



Competentie-
ontwikkelend
onderwijs

een verkenning

VLORIS

Garant

COMPETENTIE-ONTWIKKELEND ONDERWIJS
EEN VERKENNING

Dit boek is de neerslag van een probleemverkenning die de Vlaamse Onderwijsraad heeft gehouden tijdens het schooljaar 2006-2007. Ze werd voorbereid door een denkgroep van de Algemene Raad met als voorzitter Herman Baert (Centrum voor Sociaal-culturele Arbeids-pedagogiek, K.U. Leuven) en als leden:

Lucien Bollaert, Felix Claus, Thea Derks, Mia Douterlungne, Roos Herpelinck (secretaris), Geert Noppe, Koen Stassen (secretaris), Jean Vallers, Tom Van Acker, Frieda Van Camp, Peter Van der Hallen, Chris Vanwoensel, Rita Vanheste, Odette Vanlaer, Piet Verhesschen en Carmen Wullaert.

Deze experts verleenden hun medewerking aan de probleemverkenning:

Jan De Maeseneer, Filip Dochy, Ruud Klarus, Ferre Laevers, Martin Mulder, Lieve Ruelens, Roger Standaert en Martin Valcke.

Vlaamse Onderwijsraad

Competentie-ontwikkeland
onderwijs
Een verkenning

Garant

Antwerpen-Apeldoorn

Verantwoordelijke uitgever

Mia Douterlungne
administrateur-generaal
Vlaamse Onderwijsraad
Kunstlaan 6 bus 6
1210 Brussel

Vlaamse Onderwijsraad
Competentie-ontwikkeland onderwijs
Een verkenning
Antwerpen – Apeldoorn
Garant
2008

189 blz. – 24 cm
D/2008/5779/12
ISBN 978-90-441-2271-8
NUR 841

© Vlaamse Onderwijsraad & Garant-Uitgevers n.v.

Alle rechten voorbehouden. Behoudens de uitdrukkelijk bij wet bepaalde uitzonderingen, mag niets uit deze uitgave worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand of openbaar gemaakt, op welke wijze ook, zonder de uitdrukkelijke, voorafgaande en schriftelijke toestemming van de rechthebbende en van de uitgever.

Garant
Somersstraat 13-15, B-2018 Antwerpen
Koninginnelaan 96, NL-7315 EB Apeldoorn
www.garant-uitgevers.be uitgeverij@garant.be
www.garant-uitgevers.nl info@garant-uitgevers.nl

INHOUD

| | |
|---|-----|
| • Woord vooraf | 7 |
| • Competentie-ontwikkelen onderwijs in Vlaanderen? <i>Martin Valcke</i> | 11 |
| • Competentieggericht onderwijs: uitgangspunten, kansen en valkuilen <i>Martin Mulder, Judith Gulikers en Harm Biemans</i> | 29 |
| • Competenties: een zoektocht naar toegevoegde waarde <i>Roger Standaert</i> | 55 |
| • Competentie-ontwikkelen onderwijs. De experiëntele benadering <i>Ferre Laevers</i> | 71 |
| • Assessment en competentie-ontwikkelen opleiden: een visietekst <i>Filip Dochy en Katrien Struyven</i> | 83 |
| • EVC, competentieggericht beoordelen en flexibiliseren van onderwijs <i>Ruud Klarus</i> | 107 |
| • Competentie-ontwikkelen onderwijs: reflecties rond implementatie <i>Jan De Maeseneer</i> | 135 |
| • Perspectieven voor het debat | 151 |
| • Verklarende woordenlijst | 187 |



WOORD VOORAF

Iedereen competent en *The Triumph of a Fuzzy Concept* zijn twee extreem gestelde titels van recente publicaties. Ze zijn de evocatie van de actuele belangstelling, zoniet de hype, die leeft omtrent competentie-ontwikkeling, competentie-management, erkenning en waardering van verworven competenties, competentie-assessment, enz.

In allerlei kringen staat dit thema op de agenda, tot en met op wat letterlijk de *Competentie-agenda* van de Vlaamse regering (F. Vandenbroucke, 2006) is. Dat de onderwijswereld hieraan niet voorbij kan gaan, spreekt haast vanzelf. Liefst niet om a priori defensief te reageren op wat in de wereld van de arbeid en de arbeidsmarkt gaande is en het onderwijs tot een 'nuttig economisch instrument' zou herleiden. Daar zoekt men inderdaad arbeidskrachten die niet zomaar veel 'weten' en veel 'kunnen', maar die competent – d.w.z. bekwaam en breed inzetbaar – zijn en blijven om met innovaties en complexe processen om te gaan. Ook in het onderwijs zelf wordt de discussie over de finaliteiten en de curricula steeds meer in termen van competenties en competentie-ontwikkeling gevoerd. Zo beseffen onderwijzers o.a. dat een gebrek aan diepgaande integratie van kennis, vaardigheden en attitudes leerlingen en studenten niet al te best voorbereidt op levenslang en levensbreed leren en op een verantwoordelijke en creatieve participatie aan alle facetten van het samen leven. Zeker niet wanneer de samenleving op vele domeinen in constante verandering verkeert en onvoorspelbaarheid het leven en de levensloop kenmerkt. Zowel op het vlak van de doelstellingen als van de didactische werkvormen is er dus werk aan de winkel.

Het zat er aan te komen dat ook in Vlaanderen dit thema eens terdege onder de loep zou worden genomen. De Nederlandse Onderwijsraad had dat reeds eerder gedaan door in 2001-2002 een studie te bestellen, gepubliceerd onder de veelzeggende titel *Competenties: van complicaties tot compromis*. Medio 2005 besloot de Vlaamse Onderwijsraad in het kader van zijn studiefunctie een probleemverkenning op te zetten omtrent competentie-ontwikkelen onderwijs. Daartoe werd een denkgroep gevormd met een vijftiental ervaringsdeskundigen die de ruimte kreeg om – naast de adviesfunctie die de Vlor vervult met haar forum van vertegenwoordigers uit de brede onderwijswereld – 'breed en open te (kunnen) discussiëren'. Dat laatste suggereert wel vrijheid om in persoonlijke naam te spreken, maar mag niet gelezen worden als een vrijgeleide voor oeverloze palavers, want de denkgroep kreeg een driedelige vraagstelling voorgeschoteld:

- Wat houdt het begrip ‘competentie’ precies in en wat kan de invulling zijn van competentie-ontwikkelen onderwijs?
- Wat kunnen de meerwaarde en/of de valkuilen van competentie-ontwikkelen onderwijs zijn en in welke onderwijssectoren en -niveaus is competentie-ontwikkelen onderwijs aangewezen?
- Welke zijn de systeemvoorwaarden om competentie-ontwikkelen onderwijs te organiseren?

De denkgroep verfijnde deze vraagstelling en legde haar voor aan een tiental wetenschappers uit Nederland en Vlaanderen. Hen werd gevraagd inzichten aan te reiken, op grond van hun onderzoek en ervaring, die de denkgroep zouden kunnen inspireren en documenteren om tot antwoorden te komen. Hierbij heeft de denkgroep twee fasen doorlopen. Tijdens een tweedaags seminarie presenteerden de wetenschappelijke deskundigen hun ontwerp teksten. Ze werden bevestigd en er werd een brainstorming georganiseerd om uit de bijdragen de elementen op te pikken die de leden van de denkgroep graag wilden meenemen voor het vervolg van hun denkoefening. Daarna is een lange fase gevolgd waarin de denkgroep alle elementen heeft geordend, gesynthetiseerd en stevig bediscussieerd, om middels meerdere ontwerpversies tot zijn eindtekst *Competentie-ontwikkelen onderwijs: perspectieven voor het debat* te komen.

Deze publicatie is een rapport van de denkgroep àan de Vlor, maar niet alleen van de denkgroep. De lezer treft hierin behalve de zogeheten synthesesetext van de denkgroep, ook de bijdragen van de wetenschappers aan waarop de denkgroep een beroep kon doen. Dit zeer lezenswaardige materiaal vormt niet alleen een documentatie voor de lezer en een achtergrond bij de lectuur van de platformtekst. Het kan ook inspireren tot het formuleren van eigen inzichten en oordelen, die min of meer kunnen verschillen van wat de denkgroep als antwoorden heeft geformuleerd. Want zoveel is duidelijk, in wetenschappelijke kringen leven diverse opvattingen, ‘beliefs’, kritieken en ook reserves wanneer het over competenties en competentie-ontwikkeling gaat. En ‘in het veld’ is dat niet anders. Daar komt nog bij dat in de onderwijs- en opleidingspraktijk grote verschillen optreden zowel over wat precies als competenties en competentie-ontwikkelen leeromgevingen worden bestempeld, als in de mate waarin een en ander nog maar of al reeds is doorgevoerd.

