe of toekomstige competenties en de gebleken geschiktheid hoeft daarvoor niet per se de ideale graadmeter te zijn. Anderzijds wil men huidig gedrag zo goed mogelijk waarderen om het start- of

beginniveau vast te stellen, en kijkt men met een schuin oog naar de eisen die in de voorgenomen leerweg een rol spelen.

## **4. Afspraken over de afname**

Bij assessments is het noodzakelijk om methodisch, systematisch en controleerbaar te werken. Niet alleen om ethische redenen, het bevordert ook de betrouwbaarheid van gegevensverzameling. Zo zijn er bijvoorbeeld afspraken nodig over: wie is inhoudelijk beoordelaar/assessor, wie verzamelt en verwerkt de gegevens, wie rapporteert, werken we met getrainde assessoren? Ook moeten er afspraken gemaakt worden over de verdeling van de verantwoordelijkheden, de (eventuele) beroepsprocedure, de terugrapportage en de feedback.

## **5. In de breedte of in de diepte**

Bij een assessment kan men kiezen voor een grote spreiding van instrumenten over verschillende situaties. We spreken dan over een horizontale prestatievergelijking. Men kan zich ook richten op verticale prestatievergelijking, waarbij diepgaander wordt gemeten binnen eenzelfde taakgebied. Beide vormen vergen andere en soms meerdere instrumenten. Van belang is dat de diverse beoordelingen onderling vergelijkbaar zijn.

## **6. Variatie in assessmentinstrumenten**

Een ruim arsenaal aan assessmentinstrumenten biedt de mogelijkheid om tot een weloverwogen beoordeling te komen. In de assessment-literatuur komt men vele beschrijvingen tegen van geschikte methoden van assessment, zoals de assessmentcenter methode met daarin de inbasket techniek, het rollenspel of simulatieoefening. Verder valt te denken aan het portfolio, de probleemanalyse, het tweegesprek of de kritieke incidentenmethode (Tillema 1993).

## **7. Nauwgezet en controleerbaar**

De relatie van het assessment met de beroeps-situatie leidt tot validiteitsverhoging, maar de betrouwbaarheid (d.w.z de accuratesse en precisie van de meting) kan daarbij in gevaar komen. De beoordeling moet dan ook zo nauwgezet en controleerbaar mogelijk worden gemaakt. Dit kan bijvoorbeeld door het hanteren van registratieprotocollen door assessoren en explicitering van besliscriteria. Ook helpt het als er van tevoren (handleidingen voor) competentieanalyses en gedragspecificaties zijn gemaakt.

## **8. Vaststellen van scoringsregels**

De gedragspecificaties zeggen nog weinig over het verlangde beheersingsniveau. De meest gebruikelijke gang van zaken om beheersingsniveaus te bepalen is verlangd gedrag te scoren met behulp van indicatorenlijsten of categorieënsystemen waarin typerende gedragingen zijn geordend naar niveau. Die scoringsregels moeten expliciet zijn. Dit is overigens minder makkelijk dan het lijkt. Bij elk assessment is sprake van assessoren; zij verrichten de scoring van gedrag. Deze 'menselijke factor' kan soms leiden tot aanzienlijke onderlinge verschillen bij de interpretatie van gedrag. Expliciete scoringsregels kunnen dit (deels) voorkomen.

## **9. Koppeling van assessment met ontwikkeling**

Assessment past heel goed in een traject van opleiding en ontwikkeling. Bij het ontwikkelingsgerichte assessment laat men de beoordeling van gedrag uitmonden in een persoonlijk ontwikkelings- en opleidingsplan, van waaruit gerichte onderwijs-activiteiten zijn vorm te geven. Het is daarbij goed te bedenken dat het assessment op zichzelf eigenlijk al een opleidings- en leermoment is op basis waarvan iemand zich verder ontwikkelt.

### 10. Feedback

Met het assessment krijgt men beslissingsinformatie. Het gaat hierbij om informatie met een grote sturingswaarde en de vraag is dan ook hoe deze assessment-informatie wordt gebruikt. Afhankelijk van het doel van het assessment (zie punt 1) kan de feedback naar de kandidaat variëren: motiverend, beoordelend, verwijzend en/of correctief.

### Systematisch assessments ontwerpen

Bij het ontwerp en de uitvoering van een assessment moet men systematisch te werk gaan. Hieronder wordt een voorbeeld gegeven van zo'n projectmatige opzet.

Er wordt een team samengesteld dat bestaat uit vertegenwoordigers van het werkveld en lerarenopleiders. Dit projectteam wordt waar nodig aangevuld met deskundigen op het gebied van assessment.

Het projectteam werkt zich inhoudelijk grondig in op de randvoorwaarden en keuzes m.b.t. de kwaliteit (zie de tien punten in § 1.1). Bij de competentie-analyse worden kenmerkende situaties uit de beroepsuitoefening geïnventariseerd die passen bij het doel van het assessment. In aanvulling daarop kan men besluiten om personen te raadplegen of in

te schakelen die de beroepssituaties van 'binnenuit' kennen. Dit maakt het mogelijk om niet alleen gedragsaspecten, maar ook andere kennis- en houdingsaspecten in het assessment te betrekken. Het projectteam screent de basisvormen van de meetinstrumenten die de assessment-deskundigen ter beschikking hebben gesteld op hun bruikbaarheid voor het assessment. Het team legt vast op welke aspecten men vooral wil beoordelen (levensechtheid, complexiteit, sociale aspecten van functioneren). Dit moet uiteindelijk leiden tot een concreet uitgewerkt assessment.

Nadat de assessmentinstrumenten en de methodiek zijn vastgesteld, worden de volgende zaken vastgelegd in een handleiding of protocol:

- ▶ een algemene beschrijving van het assessment, inclusief de kennis en vaardigheden die ermee worden gemeten;
- ▶ het verloop van het assessment;
- ▶ de specifieke deskundigheid en taakstelling van de assessor(en);
- ▶ scoringprocedures;
- ▶ benodigde materialen en 'resources';
- ▶ overige punten van aandacht bij de afname.

Op basis van heldere afspraken worden vervolgens bij specifieke (groepen) personen de assessments

afgenomen. Zorgvuldige monitoring en terugrapportage zijn noodzakelijk, want op basis daarvan kan men het assessment bijstellen en verder verfijnen. Daar zijn meestal verschillende revisie-ronden voor nodig. In dit cyclische proces speelt de audit een cruciale rol. Daar gaat de volgende paragraaf over.

### **De audit als onmisbare schakel in het proces**

Het ontwerpen, organiseren en uitvoeren van assessments vraagt om afgewogen procedures voor de controle op kwaliteit. Daarbij gaat het niet alleen om waarborging van de kwaliteit en legitimering van de assessments. Ook moet die controle op een onafhankelijke manier toetsen of de afgegeven beoordelingen het gewenste effect hebben. Dit valt aan te duiden met de term *audit*. Een audit kan waarborgen dat assessments voldoen aan gestelde eisen en maakt inzichtelijk of de intenties ook daadwerkelijk waar worden gemaakt. Een audit is onontbeerlijk bij situaties waarin beoordelingen over personen plaatsvinden.

De audit levert aanwijzingen op voor de explicitering van gemaakte keuzes, voor de verbetering en bijstelling van de procedures en voor de validering van de uitkomsten van afgenomen assessments.

### **De audit als zelftest**

Invoering van assessments in de opleiding vraagt om een voortdurende monitoring of doelen, kwaliteitstandaarden en effecten behaald worden. Om assessment als 'product' te kunnen aanbieden, wordt van de instelling verlangd (zowel impliciet als steeds meer expliciet) om via audits in de gaten te houden wat assessments pretenderen en welk effect ze hebben. We hebben dit het karakter van de zelftest genoemd.

Een audit als zelftest is er op gericht te toetsen of de kwaliteitstandaarden en de gestelde doelen ook werkelijk behaald worden. Uitvoering van een audit is dan ook uitdrukkelijk zaak van de betrokken instelling zelf.