Dat de denkgroep met deze gegevens een consensus heeft bereikt over een synthesesetext is de verdienste van elk van de leden, die open, kritisch en constructief hebben gediscussieerd en teksten hebben gereviseerd. Het ligt ook aan de ambities die de denkgroep probeerde waar te maken. Zo was het de wens om tot een **brede benadering** te komen waarbij zowel onderwijs-extrinsieke overwegingen (zoals maatschappelijke, economische, culturele, sociale evoluties en verwachtingen) als onderwijs-intrinsieke benaderingen (zoals onderwijs- en vormingsconcepten, pedagogische projecten, didactische principes) aan bod komen. Tevens werd een **genuanceerde**

benadering nagestreefd; dat wil zeggen een benadering die reeds aanwezige aanzetten (h)erkent en – zonder modieus mee te hollen – pleit voor een krachtiger en stapsgewijs doorzetten van een competentie-ontwikkende onderwijspraktijk. En niet in het minst was het de bekommernis om de weg van een **optionele benadering** in te slaan. De keuze voor en de invulling van competentie-ontwikkend onderwijs moet een keuze op schoolniveau zijn, waar alle betrokkenen stevig van doordrongen zijn. Een centraal opgelegd model en dito operationalisering of instrumentalisering, of competentie-ontwikkend onderwijs als remedie voor elke kwaal, zijn wegen die volgens de denkgroep niet moeten bewandeld worden.

Het resultaat van de denkgroep en het voorliggend werkstuk, dat in het Vlor-jargon een probleemverkenning wordt genoemd, heeft geleid tot perspectieven voor een debat. Het probleem is niet in een handomdraai gedefinieerd en opgelost, maar de verkenning kon ook niet vrijblijvend zijn. Deze perspectieven zijn, naar het oordeel van de denkgroep, pistes voor een wenselijke ontwikkeling in het onderwijs als het een eigen en eigentijds antwoord wil geven op hedendaagse uitdagingen. Tegelijk zijn het stimuli voor het debat, goed wetend dat de materie zeer veelzijdig en complex is, de conceptuele en terminologische uitklaring nog niet afgerond is, de overtuigende bewijskracht van een geslaagde praktijk nog in de kinderschoenen staat en wetenschappelijk onderzoek over de effectieve meerwaarde en de feitelijke effecten onontbeerlijk is.

De leden van de denkgroep waarderen de tijd en de ruimte die ze kregen van de Vlor om inzichten uit te wisselen en in gesprek te treden. Ze zijn mevrouw Roos Herpelinck en de heer Koen Stassen zeer erkentelijk voor de verslaggeving van hun werkzaamheden en de ontwerp teksten voor deze publicatie. Opdracht vervuld, de Vlor is aan zet.

Prof. dr. Herman Baert
voorzitter van de denkgroep



COMPETENTIE-ONTWIKKELEND ONDERWIJS IN VLAANDEREN?

Martin Valcke
Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, Universiteit Gent – voorzitter
Vakgroep Onderwijskunde

1 Inleiding

Het competentiebegrip staat gedurende de laatste tien jaren op de agenda van het onderwijsbeleid en de onderwijspraktijk. Naast een conceptueel discours heeft het vooral geleid tot een fundamentele vraagstelling over de aard van het curriculum dat we wensen na te streven in ons onderwijs en of de inrichting van het onderwijs wel adequaat is gegeven de vraagstelling naar dit ander type curriculum. Vlaanderen neemt een wat meer afwachtende houding aan in dit discours en denkt langer na over mogelijke implicaties voor de inrichting van het onderwijs.

In deze notitie wordt de conceptuele discussie slechts gedeeltelijk opnieuw gevoerd. Er wordt snel gezocht naar een pragmatische oplossing om met het begrip om te gaan. Ook wat betreft de consequenties voor een invulling van het curriculum wordt eerst een wat meer afstandelijke positie ingenomen vooraleer de gevolgen van een keuze voor competentie-ontwikkelen onderwijs in Vlaanderen te belichten. Bij deze consequenties wordt het onderwijs als systeem op het micro-, meso- en macroniveau bekeken om de interne samenhang tussen actoren, processen en variabelen voldoende te respecteren. De notitie gaat vervolgens in op de consequenties voor de verschillende onderwijssystemcomponenten.

Daarbij komen mogelijkheden en onmogelijkheden aan bod omdat een keuze voor competenties een en ander sterk in vraag stelt bij de huidige inrichting van ons onderwijs. In de volgende onderdelen bekijken we mogelijke aanpakken om competentie-ontwikkelen onderwijs te ontwerpen. Naast ontwerpprincipes bespreken we een concrete ontwerpsystematiek gebaseerd op taken. We ronden de bijdrage af met een bespreking van virtuele bedrijven als een typische uitwerking van dit type onderwijs.

2 De grenzen van het competentiebegrup

Een eenduidige definitie of omschrijving van de term competenties is niet voorhanden in de literatuur. Dit ligt voor de hand aangezien verschillende maatschappelijke sectoren zoals onderwijs, economie, politiek, cultuur, ... het begrip gebruiken in hun eigen context en in functie van de eigen primaire processen. De keuze voor een bepaalde vaste omschrijving zal daarom steeds botsen op contextspecifieke beperkingen. Stoof (2005) alludeert hierop wanneer zij stelt dat de vulling van het begrip afhankelijk is van drie variabelen: *people* (stakeholders), *goal*, *context*. Wie definieert? In functie van wat wordt een definitie naar voren geschoven? Voor welke context wordt de definitie uitgewerkt?

3 Kiezen voor een schuivende invulling van het begrip

Voortbouwend op de vorige stelling, stelt Stoof daarom voor om eerder de grenzen van het competentiebegrup te verkennen en daarbij dimensies naar voren te schuiven waarop de vulling van het begrip competentie kan plaatsgrijpen. Met andere woorden, de gebruiker kiest voor een optimale invulling van het begrip gegeven zijn/haar rol, het doel en de context:

- 1 Gaat het om competentie als *taakkenmerk* of *persoonskenmerk*? In de Angelsaksische literatuur is deze dimensie terug te vinden in de begrippen *competence* (taak) versus *competency* (persoon). In dit laatste geval wordt van de lerende/trainee een duidelijke uiting van gedrag verwacht; in de literatuur ook soms aangeduid met de term *performance*.
- 2 Gaat het om een *individuele* of een *gedistribueerde* competentie? Is een competentie iets wat een individuele lerende verwerft of komt een competentie pas tot uiting in interactie met anderen?
- 3 Gaat het om *specifieke* of *algemene* competenties? Zijn de competenties eng, beroeps- en taakspecifiek of zeer algemeen inzetbaar. Deze dimensie heeft implicaties voor de transferwaarde van de vooropgezette competentie en ook voor de directe relevantie in een bepaalde (beroeps)context. Het vooral benadrukken van het algemene karakter van competenties wordt gesuggereerd door het gebruik van het begrip sleutelkwalificatie. Zeer specifiek gedefinieerde competenties worden soms aangeduid als beroepscompetenties, professionele competenties, enz.
- 4 Spreken we over *niveaus in* een competentie of over competentie als een bepaald *bereikt niveau*? Niveaus kunnen we onderscheiden wanneer we een expert met een novice vergelijken. Maar we kunnen de competentie ook zien als een bepaald bereikt niveau. Dit laatste zou ook kunnen worden aangeduid met het begrip 'kwalificatie'. Dit komt overeen met de visie van Kessels (1999) dat de correcte vertaling van *competence* is 'bevoegd zijn tot iets'.

- 5 Aan te *leren* en *niet* aan te leren competenties? Deze vraag bouwt verder op een kijk op competenties als een ijsberg. Het topje van de ijsberg is aan te leren kennis, vaardigheden, attitudes. Maar onderliggend zijn er andere *tacit knowledge* aspecten, persoonlijkheidskenmerken, ervaringsbepaalde kennis, ... die niet in een onderwijscontext te vangen zijn. Parry (1996) spreekt in deze zin over harde en zachte competenties.

Combineren we de keuzes voor een vulling van het begrip competentie langs deze dimensies met wat vrijwel alle auteurs onderkennen als de gemeenschappelijke kenmerken van definities van competentie, dan ligt een hanteerbare operationalisering voorhanden: contextgebondenheid, cluster van kennis, vaardigheden, attitudes, eigenschappen en inzichten, veranderlijk, verbonden met taken/activiteiten, te leren/ontwikkelen en onderling gerelateerd.

Passen we deze benadering toe op bijv. het omschrijven van competenties voor het algemeen vormend secundair onderwijs versus het beroepsonderwijs, dan zal in elke onderwijscontext een andere invulling van het competentiebegrip kunnen verwacht worden.

De contextualisering van het talenonderwijs in het ASO waarbij een Franstalige leerkracht de lessen aardrijkskunde in het Frans geeft zal dan bijv. sterk verschillen van de contextualisering van een 7de jaar BSO waarbij in functie van het onderwijs een winkel geopend wordt in een hoofdstraat van de gemeente of stad.

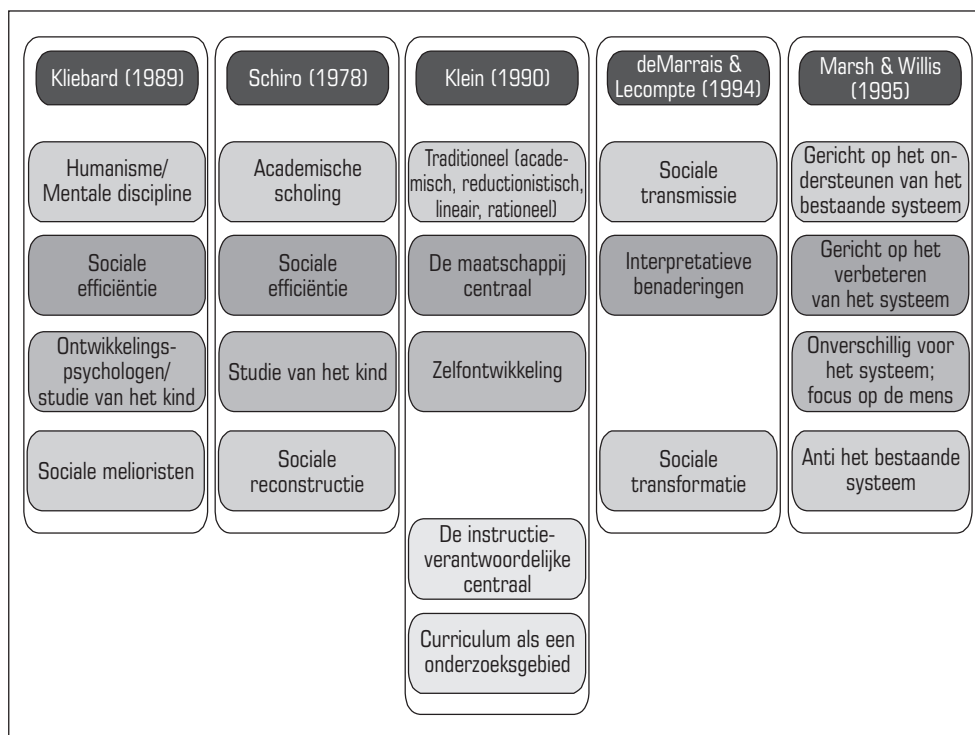
De bovenstaande aanpak kan ook een oplossing zijn om de begripsverwarring tussen competenties, sleutelkwalificaties, kwalificaties, beroepsprofielen, expertise, performance, ... op te lossen. Deze alternatieve begrippen benadrukken een andere keuze langs de vijf voorgestelde dimensies.

4 Kiezen voor competenties en een curriculumbenadering

Op macroniveau stuurt de Vlaamse overheid het onderwijs door eindtermen en ontwikkelingsdoelen naar voren te schuiven voor het onderwijs. Het maatschappelijke debat bij het concipiëren van de eindtermen speelt een belangrijke rol bij het kiezen van een type curriculum. In dit verband is het handig om van op een afstand opnieuw de perspectieven op het curriculum met elkaar te vergelijken en te onderzoeken welke keuzes we maken bij het volgen van een competentie-ontwikkelen onderwijs. Uiteindelijk bepaalt de invulling van een curriculum welke missie voor het onderwijs voorop staat.

In de literatuur vinden we verschillende analyses van curriculumbenaderingen terug (zie o.a. Willwerth, Paugh, Gallo-Fox, Evans, Jackson, Phalen & O'Connor,

2002). Onderstaande figuur vergelijkt de visie van vijf vooraanstaande curriculum-theoretici (Valcke, 2005, p. 331).



Figuur 1: Overzicht van verschillende curriculumbenaderingen (Valcke, 2005, p.331).

Kliebard (1989) onderscheidt vier verschillende benaderingen. De eerste aanpak benadrukt de overdracht van de beschikbare wetenschappelijke kennis en cultuur. Het onderwijs benadrukt hier – ondanks maatschappelijke veranderingen – de traditionele kennisbasis en een verwetenschappelijking van de inhoud en aanpak van instructie.

Een derde benadering beklemtoont de sociale efficiëntie van lerenden die instructie volgen. Instructie moet dus helpen om “*a coolly efficient, smoothly running society*” te realiseren (Kliebard, 1987, p. 28). Wetenschappelijke ontwikkelingen zijn belangrijk, maar nog belangrijker is dat we volwassenen hebben die op een geordende manier participeren aan de samenleving.

De tweede curriculumbenadering benadrukt de ontwikkeling van kinderen. Dit betekent dat een curriculum bepaald wordt door wat opgroeiende kinderen nodig hebben om zich te ontwikkelen tot een volwassene.

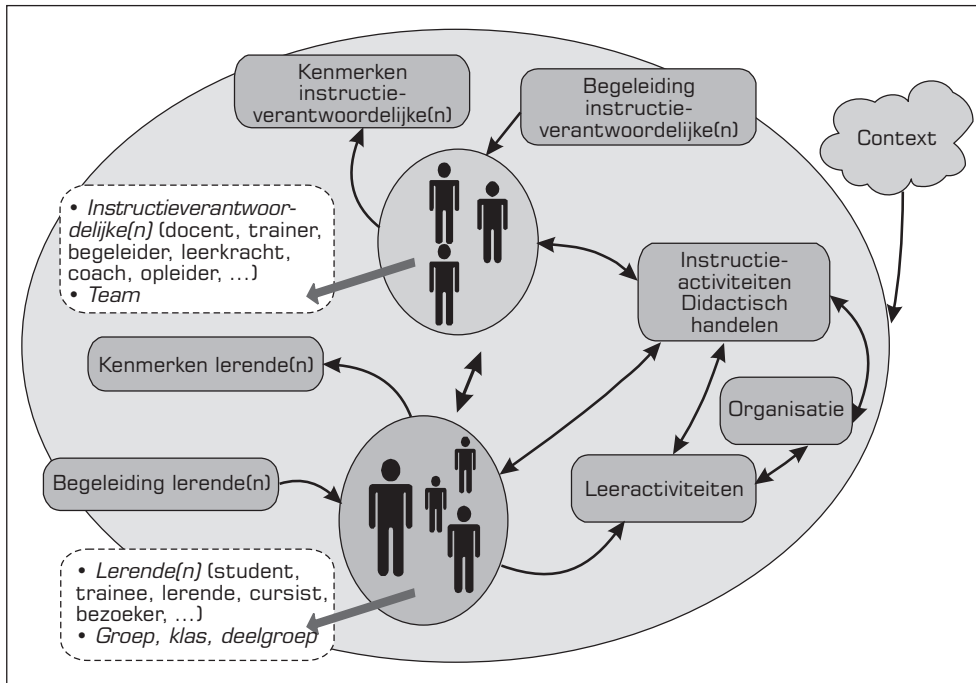
De laatste curriculumbenadering wil de maatschappij verbeteren. Een curriculum moet doelen nastreven die lerenden helpen bijdragen tot een betere wereld waarin sociale rechtvaardigheid voorop staat. Vertegenwoordigers van deze richting zijn Freire en Illich.

De Vlaamse invulling van de lijsten met eindtermen en ontwikkelingsdoelen combineert de vier verschillende visies. De vraag is of een heroriëntatie naar competenties niet zal leiden tot een verschuiving in de curriculumoriëntatie? Zal de sociale-efficiëntiegedachte die zeer goed aansluit bij het pleidooi om meer beroepsgericht onderwijs op te zetten, niet op gespannen voet komen te staan met een mentale discipline of humanistische curriculumbenadering? Verschuift er automatisch niet een aandacht naar toepasbare kennis i.p.v. de soms meer academische oriëntatie in het onderwijs? Het handelend, gecontextualiseerd en taakgebaseerd onderwijs zou bijv. kunnen leiden tot minder aandacht voor een gefocuste vorming op taalkenmerken en wiskunde.

5 Kiezen voor competenties: impact op het onderwijssysteem

Competentie-ontwikkelen onderwijs heeft duidelijk niet enkel invloed op de leerdoelendiscussie of het curriculum. Uitgaande van een systeemvisie op onderwijs, worden alle actoren, processen en variabelen beïnvloed door deze keuze. Met andere woorden, de keuze zal gevolgen hebben voor en rekening moeten houden met (1) de lerenden (leerlingen, studenten) en hun kenmerken en begeleiding; (2) de instructieverantwoordelijken (leerkracht, expert, begeleider, coach, ...) met hun kenmerken en begeleiding; (3) de context (netwerk, omgeving, ...); (4) de organisatie (infrastructuur, grootte van de klasgroepen, beschikbare tijd, uurrooster, aantal vakleerkrachten/specialisten, al dan niet beschikbaar zijn van open leerplek, bibliotheek, zelfstudiehoek, toegankelijkheid infrastructuur, ...); (5) de leeractiviteiten (activiteit lerende) en (6) de instructieactiviteiten (doelenkeuze, leerstofselectie, keuze didactische werkvormen, instructiemedia en aard en functie van toetsing).