Kernvragen bij de audit zijn:

- ▶ Is er een overall en periodiek evaluatiesysteem om te bepalen wat de kwaliteit van het assessment is?
- ▶ Levert het systeem de interne en externe checks voor de beoordeling van de kandidaten?
- ▶ Geeft de audit aanwijzingen voor onderhoud, verbetering en vernieuwing van het assessment?
- ▶ Levert de audit een antwoord op over de deugdelijkheid?

## De audit als indicator voor kwaliteit

Het toetsingskader voor het beoordelen van assessments met een audit is ontleend aan een analyse van literatuur binnen de domeinen 'authentic and performance assessment', 'personnel evaluation in public administration', 'human resource development' en 'teacher appraisal and evaluation'.

Aan de literatuur zijn criteria en kwaliteitskenmerken ontleend. Belangrijke bron is verder geweest het (nog summiere) onderzoek naar de validiteit van assessments (Lievens, 1998; Darling Hammond & Snyder, 2000) en de *Guidelines and Ethical standards* van de International Task force on Assessment Centers (2000).

Uitgangspunten bij het opgestelde toetsingskader zijn geweest:

- ▶ Assessments leveren goede indicaties op van hoe iemand in de praktijk zal functioneren omdat ze zo nauw gerelateerd zijn aan authentieke beroepssituaties.
- ▶ Assessments gaan uit van integratie van te demonstreren kennis en gedragingen.
- ▶ Assessments toetsen op meerdere (geïntegreerde) manieren wat iemand weet, kan en vindt.

- ▶ Assessments hanteren heldere en expliciete criteria voor beheersing van competenties. Deze uitgangspunten bieden het kader voor het selecteren van kwaliteitskenmerken uit de literatuur.

De kwaliteitskenmerken zijn gerubriceerd onder twee thema's: *structuur* (hoe zit het assessment in elkaar, uit welke elementen bestaat het?) en *proces* (op welke manier verloopt het assessment, hoe wordt het assessment gebruikt?). Het zijn in feite twee perspectieven van waaruit men naar de praktijk van assessments kan kijken. Zij lenen zich voor uitwerking in min of meer gedetailleerde kenmerken, maar in feite gaat het om onderstaande kernvragen.

### Structuur

Hier gaat het om de infrastructurele inbedding van het assessment.

- 1 Is er sprake is van een duidelijk type assessment (intake, ontwikkelingsgericht, doelgroepgericht, domeinafhankelijk)? Is er een relatie met of inbedding in een natraject (een te volgen training, een ontwikkelingsplan)?
- 2 Zijn de betrokkenen (kandidaten, assessoren, organisatoren, management, administratie) op hun rol voorbereid en ervoor toegerust?



- 3 Is er een duidelijke relatie tussen gemeten competenties en beoogde competenties (welke kennis en vaardigheden van wie wordt op welk niveau beoordeeld en met welk doel: geschiktheidsbeoordeling; toelating of plaatsing)?
- 4 Zijn er uitgewerkte en omschreven procedures voor afname en afhandeling van beoordelingen en zijn de aantallen deelnemers efficiënt en kostendekkend?
- 5 Wordt er een koppeling gemaakt met de competentie-ontwikkeling? Wordt er ook daadwerkelijk iets met de resultaten van het assessment gedaan?
- 6 Als onafhankelijke meting is voor de assessment-procedure een breed draagvlak nodig. Spoort het assessment met aanpakken elders i.v.m. een mogelijke certificering van de procedure?

### Proces

Bij de procedures en instrumenten moet een aantal kernbegrippen duidelijk geëxpliciteerd worden.

- 1 *De competenties.* Dekken deze de startbekwaamheid op een doorzichtige manier? In formulering en wijze van afname van de assessments vinden allerlei impliciete keuzes plaats. Is duidelijk wat waar en met welk instrument gemeten wordt?

Gaat het om startcompetenties, persoonlijke competenties of beroepskwalificaties?

- 2 *Het conceptueel kader.* Is de afname een eigen invulling en ontwerp of ontleend aan een procedure elders? Is de reikwijdte van het instrument vastgesteld of gebruikt men één aanpak voor vele doeleinden en verschillende trajecten?
- 3 *Beoordelingscriteria.* Is duidelijk hoe de criteria bepaald zijn en voor welke competenties die gelden? Zijn ook de beheersingsniveaus bepaald?
- 4 *Instrumenten.* Is verzekerd dat de start competenties worden vastgesteld via meerdere assessment-instrumenten of –methoden? Heeft elk instrument een relatie met andere assessmentvormen? Zijn de instrumenten en materialen duidelijk beschreven?
- 5 *Afnameproces.* Is de keuze van de stappen in de afname onderbouwd, hun volgorde, de te meten eigenschappen, inhoudsvaliditeit en de volledigheid ervan?
- 6 *Observaties.* Hebben assessoren een eenduidig beoordelingskader op vaste punten of zijn deze open en te weinig voorgestructureerd, zodat in de beoordeling ook hun persoonskenmerken op ondoorzichtige wijze meespelen?

- 7 *Feedback*. Worden de bevindingen inhoudelijk en persoonsgericht teruggekoppeld?

### De kernvragen van de audit

Het audit instrument is bedoeld als een zelftest waarmee men de kwaliteit van de eigen assessmentpraktijk kan beoordelen. Dat kan heel gedetailleerd, maar ook op hoofdlijnen. Ook houdt het audit-instrument rekening met eigen keuzes die de instelling gemaakt heeft rond assessment. Het door ons ontwikkelde instrument bestaat uit 232 afzonderlijke *audit-kenmerken* als de meest elementaire bouwstenen waarmee de kwaliteit van assessments beoordeeld kan worden. Deze kenmerken zijn gerubriceerd onder verschillende *audit-topics*. In een audit kan men zich zo makkelijk beperken tot een of meerdere topics. Deze topics zijn gegroepeerd in vier *audit-niveaus* van veelomvattend naar meer specifiek. De audit wordt verder gestructureerd door *richtvragen* te stellen. Dit zijn sturende vragen om specifieke informatie over de kwaliteit van het assessment te verkrijgen.

Op het meest algemene niveau bestaat het instrument uit de volgende kwaliteitskenmerken c.q. vragen:

#### o Kengetallen

- I Zijn er cijfers over de afname van het assessment?
- II Zijn er cijfers bekend over kandidaten?
- III Zijn er cijfers bekend over assessoren?

#### A Doelen en inbedding van het assessment

- I Is het doel van het assessment helder geformuleerd?
- II Ligt er een (conceptueel) kader aan ten grondslag?
- III Is de reikwijdte van het assessment bepaald?
- IV Loopt de organisatie van het assessment efficiënt?
- V Is het assessment ingebed in de opleiding?
- VI Wordt het assessment verder ontwikkeld/verbeterd?

#### B Competenties, standaarden en gedrag

- I Zijn competenties zorgvuldig vastgesteld?
- II Dekken de competenties het functioneren in het beroep?
- III Zijn competenties meetbaar geformuleerd?

#### C Instrumentarium

- I Is het instrumentarium (geheel aan opdrachten) compleet?

- II Zijn de instrumenten onderbouwd en uitgewerkt?
- III Bieden instrumenten ruimte voor diversiteit (verschillen)?
- IV Meten taken/opdrachten/oefeningen relevant gedrag?
- V Wordt het portfolio effectief gebruikt?
- VI Is de opdracht authentiek (genoeg)?
- VII Worden simulatioefeningen afgenomen?

#### **D Assessoren**

- I Worden assessoren zorgvuldig geselecteerd?
- II Zijn taken en verantwoordelijkheden duidelijk verdeeld?
- III Worden assessoren getraind/opgeleid?
- IV Worden assessoren beoordeeld op geschiktheid/kwaliteit?