Vergeeten we bij de bovenstaande figuur ook niet dat dezelfde processen, variabelen en actoren op klasniveau (microniveau), op schoolniveau (mesoniveau) en op het niveau van het onderwijssysteem (macroniveau) een rol spelen. Met andere woorden, overschakelen naar competentie-ontwikkelen onderwijs zal een zeer grote aanpassing vragen van het volledige systeem of er zal een conflict of een ineffectief systeem ontstaan.



Figuur 2: Samenhang tussen actoren, processen en variabelen in een systeemvisie op onderwijs.

Een en ander leidt er toe dat de leeromgeving voor competentie-ontwikkelen onderwijs er sterk verschillend zal uitzien. Schlusmans & Slotman (1997) lichten dit toe aan de hand van een tabel met contrasterende kenmerken:

| Traditioneel leren | Competentiegericht leren |
|---|--|
| Kennisinhouden en disciplinegerichte vaardigheden als uitgangspunt voor het curriculum. | Realistische praktijksituaties als uitgangspunt voor het curriculum. |
| Het onderwijsproces staat centraal. | Het leerproces staat centraal. |
| Sturing door de instructieverantwoordelijke. | Sturing door de lerende. |
| De lerende is passief. | De instructieverantwoordelijke is een coach/begeleider. |
| De instructiemodules weerspiegelen een disciplineaire visie op de opleiding. | Modules zijn voor een belangrijk deel interdisciplinair. |
| Er zijn afzonderlijke en opgesplitste vaardighheidsmodules uitgewerkt. | Algemene vaardigheden geïntegreerd in het hele curriculum. |
| Toetsen is de exclusieve taak van de instructieverantwoordelijke. | Zelfreflectie en zelftoetsing spelen een fundamentele rol. |

Voortbouwend op de lijst van actoren, processen en variabelen die in een onderwijs-systeem onderling in interactie zijn, moet de bovenstaande tabel verder uitgebreid worden en kan de tabel er – gegeven de mogelijke verschillende invullingen van het begrip competentie – ook verschillend uitzien. In de volgende paragrafen werken we een aantal van de consequenties op systeemniveau uit.

6 Competenties, kennis, vaardigheden en attitudes: een herdefiniëring van de plaats van declaratieve en procedurele kennis

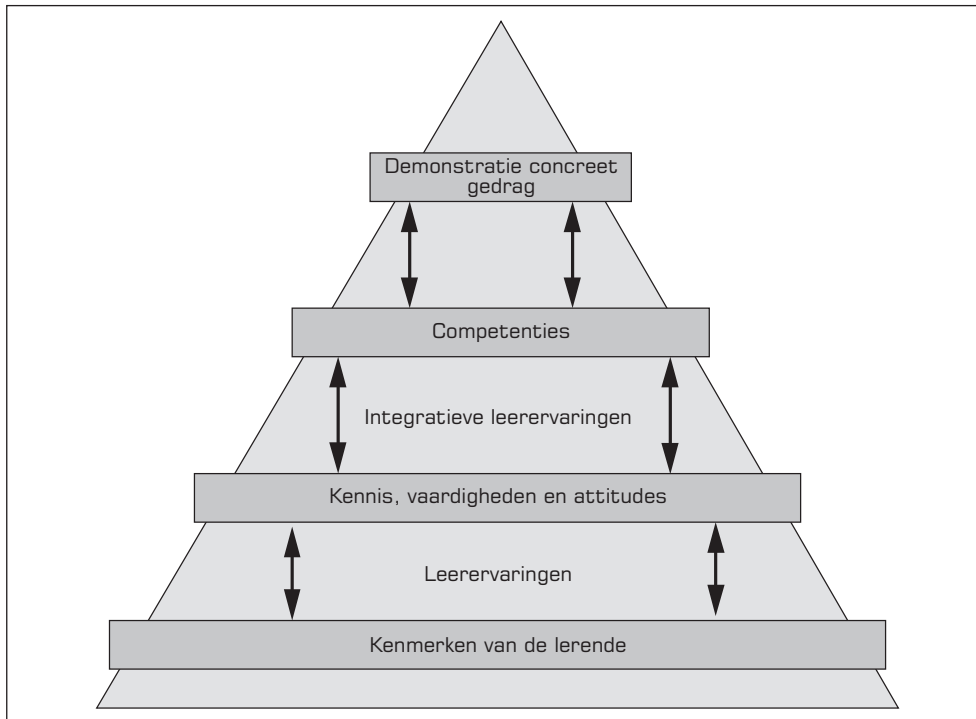
De verhouding tussen competenties enerzijds en kennis, vaardigheden, attitudes, enz. (de meer klassieke benadering van leerdoelen) anderzijds is niet gemakkelijk te definiëren. Nochtans is het uitklaren van deze relatie essentieel om competentie-ontwikkelen onderwijs op een verantwoorde manier in te zetten. Zoals eerder aangegeven impliceert het begrip competentie dat men een cluster van kennis, vaardigheden, attitudes, enz. hanteert in een context. Dit roept bij heel wat onderwijsverantwoordelijken de vraag op naar de plaats van het aanleren van de onderliggende kennis en het ontwikkelen van de noodzakelijke vaardigheden. Het is een misvatting dat er bij competentie-ontwikkelen onderwijs geen expliciete aandacht voor aparte instructie gericht op onderliggende kennis en vaardigheden zou kunnen bestaan.

De volgende illustratie (p. 18) geeft de relatie weer tussen een aantal variabelen en processen in deze context (gebaseerd op Jones, Voorhees & Paulson, 2002).

In de figuur zijn duidelijk de ontwikkelingsbasis en de opbouw van competenties weergegeven. De onderliggende kennis, vaardigheden en attitudes zijn voorwaarden om een competentie te verwerven. De sterke samenhang tussen competenties en de voorwaardelijke kennis, vaardigheden en attitudes maakt het minder gemakkelijk om competentiegerichte instructie te ontwikkelen. Korthagen (2005, p.86), nochtans een fervente aanhanger van zeer taakgericht en handelingsgericht opleiden, schetst in dit verband een weinig rooskleurig beeld van de lerarenopleiding:

“Het idee leek aantrekkelijk om op basis van onderzoek onder ervaren leerkrachten competenties te formuleren die als basis zouden kunnen dienen voor de opleiding en de beoordeling van toekomstige leraren. Deze benadering is geheel stukgelopen. In de eerste plaats bleek het wel mogelijk om zulke competenties te formuleren, maar niet om ze zomaar als basis voor het opleiden van studenten te gebruiken. Dit punt komt in de huidige discussies in Nederland over competentiegericht opleiden nog nauwelijks aan de orde. Velen lijken zich met name te storten op de formulering van competenties en veel minder op de vraag hoe en of die competenties systematisch kunnen aangeleerd worden.”

Dit lange citaat past eveneens bij de volgende paragrafen waar we kritisch arrangementen voor competentie-ontwikkelen opleiden bespreken.



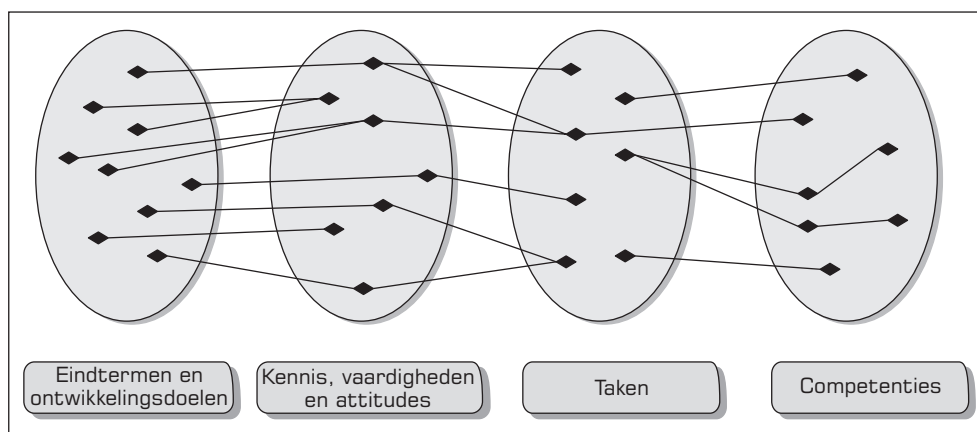
Figuur 3: De opbouw van competenties met kennis, vaardigheden en attitudes als onderliggende bouwsteen.

Korthagen reageert in het citaat op de zich uitbreidende praktijk van het ontwikkelen van competentiekaarten. In de praktijk blijken deze kaarten te vaag, algemeen, ambigu, ... te zijn om richting te geven aan het inrichten van het onderwijs of het sturen van de evaluatie.

Een eerste essentiële stap om mee te denken met Korthagen en een bruikbaarere benadering van het formuleren van competenties te bekommen, ligt naar onze mening in het uitklaren van de relatie tussen competenties aan sich en de onderliggende kennis en vaardigheden. Deze relatie wordt in de praktijk nog extra gecompliceerd door een ander kenmerk van competentie-ontwikkelen onderwijs: het is gebaseerd op taken/activiteiten. Deze taken zijn complex en meestal authentiek. De inhoud van deze taken vormt een complexe schakel in de koppeling tussen competenties en kennis, vaardigheden en attitudes. Vooral de uitdrukkelijke relatie tussen competenties, taken en voorwaardelijke kennis, vaardigheden en attitudes is een punt van zorg. In competentiegerichte instructie zal men bijv. grondig de relatie onderzoeken tussen de taken (als basis voor de instructiestrategie) en de kennis en vaardigheden enerzijds en de competenties anderzijds. Wat betreft de kennis, vaardigheden en attitudes is ook zeer duidelijk dat de klassieke vakkenopsplitsing

is verdwenen en antithetisch is met het competentiedenken. Het expliciet aanduiden van de relatie met onderliggende kennis- en vaardigheden heeft een bijkomend voordeel. Het verhoogt namelijk de toetsbaarheid van het geheel.

Hanteerbaar omgaan met competenties vraagt dus om de relatie tussen vier aandachtsgebieden grondig te verkennen zoals voorgesteld wordt in figuur 4.



Figuur 4: Samenhang als basis voor curriculumontwikkeling.

De figuur geeft aan dat competentie-ontwikkelen onderwijs aandacht vraagt voor de onderliggende kennis en vaardigheden, maar daarbij onderzoekt via welke taken een bepaalde competentie kan bereikt worden. Tegelijkertijd kan een en ander gevalideerd worden in termen van de beschikbare overzichten aan eindtermen en ontwikkelingsdoelen. In de figuur wordt een optimistisch beeld geschetst. Alle componenten in de verschillende verzamelingen zijn gedekt; m.a.w. er zijn niet plots lacunes vast te stellen in de na te streven eindtermen en ontwikkelingsdoelen, de kennis of vaardigheden/attitudes en/of de competenties. In de praktijk ligt het moeilijker en zal men moeten overwegen of bepaalde componenten nog dezelfde prioriteit dienen te krijgen als vroeger.

Dit brengt ons bij een discussie over kwaliteitszorg. Waar ligt nu het primaat van het curriculum? In de eindtermen/ontwikkelingsdoelen? In de onderliggende kennis en vaardigheden? In de competenties? In de (beroeps)taken? Het lijkt alsof hier een dwingende keuze moet worden gemaakt. In principe kan men deze keuze vermijden door de relatie tussen de componenten te onderzoeken. In een beroepsgerichte opleiding kan men dan vertrekken vanuit sectorbepaalde beroepsprofielen. Bij algemeen vormend onderwijs kan men vertrekken vanuit de eindtermen/ontwikkelingsdoelen; bij technisch onderwijs kan men vertrekken vanuit takenpakketten, outcomes. Validering is hierbij een kernactiviteit geworden bij de kwaliteitszorg rond de opbouw van competentiekaarten. De vraag is evenwel wat de overheid

dan primair naar voren schuift als basis voor het curriculum. Nog steeds de eindtermen en ontwikkelingsdoelen? En waar begint en eindigt de pedagogische vrijheid?

Het bepalen van de onderlinge relaties tussen de componenten in figuur 4 geeft nog niet aan hoe het onderwijs zal opgebouwd worden. Wat is de sequentie in de aandacht voor de opeenvolgende competenties? In één van de volgende paragrafen wordt ingegaan op concrete ontwerpmethodieken die hiervoor oplossingen aanreiken.

7 Competentie-ontwikkelen in alle onderwijsniveaus en alle studierichtingen?

In de literatuur en de onderwijspraktijk wordt competentie-ontwikkelen vooral naar voren geschoven bij het hoger beroepsonderwijs en op secundair niveau in het technisch en beroepsonderwijs. Binnen de volwasseneneducatie en basiseducatie liggen ook heel wat opties open gegeven de sterke handelingsoriëntatie van het vooropgestelde curriculum.

Een en ander ligt voor de hand. Waar het onderwijs zelf een vrij directe relatie heeft met een (beroeps)context, is het eenvoudiger gevalideerde takenlijsten en competentiekaarten uit te werken. Competentiegericht onderwijs speelt daarbij direct in op het versoepelen van de relaties tussen onderwijs en de werkplek en het beroep.

Met de nieuwe decretale bepalingen rond EVC is het denken vanuit competenties nu ook hard aangetrokken in het universitaire onderwijs. In Nederland is de Open Universiteit Nederland een voorloper bij het uitwerken van competentiegericht opleiden. Opleidingen zoals bedrijfskunde, informatica, cultuurwetenschappen, psychologie, ... zijn omgeturnd van kennisgericht opleiden naar competentiegericht opleiden. In plaats van het doornemen van een klassieke cursus methodologie wordt de student nu ingeschakeld in het ontwerpen en uitvoeren van een concreet wetenschappelijk onderzoek; een student-jurist werkt een pleidooi uit; een student cultuurwetenschappen ontwerpt een tentoonstelling; enz. De ervaringen zijn positief, maar illustreren ook hoe moeizaam het proces is om te migreren van een klassiek kennisgeoriënteerd curriculum naar competentiegericht opleiden. Ten tweede valt ook de lange duur op van het proces; minstens vijf jaren zijn besteed aan interne professionalisering, ontwikkelen van instrumenten, kwaliteitszorg, nieuwe leermaterialen, bronnenboeken, ICT-voorzieningen, leerarrangementen, ... De ervaring wijst ook uit dat een aanpak op instellingsniveau en op het niveau van een compleet programma noodzakelijk is geweest.

Is competentie-ontwikkelen ook relevant voor het basisonderwijs? Gegeven de noodzakelijke aandacht voor onderliggende kennis en vaardigheden

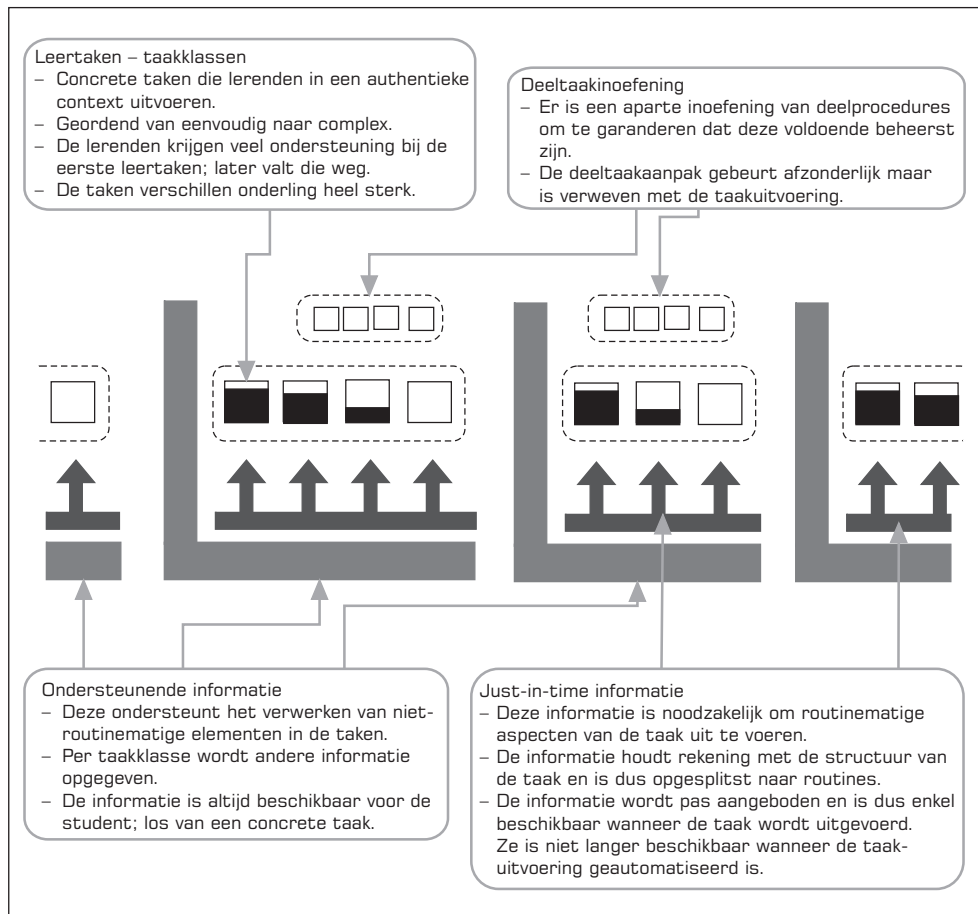
lijkt dit minder goed haalbaar. Er kan wel een competentiegerichte invalshoek toegevoegd worden aan het onderwijs, waarbij meer aandacht wordt besteed aan het toepassen van kennis, vaardigheden en attitudes in relevante en authentieke contexten.