#### **E Beoordeling**

- I Is de scoringsprocedure zorgvuldig vastgesteld?
- II Zijn de condities voor beoordeling optimaal?
- III Worden competenties op verschillende manieren vastgesteld?
- IV Vindt scoring op een eenduidige manier plaats?
- V Is de procedure voor het eindoordeel transparant?

- VI Zijn eindbeoordeling en -gesprek herkenbaar en constructief?

#### **F Natraject**

- I Worden gegevens gearhiveerd en opnieuw gebruikt?
- II Wordt er nazorg aan kandidaten verleend?
- III Is het duidelijk wat ná het assessment volgt?

#### **Afname van de audit**

Voor deze audit kan men het best een groep (onafhankelijke) auditoren (bijvoorbeeld van buiten de instelling) benaderen om het onderzoek uit te voeren. Vaststelling van de score per kenmerk gebeurt na afloop van een auditbezoek bij de instelling op grond van:

- ▶ beschikbare bronnen en documenten;
- ▶ gesprekken met ter zake betrokkenen: management, coördinatoren, assessoren, kandidaten, secretariaat en andere relevante personen;
- ▶ aanvullende enquêtegegevens over de waardering van de assessmentpraktijk;
- ▶ in enkele gevallen observatie van de assessmentpraktijk.

De aldus verzamelde gegevens dienen als input voor een afweging per kenmerk tussen de auditoren onderling.

## Literatuur

Berryman, S.E. (1993) *Learning for the Workplace, Review of Research in Education* (19). Washington: AERA.

Darling-Hammond, L. & Snyder, J. (2000). Authentic Assessment of Teaching in Context. In: *Teaching & Teacher Education* 16, 523-545.

Herriot, P. (1989). *Assessment and Selection in Organizations: Methods and Practice for Recruitment and Appraisal*. Chicester: John Wiley.

International Task Force on Assessment centers (2000). Guidelines and Ethical Considerations for Assessment Center Operations. In: *Public Personnel Management* 29(3), 315-331.

Jansen, P.W.G. De Jongh, F. (1993). *Assessment centers, een open boek*. Baarn: Spectrum.

Lee, D & Beard, D (1994). *Development Centers*. New York: Mc Graw Hill.

Lievens, F. (1998). Factors which Improve the Construct Validity of Assessment centers. In: *International Journal of Selection and Assessment* 6(3), 141-152.

Nijhof, W. (1987). *Van beroepsprofielen naar curriculum-profielen*. Enschede: Universiteit Twente, Vakgroep Curriculumtechnologie Toegepaste Onderwijskunde.

Seegers, H.J.J.L. (1986). Assessment center methode en predictie. In: Knaapen, A.L.M. (red.). *Methoden, technieken en analyses voor personeelsmanagement*. Deventer: Kluwer.

Shulman, L., Haertel, E. & Bird, T (1988). Toward Alternative Assessments of Teaching. In: *Teacher Assessment Project. Report 4-20-88*. Stanford: Stanford University.

Sikkes, R. (2002). Lerarentekort blijft toenemen. In: *Het Onderwijsblad* 18, 12-15.

Tillema, H.H. (red.) (1993). Assessment en opleiden in organisaties. In: *Capita Selecta* 14. Deventer: Kluwer bedrijfswetenschappen.

Tillema, H.H. (1996). *Development centers; ontwikkelen van competenties*. Deventer: Kluwer bedrijfswetenschappen.

Tillema, H.H. (1998). Design and Validity of a Portfolio Instrument for Professional Training. In: *Studies in Educational Evaluation*. 24(3), 263-278.

Tillema, H.H. (2001). *Assessment van competenties, van beoordelen naar ontwikkelen*. Alphen a/d Rijn: Samsom.

Tillema, H.H., Dirkse-Hulscher, S. & Van den Hurk, V. (2002). Naar een audit van assessmentpraktijken in de lerarenopleiding. In: *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders* 23(3), 20-26.

Zeichner, K.M., Schulte (2001). What We Know and Don't Know from Peer-reviewed Research about Alternative Teacher Certification Programs. In: *Journal of Teacher Education* 52(4), 266-282.



## Bijlage 1 • Audit-kenmerken

### 0 KENGETALLEN

#### I Zijn er cijfers over de afname van het assessment?

- 1 Aantal keer dat het assessment is uitgevoerd
- 2 Aantal keer dat het assessment is bijgesteld
- 3 Startdatum assessment (1e afname)
- 4 Aantal onderdelen/instrumenten waaruit het assessment bestaat
- 5 Aantal keer dat assessment per jaar wordt afgenomen
- 6 Aantal partijen dat bij assessment betrokken is
  - a Aantal betrokken beoordelaars
  - b Aantal betrokken organisatoren
  - c Aantal betrokken scholen/klanten
  - d Aantal betrokken kandidaten
  - e Aantal praktijksituaties waarin gemeten wordt

#### II Zijn er cijfers bekend over kandidaten?

- 1 Aantal kandidaten tot nu toe
  - a Aantal geslaagde kandidaten
  - b Aantal gezakte kandidaten
- 2 Voor welke doelgroepen is het assessment in gebruik?
  - a Voor zij-instromers in het beroep
  - b Voor zij-instromers in de opleiding
  - c Voor deeltijdopleidingen
  - d Voor intake van alle instromers
- 3 Voor welke doelgroepen is het assessment geschikt?
  - a Voor zij-instromers in het beroep

- b Voor zij-instromers in de opleiding
- d Voor intake van alle instromers

#### III Zijn er cijfers bekend over assessoren?

- 1 Aantal assessoren dat kan worden ingezet (grootte van poule)
  - a Aantal assessoren dat sinds start is afgevallen
  - b Hoeveel assessoren zijn er sinds de start bijgekomen?
- 2 Aantal assessoren dat tot nu toe is ingezet
  - a Er kan gebruik gemaakt worden van verschillende assessoren
  - b Er is voldoende aanbod/vervangingsgraad van assessoren
- 3 Aantal assessoren dat per afname wordt ingezet
  - a Er zijn meerdere assessoren per assessmentinstrument (min 2)
  - b Er zijn meerdere assessoren voor verschillende kandidaten
- 4 Expertise van de assessoren
  - a De assessoren komen zowel van binnen als van buiten
  - b Zowel vakdeskundigheid als onderwijskundigheid is aanwezig
- 5 Motivatie en tijdinvestering assessoren
  - a Er is voldoende belangstelling voor assessorenrol
  - b Tijd die assessoren besteden per assessment

## A DOELEN EN INBEDDING VAN HET ASSESSMENT

### I *Is het doel van het assessment helder geformuleerd?*

- 1 Doel is selectie/beoordeling
  - a Doel is vaststelling startbekwaamheid
  - b Doel is externe beoordeling van functioneren
- 2 Doel is ontwikkeling
  - a Doel is meting persoonlijke competenties
  - b Doel is meting leervermogen/potentieel

### II *Ligt er een (conceptueel) kader aan ten grondslag?*

- 1 Theoretisch model als basis
- 2 Competenties zijn de basis
  - a Competenties zijn de communicatietaal
    - A1 Assessoren praten in termen van competenties
    - A2 Info aan kandidaten is in termen van competenties
  - b Competenties worden breed gedragen

### III *Is de reikwijdte van het assessment bepaald?*

- 1 Doelgroep is afgebakend
  - a Proces van afbakening is gestructureerd verlopen
    - A1 Er is gebruik gemaakt van een methode
    - A2 Er is (markt)informatie gezocht om reikwijdte te bepalen
  - b Doelgroep is helder geformuleerd
    - B1 Het is duidelijk wie wel/niet bij doelgroep horen
  - c Assessment is bedoeld voor heterogene groep
    - C1 Er is ruimte voor verschillen in beroepservaring
    - C2 Er is ruimte voor verschillen in leerstijl
    - C3 Er is ruimte voor multiculturele verschillen