8 Curriculumontwikkeling en onderwijskundig ontwerpen

Hierboven werd door Korthagen vrij kritisch gereageerd op competentiegericht opleiden omdat er te weinig aandacht gaat naar het ontwerpen van de feitelijke leeromgeving. Opnieuw geeft de Nederlandse ervaring enkele voorzetten in dit verband. De bouwsteen voor het onderwijs blijkt de taak te worden. Onderwijs wordt een aaneenschakeling van goed geordende taken. Het ontwikkelen van onderwijs gebaseerd op taken vraagt een nieuwe ontwerpsystematiek. Hierbij wordt vrij succesvol het *4 Componenten Instructional Design*-model (4C-ID model) van van Merriënboer (1997) gehanteerd als ontwerpsystematiek. Dit model was aanvankelijk ontworpen voor het ontwerpen van instructie bij complexe vaardigheden van bijv. piloten, procesoperatoren, programmeurs, luchtverkeersleiders, diagnostici voor fouten in processen, enz. Complexe vaardigheden verwijst naar kennis die opgebouwd is uit veel deelvaardigheden en dit vereist een bewuste verwerking van taken (dus geen routinematige klussen). In een latere versie van zijn ontwerpmodel beschrijft van Merriënboer de 4 componenten direct in termen van elementen die de blauwdruk voor een onderwijsontwerp vormen: taken, deeltaakoefening, ondersteunende informatie en 'just-in-time' informatie. Dit zijn meteen de bouwstenen van de leeromgeving. Figuur 5 geeft schematisch weer hoe de bouwstenen op elkaar ingrijpen in de aanpak van van Merriënboer.

De kern van het model bestaat uit taken die authentiek zijn en gecontextualiseerd worden aangeboden. Het gaat om 'hele' taken, wat betekent dat de taken in hun volle complexiteit worden aangeboden. Ze reflecteren realistische contexten die voortbouwen op wat in een authentieke/professionele context naar voren komt. Winkeliers, haarkappers, garagehouders, ... krijgen klanten op bezoek, moeten de regelgeving controleren, een dossier opbouwen, informatie opzoeken, ... De opzet van de instructie zal helpen om de volle complexiteit van de praktijk aan te kunnen. De instructie structureert een en ander in de opbouw van de complexe kennis.

Taken zijn altijd geordend van eenvoudig naar complex; maar het gaat altijd om volledige taken. De verschillende taken samen leiden uiteindelijk tot het kunnen aanpakken van de volle complexiteit. In een lerarenopleiding zullen dus volledige situaties worden aangeboden (bijv. een disciplineprobleem op een schooluitstap) en zullen via de taken alle realistische aspecten van dit probleem ervaren en aangepakt worden.



Figuur 5: Het 4C-ID model van van Merriënboer (1997) en Janssen-Noordman & van Merriënboer (2002).

In figuur 5 worden 4 componenten van de ontworpen instructiesituatie weergegeven.

- *De leertaken*: dit zijn complexe en authentieke taken, waaraan alle andere instructiecomponenten worden opgehangen. Ze zijn gegroepeerd in taakklassen. Binnen één taakklasse zijn de taken van gelijke moeilijkheidsgraad, maar de mate van ondersteuning neemt af.
- *Funderende ondersteunende informatie*: dit is achtergrondinformatie die voorwaarde-lijk is om de situatie, de context, het probleem correct te kunnen situeren, begrijpen, duiden. Deze info helpt om de taak uit te voeren.
- *'Just-in-time' informatie (JIT)*: dit is extra informatie die belangrijk is om routinematige deelaspecten van de hoofdtaak aan te pakken. Deze informatie is alleen beschikbaar op het moment dat ze essentieel is. Eenmaal de routine is verworven, is deze informatie niet meer beschikbaar.

- *Deeltaakoefening*: deeltaken helpen aspecten in te oefenen die onderdeel zijn van de taken. Hierdoor zullen schema's beter geautomatiseerd worden. Pakken we bijv. een probleem aan m.b.t. de boekhouding van de kapperszaak, dan kan een deeltaak de focus verleggen op het controleren van de berekeningen (interestberekening en leningen). Dit is een onderliggende vaardigheid die echter apart moet ingeoeft worden om er zeker van te zijn dat ze ook in vervolgtaken voldoende aandacht zal krijgen van de lerende.

Is dit haalbaar? In principe zullen veel leerkrachten in de geschetste aanpak hun eigen onderwijs ten dele herkennen. In het beroepsonderwijs domineert bijv. het geven van taken en opdrachten die een afbeelding zijn van de te beheersen professionele competentie. Het verschil met de geschetste aanpak is het radicale karakter van de ontwerpsystematiek die het volledige onderwijs tot op programma-niveau vertaalt in taken. Ontwerpen wordt hierbij een taak van een team van leerkrachten en dit minstens op het niveau van de onderwijsinstelling. Samenwerking op het niveau van de koepels en netten kan helpen de ontwikkelingspanningen te spreiden.

9 Ontwerpregels voor competentie-ontwikkelen-d onderwijs

Net zoals heel wat andere auteurs merkt Keursten (2000, p.55) op dat het gebruik van de term 'competenties' samenhangt met aparte ontwerpregels voor de leer- en instructiesituatie. Hij somt de volgende kenmerken op:

- Verbinden van leren en werken.
De werksituatie is de primaire leerplek. Hierdoor vermijden we dat er een kloof ontstaat tussen het leren en het werken.
- Timing en flexibiliteit.
De leerprocessen gebeuren 'just-in-time'; dus op het moment dat men merkt dat er kennislacunes zijn of tekorten in de beheersing van een vaardigheid.
- Resultaatgerichtheid en verantwoordelijkheid.
Wat men leert moet in het werk zijn nut hebben. Toepasbaarheid staat voorop.
- Verleiden in plaats van verplichten.
Er wordt voortgebouwd op de motivatie en ambities van de lerende.
- Zelfwerkzaamheid.
Eigen voorstellen, keuzes zijn de basis voor concrete afspraken tussen werknemer, (lerende) en bedrijfsleiding.
- Breed interventierepertoire.
Formeel en informeel leren, binnen en buiten de werkplek, ... een grote variatie aan technieken is voorhanden.

- Consistentie tussen doel en vorm.
Men kiest heel bewust voor sterk doelgerichte werkvormen om zo de toepasbaarheid van de kennis duidelijk te benadrukken.

Andere auteurs benadrukken dan weer andere aspecten (van Lakerveld & Tönizs, 2000, p.69) ‘actief leren’, ‘zelfverantwoordelijk leren’ en ‘sociaal leren’.

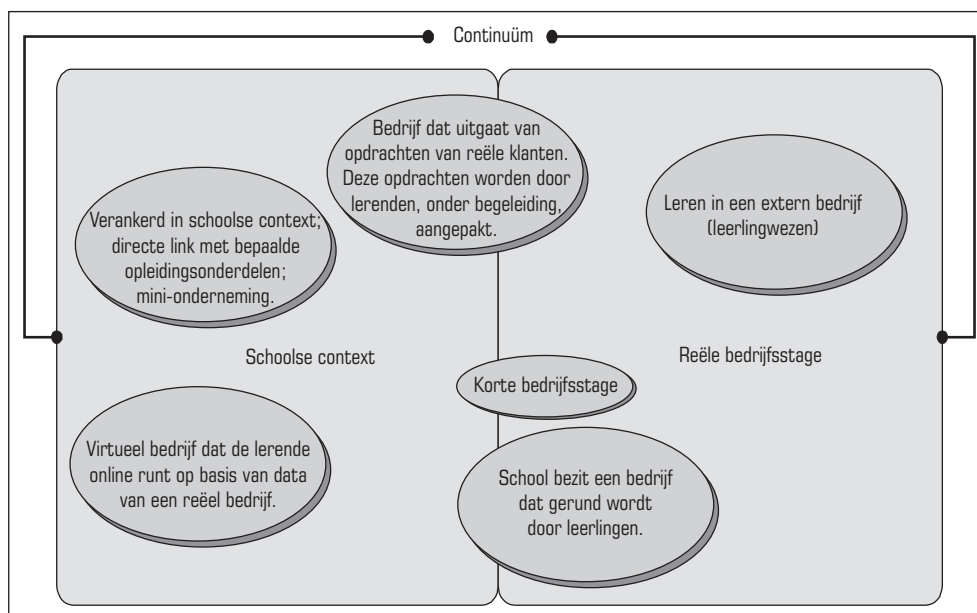
10 Voorbeelden van competentie-ontwikkende leeromgevingen

Het is moeilijk om integraal uitgewerkte voorbeelden terug te vinden van competentie-ontwikkend onderwijs waarbij alle processen, variabelen en actoren op elkaar zijn afgestemd. Meestal beperken de uitwerkingen zich tot een zeer specifieke (beroeps)opleiding en/of tot een bepaalde fase van het onderwijs. Daarbij valt op dat vooral de latere jaren in een studierichting competentiegericht worden ingevuld. Daarom beperken we ons – illustratief – tot een voorbeeld dat een projectie kan zijn voor een ruimere inzet van competentie-ontwikkend onderwijs.

Typerende aanpakken vormen zeker de *virtuele bedrijven* die soms ook als leerbedrijven of *micro-companies* worden aangeduid. Het zijn ondernemingen die zo realistisch mogelijk zijn opgezet met het expliciete doel het leren te ondersteunen in authentieke settings. Er is een grote variatie aan virtuele bedrijven. Figuur 6 brengt een eerste ordening aan in de verschillende uitwerkingen. De verschillen kunnen teruggebracht worden tot het maken van andere keuzes op de vijf dimensies voor het competentiebegrip die aan het begin van deze bijdrage werden onderscheiden.