- 2 Varianten van het assessment liggen vast
  - a Mogelijke varianten zijn uitgewerkt
  - b Er worden meerdere varianten gebruikt
    - B1 Varianten zijn afgestemd op doel en doelgroep
- 3 Wijze van afname ligt vast
  - a Instrumentarium ligt vast
  - b Wijze van beoordeling en verwerking ligt vast
  - c Afnamevoorwaarden zijn geformuleerd
- 4 Vast ligt wát gemeten wordt
  - a Te meten competenties liggen vast
  - b Te meten situaties liggen vast
- 5 Vakgebieden waarvoor assessment inzetbaar is ligt vast

### IV *Loopt de organisatie van het assessment gesmeerd?*

- 1 Instroom is gestructureerd
  - a Er zijn gerichte wervingsactiviteiten
    - A1 Opleiding en assessment zijn bekend in het veld
  - b kandidaten zijn op gestandaardiseerde wijze geselecteerd
    - B1 Er wordt gebruik gemaakt van een lijst met selectiecriteria
    - B2 Selectie vindt plaats volgens standaard procedure
  - c Er is duidelijkheid omtrent taakstelling bij selectie van kandidaten
    - C1 De selectieprocedure is vastgelegd
  - d Er wordt rekening gehouden met eerder verworven competenties
    - D1 De kandidaat wordt op zijn loopbaan gescreend

- D2 De kandidaat wordt op zijn beroepsmotivatie gescreend
- D3 Er vindt registratie plaats van het intakegesprek (in formulier)
- 2 Opleiding onderhoudt actief relaties met andere partijen
  - a Opleiding onderhoudt actief relatie met scholen
    - A1 Scholen leveren kandidaten aan
    - A2 Scholen zijn betrokken
  - b Opleiding is partnerschappen aangegaan
- 3 Voorlichting over het assessment is helder en compleet
  - a Er is informatie over de achtergrond van het assessment
    - A1 Er is informatie over doel en consequenties van assessment
    - A2 Uitgangspunten zijn herkenbaar in aanpak assessment
    - A3 Er is een beschrijving van het beroep
  - b Er is informatie over de te meten competenties
  - c Er is informatie over de aanpak/opdrachten van het assessment
    - C1 Er is een beeld over het verloop van het assessment
    - C2 Regels en procedures zijn uitgewerkt
    - C3 Men wordt gewezen op mogelijkheden en onmogelijkheden
  - d Verwachtingen van de kandidaat worden geïnventariseerd
    - D1 Verwachtingen van kandidaten worden geïnventariseerd

- D2 Beroepsopvattingen van de kandidaat worden gevraagd
- e Er is een informatiebijeenkomst
- E1 Dilemma's/problemen kunnen worden besproken

#### **V Is het assessment ingebed in de opleiding?**

- 1 Toegevoegde waarde van assessment is in opleiding bekend
  - a Er zijn acties om acceptatie van assessment te bevorderen
    - A1 Er zijn geplande acties t.b.v. het imago
    - A2 Meerwaarde van het assessment kan worden aangegeven
    - A3 Geïnteresseerden kunnen de materialen bekijken
  - b Het assessment wordt gepromoot/gepresenteerd aan anderen
    - B1 Betrokkenen worden geïnformeerd
    - B2 Organisatoren treden naar buiten (publicatie/presentatie)
  - c Betrokkenen spreken positief over het assessment
    - C1 Direct betrokkenen praten positief over het assessment
    - C2 Oud-kandidaten praten positief over het assessment
    - C3 Niet-kandidaten praten positief over het assessment
    - C4 Overige betrokkenen praten positief over het assessment



- 2 Koppeling met opleidingsstructuur is expliciet beschreven
  - a Er is een relatie met de inhoud van het curriculum
  - b Er is een relatie met de volgorde van vakken (leerroute)
  - c Er is een relatie met de onderwijsaanpak
  - d Er is een relatie met de eindtermen/leerdoelen
- 3 Uitkomsten assessment zijn input voor sturing/beleid opleiding
  - a Resultaten assessment worden teruggekoppeld
  - b Assessment leidt tot specifieke/nieuwe wervingsacties
  - c Assessment is leerwegonafhankelijk ingericht

#### VI Wordt het assessment verder ontwikkeld/verbeterd?

- 1 Kwaliteit wordt gemeten
  - a Assessment is valide
  - b Assessment is betrouwbaar
  - c Andere onderzoeksresultaten worden meegenomen
- 2 Er is een ontwikkel-/kwaliteitsteam ter verbetering
  - a Er is zorgvuldig een team voor de coördinatie gevormd
    - A1 Teamleden zijn geselecteerd op criteria (expertise, motivatie)
    - A2 De teamleden vullen elkaar aan
  - b Er is op zorgvuldige wijze een team voor uitvoering gevormd
    - B1 Teamleden geselecteerd op criteria (expertise, motivatie)
    - B2 De teamleden vullen elkaar aan

- c De effectiviteit van het team wordt tussentijds gemeten
    - C1 Er wordt regelmatig gereflecteerd op effectiviteit van het team
    - C2 Er worden gerichte verbeteracties t.a.v. effectiviteit ondernomen
    - C3 De teamleden geven en krijgen feedback
- 3 Het assessment wordt regelmatig geëvalueerd
  - a Het assessment wordt op geplande momenten geëvalueerd
    - A1 Het assessment wordt jaarlijks geëvalueerd
  - b Evaluatie is gestructureerd
    - B1 Evaluatie vindt plaats a.d.h.v. een methode
    - B2 Evaluatie is gebaseerd op concrete ervaringen
  - c Evaluatie is inhoudelijk volledig
    - C1 Alle relevante betrokkenen worden gehoord bij evaluatie
    - C2 Volledigheid en betrouwbaarheid wordt geëvalueerd
    - C3 Kwaliteit van assessoren en acteurs wordt geëvalueerd
    - C4 Betrouwbaarheid en waarde van uitslag wordt geëvalueerd
    - C5 Kwaliteit van gegevens(verwerking) wordt geëvalueerd
    - C6 Haalbaarheid van het assessment wordt geëvalueerd
- 4 Conclusies uit evaluaties worden omgezet in verbeteracties
  - a Voornemens worden écht waargemaakt
  - b De realisatie van verbeteracties wordt nauw gevolgd

- c Er zijn zichtbare verbeteringen opgetreden sinds het afgelopen jaar

## B COMPETENTIES, STANDAARDEN EN GEDRAG

### I *Zijn competenties zorgvuldig vastgesteld?*

- 1 Competenties zijn gescreend volgens gestructureerde methode
  - a Taakanalyse is uitgevoerd
  - b Competenties zijn gebaseerd op concrete praktijk-situaties
- 2 Bij het vaststellen waren relevante betrokkenen aanwezig
  - a Er waren inhoudelijk deskundigen aanwezig
  - b Er waren beroepsdeskundigen (uit het veld) betrokken
  - c Er waren experts t.a.v. assessment aanwezig
- 3 Competenties zijn getoetst op volledigheid en praktijk-relevantie

### II *Dekken de competenties het functioneren in het beroep?*

- 1 Belangrijkste competenties worden gemeten
  - a Het aantal competenties is beperkt maar voldoende
  - b Betrokkenen herkennen de competenties
    - B1 Het werkveld herkent de competenties
    - B2 Docenten herkennen de competenties
    - B3 Kandidaten herkennen de competenties
- 2 Relaties tussen competenties zijn duidelijk
  - a Competenties zijn goed van elkaar te onderscheiden
  - b Relaties zijn logisch en voorstelbaar

### III *Zijn competenties meetbaar geformuleerd?*

- 1 Competenties zijn uitgewerkt in meetbare gedragingen
  - a Competenties zijn geoperationaliseerd in meerdere gedragingen
  - b Gedragingen zijn werkplekgerelateerd geformuleerd
  - c Gedragingen zijn positief geformuleerd (verlangd gedrag)
- 2 Gedragingen zijn geordend en genormeerd
  - a Typerende gedragingen zijn geclassificeerd
  - b Per gedraging/competentie is norm/standaard aangegeven
  - c Gedragingen zijn geordend naar niveau (minimale norm)

## C INSTRUMENTARIUM

### I *Is het instrumentarium (geheel aan opdrachten) compleet?*

- 1 Instrumenten dekken de competenties en het beroep
  - a Instrumenten dekken de te meten competenties
  - b Instrumenten dekken taken van het beroep
- 2 Er is een gevarieerde mix aan instrumenten
  - a Er wordt een ruim arsenaal aan opdrachten gebruikt
  - b Het instrumentarium is een creatieve mix aan vormen
  - c Elk instrument heeft een relatie met andere vormen

### II *Zijn de instrumenten onderbouwd en uitgewerkt?*

- 1 Materiaal is compleet
  - a Achtergronden per instrument zijn beschreven

- A1 Doelen zijn uitgewerkt
- A2 Eigenschappen van opdrachten zijn uitgewerkt
- A3 Aanpak per opdracht is uitgewerkt
- b Er zijn overzichten t.b.v. de organisatie van het assessment
  - B1 Er is een materialenlijst
  - B2 Er is een draaiboek voor afname
- c Er is voldoende algemene informatie voor kandidaten
  - C1 Er is een informatiemap voor kandidaten
- d Instructies zijn concreet uitgewerkt
  - D1 Per instrument is er een algemene beschrijving
  - D2 Per instrument is er een overzicht van gemeten competenties
  - D3 Verloop van het instrument staat beschreven
  - D4 Scoringsprocedures zijn uitgewerkt

### **III Bieden instrumenten ruimte voor diversiteit (verschillen)?**

- 1 Instrumenten starten bij voorkennis/ervaring van kandidaat
- 2 Instrumenten bieden ruimte voor verschillende persoonskenmerken
  - a Kandidaat kan kiezen uit verschillende instrumenten
  - b Kandidaat kan volgorde van instrumenten bepalen
  - c Kandidaat heeft keuzemogelijkheden in uitwerking taken
  - d Verschil in aanpakken wordt positief beoordeeld
- 3 Taken/opdrachten zijn vormend/leerzaam
  - a Taken zijn uitdagend qua inhoud (niveau) en omschrijving
  - b Opdrachten vragen denkkracht (geen standaard oplossing)

### **IV Meten taken/opdrachten/oefeningen relevant gedrag?**

- 1 Instrumenten roepen relevant gedrag op
  - a Taak/opdracht meet competentie (meer dan alleen kennis)
  - b Taak/opdracht nodigt uit tot het demonstreren van gedrag
  - c Opdrachten roepen gedrag op dat specifiek is voor opdracht
- 2 Opdrachten zijn gekoppeld aan praktijksituaties
  - a Opdrachten zijn afspiegeling van beroepssituatie
  - b Instrumenten passen qua inhoud en vorm bij beroepssituatie
- 3 Opdrachten zijn gericht op diepte i.p.v. breedte van het functioneren
  - a Opdrachten zijn breder dan één afgebakende situatie/probleem
  - b Er zijn handreikingen om de opdracht meer diepgang te geven

### **V Wordt het portfolio effectief gebruikt?**

- 1 Er zijn duidelijke richtlijnen voor het invullen van het portfolio
  - a Er is een instructiehandleiding
  - b Er zijn voorbeelden om kandidaten te ondersteunen
  - c Het is duidelijk hoe het portfolio beoordeeld wordt
  - d Er zijn instructies bij de interpretatie van het portfolio
  - e Kandidaat kan om nadere toelichting/hulp vragen
- 2 Kandidaat kan een compleet beeld van zichzelf geven
  - a Men kan voldoende materiaal in het portfolio kwijt
  - b Kandidaten kunnen eigen toevoegingen aanbrengen

- c De kandidaat kan toelichting en uitleg geven bij het materiaal
- 3 Er wordt bijgehouden hoe de kandidaat het portfolio invult (proces)?
  - a Er vindt een tijdsregistratie van de invulling plaats
  - b Moeilijkheden die kandidaat tegenkomt worden geregistreerd
- 4 Beoordeling portfolio wordt teruggekoppeld en gebruikt voor vervolg
  - a Er vindt een afrondende bespreking van het portfolio plaats
  - b De kandidaat krijgt concreet feedback over het portfolio
  - c Vervolg assessment wordt ingericht o.b.v. portfolio-uitslag

#### **VI Is de authentieke opdracht (les) geregeld?**

- 1 Opdrachtverstrekking is duidelijk
  - a Kandidaat weet wat verlangd wordt aan taken en gedrag
  - b Materialen en toelichtingen zijn beschikbaar en hanteerbaar
  - c Het is duidelijk waarop beoordeeld zal worden
- 2 Les valt goed voor te bereiden
  - a Contextgegevens en lokale omstandigheden zijn vooraf bekend
  - b Domein van de les en doelomschrijving helder en afgebakend

- c Er is voldoende tijd ingepland voor de voorbereidingen
- 3 Les is goed uitvoerbaar
  - a Omstandigheden voor het geven van de les zijn gunstig
  - b Er is een duidelijk verband tussen opdracht en competenties
  - c Competenties kunnen voldoende zichtbaar gemaakt worden in les
- 4 Er is voldoende aandacht voor de nabespreking/afhandeling van de les
  - a Aan de verwachtingen van de kandidaat wordt voldaan
  - b Les is goede aanvulling op het portfolio
  - c Lesverrichtingen vallen goed te registreren en te beoordelen

#### **VII Worden simulatieoefeningen afgenomen?**

- 1 Oefeningen zijn zorgvuldig gekozen
  - a Keuze is voorgeschiedenis van de kandidaat meegenomen
  - b Is er voldoende variatie in het aanbod van de oefeningen
- 2 Relevante groepen zijn betrokken geweest bij het ontwikkelen
- 3 Is volgens een gestructureerde methode gewerkt?
  - a Vertaling van competenties en situaties in oefeningen is consistent
  - b Het is terug te vinden hoe oefeningen tot stand zijn gekomen

- c Vastgelegd is welke elementen in de oefeningen zitten
- d Oefeningen en competenties zijn op een logische manier gekoppeld

## D ASSESSOREN

### I *Worden assessoren zorgvuldig geselecteerd?*

- 1 Assessoren zijn geselecteerd o.b.v. vastgestelde criteria
  - a Er is een lijst met assessoren-competenties
- 2 Het assessorenteam is compleet
  - a Er zijn meerdere assessoren (poule)
  - b Binnen het team zijn verschillende kwaliteiten aanwezig
    - B1 Er zijn assessoren met praktijkervaring
    - B2 Er zijn assessoren met 'observatie'-kwaliteiten
    - B3 Er zijn assessoren met coachkwaliteiten (t.b.v. rapportage)

### II *Zijn taken en verantwoordelijkheden duidelijk verdeeld?*

- 1 Er is sprake van een duidelijke rolverdeling (onderling)
- 2 Het is duidelijk wat van assessoren wordt verwacht
- 3 Assessoren hebben benodigde tijd en middelen voor taakvervulling
- 4 De assessoren vervullen ook na afloop van het assessment een rol

### III *Worden assessoren getraind/opgeleid?*

- 1 De assessoren krijgen een training voorafgaand aan de afname

- a Assessoren worden ingepraat t.a.v. de visie en doelen
- b Assessoren leren werken met de competenties en niveaus
- c Assessoren oefenen met observatie-instrument
  - C1 Assessoren oefenen het scoren
  - C2 Assessoren leren scoringsvalkuilen
  - C2 Assessoren bespreken dilemma's bij scoren

### IV *Worden assessoren beoordeeld op geschiktheid/kwaliteit?*

- 1 Assessoren worden beoordeeld op hun competenties
- 2 Scoringswijze wordt besproken en beoordeeld
  - a Er is controle of assessoren competenties hetzelfde interpreteren
  - a Er is een beoordeling van de scoringswijze van assessoren
  - b Er is een nabespreking over de scoringswijze van assessoren
- 3 De kwaliteit van de assessoren wordt gemeten en op peil gehouden
  - a Assessoren nemen deel aan 'opfris-trainingen' (min. 1 per 2 jaar)