Virtuele bedrijven verschillen in de mate waarin ze meer of minder bedrijfsmatig gerund worden en dus meer of minder afgerekend worden op bedrijfsprestaties. Een extreem voorbeeld van dit laatste zijn opleidingsinstellingen die zelf eigenaar zijn van een hotel, reisbureau, interim-bureau, restaurant, grootwarenhuis, ... en die gekoppeld aan de opleiding, lerenden directe praktijkervaring laten opdoen. Zie bijvoorbeeld de manier waarop het onderwijs is opgezet in de Rooi Pannen (<http://www.derooipannen.nl>). Heel wat verpleegsteropleidingen hebben een directe relatie met een ziekenhuis of verzorgingsinstelling. De leerbedrijven, opgezet in een aantal Vlaamse secundaire scholen, als vervanging voor een compleet opleidingsjaar passen eveneens in deze categorie.

Het klinkt vreemder wanneer dergelijke bedrijven opgezet worden in de context van meer algemeen vormende opleidingen of universitaire opleidingen zoals informatica of rechtenstudies. Aan de Universiteit Maastricht bestaat bijv. *legal clinical education*. Dit is gebaseerd op de *legal clinics* uit de Verenigde Staten waar, bij gebrek aan betaalbare oplossingen voor arme Amerikanen, studenten in opleiding juridisch advies geven.



Figuur 6: Varianten in de ontwikkeling en implementatie van virtuele bedrijven.

In dit type leerbedrijven pikken de studenten opdrachten op van reële klanten, maar wordt tijdens de uitvoering van de opdracht veel gebufferd door de instructieverantwoordelijken.

Mini-ondernemingen vormen een groep apart. Ze zijn een uitwerking van een initiatief van de Vlaamse Jonge Ondernemingen (www.vlajo.be) gesteund door de Vlaamse regering. In deze bedrijfjes starten lerenden zelf hun eigen mini-onderneming op gedurende de looptijd van één schooljaar. Het gaat dan bijvoorbeeld om leerlingen uit het laatste jaar secundair onderwijs (Handel TSO). Ze kiezen zelf de producten of diensten die ze wensen te exploiteren. Essentieel is dat de bedrijven van nul af worden opgestart en de lerenden het volledige proces van opstarten, plannen, realiseren, en beheren – onder begeleiding – doorlopen. De lerenden ontwikkelen dus een businessplan, doen aan marktonderzoek, verkopen, houden een algemene ledenvergadering, enz.

Door het groeiende gebruik van computers en het internet ontstaat een nieuwe generatie van virtuele bedrijven. Deze leerbedrijven zijn volledig virtueel en werken via het internet. Het Deense *Virtual Company and Modelbank* modelleert bijvoorbeeld een bestaand bedrijf. Lerenden kunnen in dit virtuele bedrijf werken en problemen oplossen. Biz/ed is een website in het Verenigd Koninkrijk dat bedrijfsgegevens bij elkaar brengt van een groot aantal firma's (<http://bized.ac.uk>). Lerenden gebruiken deze gegevens om concrete problemen op te lossen.

Zoals eerder gesteld, zijn virtuele bedrijven een mogelijke projectie van hoe competentie-ontwikkend onderwijs kan worden vorm gegeven. Duidelijk is alvast dat de gevolgen voor de betrokken actoren, processen en variabelen in de leeromgeving zeer complex zijn. Een specifiek discussiepunt is bijvoorbeeld de plaats en de rol van toetsing.

11 Conclusies

Competentie-ontwikkend onderwijs werd in deze tekst benaderd vanuit een systeemvisie op onderwijs en vanuit een discussie over het type curriculum dat onze maatschappij wenst na te streven. De gevolgen van een keuze voor competentie-ontwikkend onderwijs zijn zeer omvattend. Daarbij is voorlopig niet de discussie gevoerd over de haalbaarheid. In de onderwijskundige literatuur is bijvoorbeeld weinig onderzoek voorhanden dat ingaat op de invloed van een competentiebenaadering op de leerlingen en leerkrachten. Is de aanpak voor alle leerlingen weggelegd? Welke voorwaardelijke kennis en vaardigheden moeten zij minimaal beheersen om taakgericht te kunnen werken en leren? Welke wordt de rol van de leerkracht? Worden de eisen die aan hen gesteld worden niet te groot? Kan elke leerkracht wel alle rollen aan die verwacht worden? Het grote aantal 'onbekenden' bij de invoering van competentie-ontwikkend onderwijs roept de vraag op om niet overhaast van start te gaan en bijv. in goed opgevolgde pilotscholen ervaringen op te doen die in een latere fase als 'good practices' de basis kunnen vormen van een opschaling en verspreiding op een ruimere schaal.

Referenties

- Janssen-Noordman, A.M.B. & Merriënboer, J.J.G. van (2002), *Innovatief onderwijs ontwerpen: Via leertaken naar complexe vaardigheden* (Hoger Onderwijs Reeks). Groningen: Wolters Noordhoff.
- Jones, E.A. & Voorhees, R. (2002), *Defining and Assessing Competencies: Exploring Data Ramifications*. Washington, D.C.: National Center for Education Statistics and the National Post secondary Education Cooperative.
- Kessels, J. (1999), 'Het verwerven van competenties. Kennis als bekwaamheid' *Opleiding & Ontwikkeling* 12(1/2): 7-11.
- Korthagen, F. (2005), 'Zin en onzin van competentiegericht opleiden' in: H. Jansen (Ed.), *Levend Leren*. Utrecht: uitgeverij Agiel, 80-95.
- Kliebard, H. (1989). Problems of definition in curriculum. *Journal of Curriculum and Supervision*. 5(1), 1-5.
- Parry, S. (1996), 'The quest for competences: Competencies can help you make HR decisions, but the results are only as good as the study' *Training* (33): 48-56.

- Schlussmans, K. & Slotman, R. (1997), 'Competentieleren als onderwijskundig paradigma voor de integratie van digitale leeromgevingen' in: M. Mirande, J. Riemersma & W. Veen (Eds.), *De digitale leeromgeving*. Groningen: Wolters Noordhoff, 161-170.
- Schlussmans, K., Slotman, R., Nagtegaal, C. & Kinkhorst, G. (1999), *Competentiegerichte leeromgevingen*. Utrecht: Lemma.
- Stoof, A. (2005), Tools for the identification and description of competencies. Onuitgegeven doctoraatsverhandeling. Heerlen: Open Universiteit Nederland.
- Valcke, M. (2005), *Onderwijskunde als ontwerpwetenschap*. Gent: Academia Press.
- Lakerveld, J. van & Töniz, I. (2000), 'Samenhang tussen afstemming en integratie' in: B. De la Parra, R. Slotman, H. Tillema & T. Spannenburg (Eds.), *Managen van competenties in organisaties*. Utrecht: Lemma, 67-75.
- Merriënboer, J. van (1997), *Training complex cognitive skills*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Willwerth, D., Paugh, P., Gallo-Fox, J., Evans, E., Jackson, J., Phalen, C. & O'Connor, K. (2002), Heuristics and curriculum theory. Geraadpleegd op 31 juli 2005, op <http://www2.bc.edu/~evansec/curriculum/index.html>.



COMPETENTIEGERICHT ONDERWIJS: UITGANGSPUNTEN, KANSEN EN VALKUILEN

Martin Mulder, Judith Gulikers en Harm Biemans¹
Leerstoelgroep Educatie- en Competentiestudies (ECS), Wageningen Universiteit

1 Introductie

Het concept van competentie is de laatste decennia zeer populair geworden in het onderwijs. Dit geldt zowel op mondiaal, Europees en nationaal niveau, als op het niveau van onderwijsmanagement en beleid en op het niveau van de daadwerkelijke onderwijspraktijk en onderwijsontwikkeling (Biemans, Nieuwenhuis, Poell, Mulder, & Wesselink, 2004; Mulder & Weigel, 2006; van Merriënboer, Van de Klink, & Hendriks, 2002; Weigel & Mulder, 2006).