## E BEOORDELING

### I *Is de scoringsprocedure zorgvuldig vastgesteld?*

- 1 Voor alle competenties/gedragingen is duidelijk hoe de norm is vastgesteld
  - a Het niveau is bepaald aan de hand van een standaard
  - b De context is meegenomen in de normbepaling

- 2 Scoringsregels zijn getoetst op bruikbaarheid en betrouwbaarheid

## II Zijn de condities voor beoordeling optimaal?

- 1 Condities voor afname zijn helder uitgewerkt
- a Condities voor afname staan op papier
    - A1 Bij het vaststellen is gebruik gemaakt van eerdere leerervaringen
  - b Condities zijn bij iedere afname aanwezig
    - B1 Er zijn beschikbare ruimtes
    - B2 Er wordt gebruik gemaakt van catering
    - B3 Er is voldoende privacy (men wordt niet gestoord)
    - B4 Men beschikt over voldoende informatie
    - B5 Men beschikt over voldoende middelen
    - B6 De kwaliteit van het materiaal is goed
    - B7 Afspraken worden duidelijk gepland
    - B8 Gemaakte afspraken worden nagekomen
    - B9 Kandidaten ervaren voldoende 'veiligheid'

## III Worden competenties op verschillende manieren vastgesteld?

- 1 Competenties worden vastgesteld via meerdere instrumenten
- a Iedere competentie wordt minimaal twee keer vastgesteld
  - b Zelfbeoordeling door de kandidaat wordt meegenomen
  - c Beoordeling door anderen (360 graden) wordt meegenomen

- C1 Beoordeling door praktijkbegeleider wordt meegenomen
  - C2 Beoordeling door medestudenten wordt meegenomen
  - C3 Beoordeling door vrienden/familie wordt meegenomen
  - C4 Beoordeling door docenten wordt meegenomen
- 2 Verschillende 'bewijzen van bekwaamheid' worden betrokken
- a Relatie tussen inzet en resultaat van gedrag wordt gescoord
- 3 In scoringsformulieren is ruimte voor toelichting

## IV Vindt scoring op een eenduidige manier plaats?

- 1 Het beoordelingskader is transparant
- a Verband tussen observatielijsten en competenties is duidelijk
- 2 Instrumenten worden op eenduidige wijze gebruikt
- a Manier van beoordelen spreekt voor zich
  - b Beoordelingskader is gesloten/voorgestructureerd
  - c Registratieprotocollen worden gehanteerd
  - d Er zijn scoreformulieren en toelichtingen beschikbaar
- 3 Objectiviteit bij beoordelen wordt afgedwongen
- a Meerdere assessoren scoren (minimaal 2 per opdracht)
  - b Er wordt een observatieroulersysteem gehanteerd
- 4 Competenties worden op eenduidige wijze gescoord
- a Gedragsomschrijvingen bieden geen interpretatieruimte
  - b Demoraliserende uitspraken zijn onmogelijk
  - c Scoringsregels liggen vast

- d Er is een voorbeeldscoring met standaarden (norm gedrag)

**V Is de procedure voor samenstelling eindoordeel transparant?**

- 1 Vastligt hoe observatiegegevens tot rapportage verwerkt worden
  - a Er is een procedure voor het verwerken van gegevens
  - b Wijze waarop aanvullende gegevens een rol spelen ligt vast
  - c Moment waarop aanvullende gegevens worden betrokken ligt vast
  - d Plek van aanvullende gegevens in de eindbeoordeling ligt vast
  - e Assessoren houden zich aan gestelde regels
- 2 Eindbeoordeling vindt plaats o.b.v. observaties
  - a Alle observaties worden meegenomen in eindbeoordeling
- 3 Aanvullende gegevens worden meegenomen in eindbeoordeling
  - a Zelfbeoordeling van de student wordt meegenomen in de beoordeling

**VI Is de eindbeoordeling herkenbaar en constructief?**

- 1 Er is een schriftelijke en mondelinge terugkoppeling
- 2 Betrokkenen herkennen zich in de eindbeoordeling
  - a Kandidaten herkennen zich in de beoordeling
  - b Het werkveld herkent de beoordeling (praktijkbegeleiders)

- c Docenten herkennen de student in de beoordeling
- d Medestudenten herkennen de student in de beoordeling
- e Assessoren herkennen beoordeling in hun individuele scoring

- 3 Uitslag komt overeen met de oordelen in andere documenten
  - a Uitslag komt overeen met diploma's van kandidaat
  - b Uitslag komt overeen met beoordeling van verslagen/opdrachten
  - c Uitslag komt overeen met uitslag toetsen
- 4 Er is per kandidaat een helder en constructief eindrapport/verslag
  - a Het rapport/verslag is transparant
    - A1 Rapport zit qua structuur logisch in elkaar
    - A2 Rapport sluit aan bij leesstijl kandidaat
  - b Het rapport/verslag is volledig
    - B1 Er is aandacht voor sterke punten
    - B2 Er is aandacht voor zwakke punten
    - B3 Rapport zegt iets over alle gemeten competenties
    - B4 Aandachtspunten zijn in concrete gedragingen geformuleerd
    - B5 Er is duidelijk aangegeven hoe het oordeel tot stand is gekomen
    - B6 De koppeling met de opdrachten wordt aangegeven
    - B7 Kandidaat krijgt suggesties voor verbeteren van competenties
  - c Er wordt gewerkt met certificaten
    - C1 Geslaagde kandidaten krijgen een certificaat

- C2 In certificaat is aangegeven wat wel/niet behaald is  
 C3 Certificaten worden op rituele wijze uitgereikt
- 5 Met iedere kandidaat wordt eindgesprek gevoerd
- a Eindgesprek wordt binnen twee weken na afname gevoerd
- b Eindgesprek is helder en constructief
- B1 Opbouw gesprek ligt vast  
 B2 Gespreksleider maakt opbouw gesprek expliciet  
 B3 Gesprek is gestructureerd naar competenties  
 B4 Irrelevante zaken zijn weggelaten  
 B5 Gesprek is gebaseerd op waarnemingen (i.p.v. interpretaties)  
 B6 Eerst worden discrepanties daarna conclusies gegeven  
 B7 Gesprek wordt gevoerd door één van de assessoren  
 B8 Gespreksleider stelt de kandidaat op zijn gemak  
 B9 Gespreksleider is eerlijk
- c Eindgesprek is volledig
- C1 Assessor bereidt gesprek voor a.d.h.v. gestandaardiseerde lijst  
 C2 Kandidaat geeft eigen ervaringen weer  
 C3 Er is aandacht voor de verwachtingen van de kandidaat  
 C5 Self-assessment van de kandidaat komt aan bod  
 C6 Gespreksleider vraagt om verduidelijking indien nodig  
 C7 Gespreksleider geeft extra toelichting als iets niet duidelijk is

## F NATRAJECT

### I *Worden gegevens gearchiveerd en opnieuw gebruikt?*

- 1 Beoordelingsgegevens worden gearchiveerd
- a Wijze waarop met gegevens wordt omgegaan ligt vast
- A1 Bij archivering wordt privacy in acht genomen  
 A2 Toegang tot gegevens is beveiligd
- b Gegevens over de kandidaat worden bewaard
- B1 Observatiegegevens worden bewaard  
 B2 Rapportages worden bewaard  
 B3 Aantekeningen van assessoren worden bewaard  
 B4 Producten (portfolio) van kandidaten worden bewaard
- 2 Bewaarde gegevens worden op later moment gebruikt
- a Gegevens worden gebruikt voor verbetering van het assessment
- b Gegevens worden gebruikt voor verbetering van P&O-beleid
- B1 Gegevens worden gebruikt voor werving/selectie van studenten  
 B2 Gegevens worden gebruikt voor werving/selectie van docenten
- c Gegevens worden gebruikt voor curriculum vernieuwing

### II *Wordt er nazorg aan kandidaten verleend?*

- 1 Kandidaten hebben toegang tot gegevens
- a Er is vastgelegd of kandidaten wel/geen inzicht hebben in uitslag



- b Kandidaten hebben inzicht in de resultaten
- c Kandidaten hebben inzicht in aantekeningen van assessoren
- 2 Kandidaten worden naar hun mening/ervaringen gevraagd
  - a Kandidaten vullen een waarderingsvragenlijst in
- 3 Het assessment-team onderhoudt relaties met oud-kandidaten

### **III Is het duidelijk wat ná het assessment volgt?**

- 1 Op basis van het assessment wordt een vervolgtraject ingericht
  - a Structuur van het opleidingstraject is expliciet beschreven
  - b Vervolg aanpak spoort met aanpakken in de opleiding
  - c Het is duidelijk waar en hoe de vervolgopleiding plaatsvindt
  - d Er zijn vaste taakafspraken met kandidaten
- 2 Assessment keert als meetinstrument later in de opleiding terug
- 3 Kandidaten kunnen extra hulp/ondersteuning krijgen na het assessment
  - a De kandidaat wordt gevraagd of hij nog hulp nodig heeft
  - b Er worden coachgesprekken aangeboden
  - c Kandidaten krijgen hulp bij maken persoonlijk ontwikkelplan
  - d Kandidaten krijgen budget voor leeractiviteiten

## Bijlage 2 • Waarderingsvragenlijst voor kandidaten

We zijn erg benieuwd hoe u de assessment-procedure heeft gewaardeerd. Deze evaluatielijst is opgebouwd uit een aantal delen die corresponderen met de stappen die u in de procedure doorlopen heeft. U kunt bij elke vraag op een vierpuntsschaal antwoorden.

	1 nee geheel mee oneens	2 ja matig mee eens	3 ja redelijk mee eens	4 ja zeer mee eens
<b>De kennismaking</b>				
• Is het doel van de assessment voor u duidelijk geweest?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Was de kennismaking in uw ogen compleet/inzichtelijk ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Heeft u voldoende informatie gekregen van de assessor over de mogelijkheden van de assessment?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Heeft u met vertrouwen deze procedure gevolgd?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Commentaar m.b.t. de kennismaking:				
<b>De intake door de assessor</b>				
• Heeft u voldoende kennis en informatie gekregen tijdens het intake-gesprek over de te volgen procedure ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Heeft u vertrouwen gekregen in de opzet van dit programma?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Is steeds voldoende duidelijk geweest hoe de organisatie verloopt wat betreft plaats, tijden en verplichtingen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Valt met de beoordeelde criteria een terecht beeld van u te geven?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Heeft het assessment aan uw verwachtingen voldaan?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Commentaar m.b.t. de intake:				

	1 nee geheel mee oneens	2 ja matig mee eens	3 ja redelijk mee eens	4 ja zeer mee eens
<b>De competenties – de lijst met kwaliteiten van de leraar</b>				
• Vindt u de keuze die gemaakt is voor deze startcompetenties aannemelijk?	0	0	0	0
• Vindt u dat uw kwaliteiten als leraar voldoende met deze competenties beoordeeld zijn?	0	0	0	0
• Heeft u voldoende informatie gekregen waarop u zult worden beoordeeld?	0	0	0	0
• Commentaar m.b.t. de competenties:				
<b>Het portfolio</b>				
• Was het duidelijk hoe het portfolio ingevuld moest worden?	0	0	0	0
• Denkt u dat u alle relevante informatie in het portfolio kwijt kon?	0	0	0	0
• Vindt u het invullen van het portfolio moeilijk?	0	0	0	0
• Vindt u het aandragen van bewijzen-van-kunnen een goede aanpak van het portfolio?	0	0	0	0
• Waren er onduidelijkheden in de opdracht waardoor u moeilijk aan de slag kon?	0	0	0	0
• Heeft het maken van het portfolio u veel tijd gekost?	0	0	0	0
• Is het portfolio dat u gemaakt heeft in uw ogen compleet?	0	0	0	0
• Was de bespreking van uw portfolio helder?	0	0	0	0
• Heeft u nog onduidelijkheden over het commentaar op uw portfolio?	0	0	0	0
• Is de beoordeling in uw ogen terecht?	0	0	0	0
• Commentaar m.b.t. het portfolio:	0	0	0	0

	1 nee geheel mee oneens	2 ja matig mee eens	3 ja redelijk mee eens	4 ja zeer mee eens
<b>De authentieke opdracht</b>				
<i>De les</i>				
• Wist u op basis van het lesvoorbereidingsformulier wat u moest doen?	0	0	0	0
• Heeft u op basis van het lesvoorbereidingsformulier de les kunnen voorbereiden?	0	0	0	0
• Heeft de voorbereiding van de les u veel inspanning/tijd gekost?	0	0	0	0
• Was het uitvoeren van de opdracht moeilijk?	0	0	0	0
• Heeft de lesopdracht u voldoende mogelijkheden geboden om uw vaardigheden in te kunnen zetten?	0	0	0	0
• Vindt u het geven van een les een passende opdracht?	0	0	0	0
• Was de praktijkopdracht duidelijk geformuleerd zodat u wist wat u moest doen en wat er van u verwacht werd?	0	0	0	0
• Ziet u deze praktijkopdracht als goede aanvulling op het portfolio om uw kwaliteiten in beeld te brengen?	0	0	0	0
• Commentaar m.b.t. de les:				

	1 nee geheel mee oneens	2 ja matig mee eens	3 ja redelijk mee eens	4 ja zeer mee eens
<b>Reflectiegesprek</b>				
• Heeft het gesprek aan uw verwachtingen voldaan?	0	0	0	0
• Zijn uw competenties naar aanleiding van het portfolio en de praktijkopdracht goed ingeschat ?	0	0	0	0
• Geven uw competenties een goed beeld van uw kennis en vaardigheden?	0	0	0	0
• Vindt u dat u terecht bent beoordeeld?	0	0	0	0
• Waren de vragen van het zelfreflectie-formulier duidelijk, zodat u de lijst goed kon invullen?	0 0	0 0	0 0	0 0
• Is het formulier breed en volledig genoeg geformuleerd ?	0	0	0	0
• Bent u voldoende gescreend op aspecten die voor u van belang zijn?	0 0	0 0	0 0	0 0
• Commentaar m.b.t. het reflectiegesprek:	0	0	0	0
<b>De beoordeling en het advies</b>				
• Is het opleidingsadvies op grond van de gegeven beoordeling duidelijk ?	0	0	0	0
• Weet u voldoende over wat er verder gaat gebeuren (informatie over de te volgen opleiding, et cetera)?	0	0	0	0
• Zijn uw kwaliteiten en competenties goed beoordeeld in uw ogen?	0	0	0	0
• Bent u tevreden over de gang van zaken in de beoordeling?	0	0	0	0
• Bent u tevreden over de mate van eigen inbreng in de beoordeling/het advies?	0	0	0	0
• Bent u tevreden over het gegeven advies?	0	0	0	0
• Is steeds voldoende duidelijk geweest tot wie u zich kon richten?	0 0	0 0	0 0	0 0
• Is de organisatie van de assessment goed verlopen?	0	0	0	0
• Zijn de materialen voldoende toegelicht geweest?	0 0	0 0	0 0	0 0
• Commentaar m.b.t. de beoordeling en het advies:	0	0	0	0

### Bijlage 3 • Waarderingsvragenlijst voor assessoren

We zijn erg benieuwd hoe u de assessment-procedure heeft gewaardeerd. De evaluatielijst is ingedeeld volgens de stappen in de procedure. Om het assessment in de toekomst te kunnen verbeteren vragen wij u vriendelijk deze lijst in te vullen. Hierbij kunt u op elke vraag op een vierpuntsschaal antwoorden.

	1 nee geheel mee oneens	2 ja matig mee eens	3 ja redelijk mee eens	4 ja zeer mee eens
<b>De kennismaking</b>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Heeft u genoeg informatie gehad over uw taak als assessor?</li> <li>• Wist u wat er van u verwacht werd toen u benaderd werd voor de assessment?</li> </ul>	<input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/>
<b>Intake door de consulent</b>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Heeft u uit de voeten gekund met de informatie die u door de consulent is aangeboden?</li> <li>• Heeft u uit de voeten gekund met de vorm waarin het is aangeboden?</li> <li>• Bent u tevreden met de overdracht van de zij-instromers aan u?</li> <li>• Bent u na de overdracht volledig geïnformeerd over de kandidaat?</li> </ul>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>

	1 nee geheel mee oneens	2 ja matig mee eens	3 ja redelijk mee eens	4 ja zeer mee eens
<p><b>De assessment-training</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Was de training verhelderend voor wat betreft uw taak in het assessment?</li> <li>• Bent u tevreden over de training?</li> <li>• Ontbreken er nog componenten waar nog aandacht aan besteed zou moeten worden?</li> <li>• Heeft de training u meer zelfvertrouwen gegeven voor deze procedure?</li> </ul>	<p>0</p> <p>0</p> <p>0</p> <p>0</p>	<p>0</p> <p>0</p> <p>0</p> <p>0</p>	<p>0</p> <p>0</p> <p>0</p> <p>0</p>	<p>0</p> <p>0</p> <p>0</p> <p>0</p>
<p><b>Het portfolio</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Was de opzet van het portfolio duidelijk?</li> <li>• Kon u de portfolio-instrumenten goed gebruiken voor uw beoordeling?</li> <li>• Denkt u dat het portfolio een goed beeld geeft over de bekwaamheden van de zij-instromers?</li> </ul>	<p>0</p> <p>0</p> <p>0</p>	<p>0</p> <p>0</p> <p>0</p>	<p>0</p> <p>0</p> <p>0</p>	<p>0</p> <p>0</p> <p>0</p>

	1 nee geheel mee oneens	2 ja matig mee eens	3 ja redelijk mee eens	4 ja zeer mee eens
<b>De praktijkopdracht</b>				
<i>De les</i>				
• Heeft u de kandidaten voldoende informatie kunnen geven?	0	0	0	0
• Was de praktijkopdracht duidelijk geformuleerd?	0	0	0	0
• Zijn de competenties van de kandidaat duidelijk geworden ?	0	0	0	0
• Vind u de checklist voor de schriftelijke lesvoorbereiding goed te hanteren?	0	0	0	0
• Heeft de checklist u inzicht gegeven in de lesvoorbereiding van de zij-instromer?	0	0	0	0
• Is de observatiechecklist waarmee u de les beoordeeld duidelijk?	0	0	0	0
• Ontbraken er in uw ogen nog aspecten op de checklist?	0	0	0	0
• Denkt u dat deze les een betrouwbaar beeld geeft van de vaardigheden van de zij-instromer?	0	0	0	0
• Vind u de vragen van de zelfevaluatie-checklist voor de zij-instromers duidelijk?	0	0	0	0
• Vind u de vragen van de zelfevaluatie-checklist voor de zij-instromers volledig?	0	0	0	0
• Zal deze zelfevaluatie-checklist de zij-instromer genoeg aanzet geven tot het nadenken over de les?	0	0	0	0
<i>Reflectief gesprek</i>	0	0	0	0
• Bent u tevreden met de opzet van de interview-reflectie-vragenlijst waarin u de antwoorden van de zij-instromer kunt waarderen?	0	0	0	0
• Denkt u dat de kandidaten genoeg gescreend zijn?	0	0	0	0
• Kon u tot een goed afgewogen eindoordeel komen van de kandidaat?	0	0	0	0
	0	0	0	0
	0	0	0	0



	1 nee geheel mee oneens	2 ja matig mee eens	3 ja redelijk mee eens	4 ja zeer mee eens
<b><i>De beoordeling en het advies</i></b>				
• Heeft u op grond van de aanwezige informatie een goed advies kunnen formuleren?	0	0	0	0
• Zijn de kwaliteiten en competenties goed beoordeeld in uw ogen?	0	0	0	0
• Denkt u dat m.b.v. deze procedure op een beter onderbouwde manier een opleidingstraject valt aan te bevelen?	0	0	0	0

## REACTIEVRAGENLIJST ASSESSOREN

Als er problemen waren tijdens de assessment-procedure willen wij dat graag van u weten. Bijvoorbeeld het beoordelen van het portfolio, het registreren van de les of het opstellen van het advies? Deze vragenlijst is opgebouwd uit de stappen die corresponderen met de fasen van de procedure. Het gaat in deze vragenlijst om uw persoonlijke ervaringen tijdens de procedure, de kwaliteit ervan en de veranderpunten die volgens u nodig zijn.

### DE KENNISMAKING

Kennismaking met deze procedure?

De reden waarom u assessor wilde worden?

### DE INTAKE

Informatie over de gang van zaken?

De functie van het portfolio?

Het meten van de kwaliteit van leraren?

Indeling van het portfolio?

### DE ASSESSMENT-TRAINING

De training als product?

De training als procedure?

### DE COMPETENTIES – KWALITEITEN ALS LERAAR

De geformuleerde competenties?

Welke competenties miste u?

Welke competenties waren sterk?

Zijn het goede criteria om kwaliteiten van zij-  
instromers te beoordelen?

## **HET PORTFOLIO**

De portfolio instrumenten?

Beoordeling van het portfolio?

## **DE PRAKTIJKOPDRACHT**

Werkwijze tussen u en de kandidaten?

## **DE LES**

De les als procedure om de kwaliteiten van kandidaten te beoordelen?

De zwakke punten van de praktijkopdracht?

## **REFLECTIEF GESPREK**

Het nut van het gesprek?

De beoordeling en het advies

De beoordelingsprocedure en het oordeel zelf?

De screening van hun kwaliteiten?

Wat zou u graag aan dit assessment willen veranderen in de toekomst?

## **OVERIGE OP- EN AANMERKINGEN:**

### Eerder in deze reeks verschenen:

- EPS-reeks 01 - oktober 2000 - "Advies Werkgroep Verkenning OPLEIDING LERAAR FUNDEREND ONDERWIJS"
- EPS-reeks 02 - maart 2001 - "Het Zweedse model - Een nieuw systeem voor het opleiden van leraren"
- EPS-reeks 03 - april 2001 - "Landelijk Programmamanagement Educatief Partnerschap - Voortgangsrapportage 2000"
- EPS-reeks 04 - april 2001 - "Naar een vernieuwde samenwerking tussen lerarenopleiding en school"
- EPS-reeks 05 - oktober 2001 - "Beoordelen van competenties van docenten"
- EPS-reeks 06 - november 2001 - "Vakmensen als leraar in het vmbo"
- EPS-reeks 07 - december 2001 - "Leren voetballen met het linkerbeen - Kun je coaches leren coachen?"
- EPS-reeks 08 - januari 2002 - "Duaal opleiden: een evaluatie van vijf 'best practices'"
- EPS-reeks 09 - maart 2002 - "Innovatief ICT-gebruik in de lerarenopleiding: twee voorbeelden"
- EPS-reeks 10 - maart 2002 - "EPS-Voortgangsrapportage 2001"
- EPS-reeks 11 - maart 2002 - "De didactiek van praktijkrelevant opleiden"
- EPS-reeks 12 - april 2002 - "Op zoek naar docentcompetenties in de multiculturele klas"
- EPS-reeks 13 - mei 2002 - "De professionalisering van lerarenopleiders in Nederland"
- EPS-reeks 14 - oktober 2002 - "Samen opleiden en begeleiden"

## Colofon

publicatie: Programmamanagement EPS (i.s.m. HBO-raad)

eindredactie: Boezeman Teksten en trainingen Lex Boezeman

vormgeving en productiebegeleiding: Jack of all Trades Marion E. Vegter

druk: Drukkerij van Mechelen Utrecht

uitgave: december 2002