Op allerlei niveaus worden de laatste jaren competenties geformuleerd. Er zijn toepassingen in Engeland (*core competence, competence development, competence management, NVQ's met competence levels*), Duitsland (*Kompetenz* in het beroepsonderwijs, competentie-management), Frankrijk (*bilan de compétences*, met geformaliseerde structuren voor competentie-assessment en competentieontwikkeling), Portugal (competenties als middel om het leven lang leren te bevorderen), en Australië (fundamentele hervorming van het systeem voor apprenticeships en traineeships en de hervorming van het middelbaar onderwijs, ontstaan vanuit een behavioristische visie op competentiegericht onderwijs, Smith, 2002; Velde, 1999). Ook in het *European Qualifications Framework* (EQF) zijn competenties vastgesteld, al wordt hier gesproken van algemene houdingsaspecten. In Nederland heeft het competentiedenken inmiddels haar intrede gedaan in de meeste vormen van onderwijs (van Merriënboer et al., 2002). Voor het middelbaar beroepsonderwijs is een competentiegerichte kwalificatiestructuur ontwikkeld (COLO, 2002) en het hoger beroepsonderwijs heeft voor veel opleidingen competentieprofielen opgesteld. Daarnaast gaan steeds meer opleidingen en bedrijven competentiegericht denken en werken door EVC-procedures (eerder verworven competenties) in te voeren, waarmee onderwijs op maat en persoonlijke ontwikkeling centraal komen te staan (zie,

¹ Prof. dr. Martin Mulder is hoogleraar en hoofd van de leerstoelgroep ECS, Wageningen Universiteit. Dr. Judith Gulikers is onderzoeker en dr. Harm Biemans is universitair hoofddocent bij dezelfde leerstoelgroep (www.ecs.wur.nl).

www.kenniscentrumevc.nl). In het bedrijfsleven (vooral grote organisaties) wordt veel gewerkt met competentie management, competentieprofielen, competentieassessment, en competentieontwikkeling met behulp van persoonlijke ontwikkelingsplannen, die vaak één keer per jaar aan de orde komen in Resultaat- en Ontwikkelingsgesprekken.

Competentiegericht denken en opleiden is dus in opmars op alle niveaus van onderwijs. Veel onderwijsinnovaties worden op dit moment geleid door het competentiegerichte denken. Deze bijdrage zal eerst een korte geschiedenis van het gebruik van competenties schetsen en een werkdefinitie geven van het begrip competentie. Vervolgens stippen we een aantal thema's aan die aandacht verdienen in het kader van de mogelijkheden, maar ook de randvoorwaarden en valkuilen van het ontwerpen en implementeren van competentiegericht onderwijs. Deze zullen verschillende belangrijke overwegingen voor succesvol competentiegericht onderwijs (CGO) belichten. Tot slot zullen we kort reflecteren op de (veelal negatieve) media-aandacht die er de laatste tijd is voor 'het nieuwe leren' of 'competentiegericht onderwijs' in Nederland.

2 Korte geschiedenis

Het competentiedenken in het onderwijs is sterk afgeleid van het denken en werken met competenties in het bedrijfsleven, namelijk vanuit de human resource development (HRD) (Mulder, 2000). Dit is sterk gevoed door de overgang van de productiemaatschappij naar de kennismaatschappij. Ontwikkelingen als globalisering en internationale concurrentie, snel veranderende en groeiende informatie en technologieën, het complexer worden van de omgeving en de taken binnen organisaties, vragen van organisaties flexibiliteit en resultaatgerichtheid (Dochy, 2001; Mulder, 2002). Het competentiedenken wordt gezien als een concept en aanpak waarmee organisaties kunnen flexibiliseren, ontwikkelen en zich voortdurend aanpassen. De kern van HRD is dan ook het ontwikkelen van overdraagbare vaardigheden, gericht op de ontwikkeling van competenties van mensen. Waar HRD in eerste instantie vooral betrekking had op het leren en ontwikkelen van werkende mensen in voornamelijk grote organisaties, bleek dit echter ook betrekking te hebben op de primaire sector en het ondernemerschap. Toen in het onderwijs ook het besef kwam dat de veranderingen op de arbeidsmarkt aanpassingen in het onderwijs noodzakelijk maakten, en het een taak van het onderwijs werd om lerenden te leren zichzelf verder te ontwikkelen (Europese Commissie, 2001) om zich staande te kunnen houden in de huidige dynamische kenniseconomie, werden ideeën, uitgangspunten en instrumenten vanuit de HRD theoretisch gezien ook goed toepasbaar op het onderwijs.

In de jaren '70 groeide vanuit de Verenigde Staten de 'competentie beweging' binnen het onderwijs. Zij vormde de basis voor het denken in termen van *accountability* en standaarden (bijv. het *performance-based education* model van Grant et al., 1979). Deze beweging stond voor een behavioristische benadering van competenties en werd gekenmerkt door gedetailleerde analyses van gedragsaspecten en professionele taken. Beroepstaken werden opgesplitst in verschillende componenten, wat leidde tot lange lijsten met opsommingen van gefragmenteerde gedragselementen (Biemans, et al., 2004). Ook in lerarenopleidingen werd veel gebruik gemaakt van deze behavioristische benadering van competentiegericht onderwijs en in bedrijfsopleidingen voor specifieke functiegerichte trainingen, bleek deze aanpak ook functioneel (Mulder, 2000). In de jaren '80 groeide echter de kritiek op deze gedetailleerde lijsten met competenties. De behavioristische benadering werd ervaren als atomistisch en fragmentarisch en bleek niet goed hanteerbaar in het onderwijs. Er werd gezocht naar bredere of algemenere beschrijvingen van competenties en er ontstonden termen als kerncompetenties, core objectives of basisvaardigheden. Deze toepassing van competentiegericht onderwijs kenmerkt zich door een meer holistische benadering (Eraut, 1994; Hager, Gonczi & Anthonasou, 1994) waarin een competentie wordt gezien als een geïntegreerd vermogen dat is vereist om complexe taken uit te voeren in een bepaalde context.

De groeiende populariteit van competentiegericht denken in het huidige onderwijs is vooral toe te schrijven aan de hoge verwachting dat het onderwijs en arbeidsmarkt dichterbij elkaar brengt en leerlingen beter voorbereidt om flexibel en adaptief te functioneren in hun toekomstige (professionele) leven (Biemans et al., 2004). Daarnaast past competentiegericht onderwijs (CGO) mooi bij de politiek zeer relevante onderwerpen van *employability* en levenslang leren (lifelong learning) (Biemans et al 2004; Europese Commissie, 2001; Mulder, 2001) De kerngedachte achter competentiegericht onderwijs is dat dit steunt op de ontwikkeling van relevante en geïntegreerde competenties (algemene competenties, beroepscompetenties en leercompetenties) en niet op fragmentarische eindtermen, kwalificaties of losse kennis, vaardigheden en houdingsaspecten.

Competentiegericht onderwijs benadrukt daarom het creëren van betekenisvolle leersituaties en inhouden die relevant zijn voor zowel voorbereiding op een kennisdomein, arbeidsmarkt en maatschappij, als voor persoonlijke ontwikkeling (Mulder & Weigel, 2007). Om lerenden goed en efficiënt voor te bereiden op hun toekomst is het belangrijk om te kijken naar wat er in dat beroep en die maatschappij eigenlijk van mensen verwacht wordt, aan welke verwachtingen leerlingen of werknemers al voldoen en wat ze nog moeten ontwikkelen. Denken in termen van en werken met competentieprofielen en competentiestandaarden maakt het mogelijk om enerzijds duidelijk te communiceren wat er uiteindelijk van een professional verwacht wordt, maar maakt het tevens mogelijk om meer ontwikkelingsgericht en

op iedere persoon toegespitst onderwijs te ontwikkelen (zie bijvoorbeeld Smith, 2002). Met deze beschrijving komen naast het vormgeven van regulier onderwijs ook mogelijkheden in zicht voor het in kaart brengen en erkennen van EVC's en informeel leren, onderwijs en trainings- of bijscholingstrajecten op maat en voor het stimuleren van levenslang leren.

3 Hanteerbare definitie van competentie: een werkdefinitie

'Competentie' is en blijft een moeilijk te definiëren begrip. In een onderzoek uitgevoerd in opdracht van de Nederlandse Onderwijsraad geven van Merriënboer, Van der Klink & Hendriks (2002) aan dat er vele verschillende definities bestaan, maar dat er zeker een set van gemeenschappelijke kenmerken te benoemen is. Stoof, Martens, van Merriënboer en Bastiaens (2000) benoemen verschillende dimensies van competenties aan, maar benadrukken vooral dat het definiëren van het concept en het inkleuren van deze dimensies afhankelijk is van de doeleinden en de context waarin het begrip gebruikt moet worden. Mulder (2001) benadrukt daarom dat we niet moeten streven naar een definitieve, altijd geldende definitie van competentie, maar gebruik moeten maken van een werkdefinitie. Hij formuleerde een werkdefinitie voor het begrip competentie die de opvattingen van verschillende onderzoekers op het terrein van het beroepsonderwijs in acht neemt en waarin de meeste gemeenschappelijke kenmerken zoals beschreven in het onderzoek van de Nederlandse Onderwijsraad (van Merriënboer, et al., 2002, 76) terugkomen:

“Competentie is het vermogen van een persoon of organisatie om bepaalde prestaties te leveren. Competenties van personen bestaan uit geïntegreerde handelingsbekwaamheden, die zijn opgebouwd uit clusters kennisstructuren, cognitieve, interactieve, affectieve en waar nodig psychomotorische vaardigheden en attitudes en waardeopvattingen die noodzakelijk voorwaardelijk zijn voor het verrichten van taken, oplossen van problemen en het meer in het algemeen effectief kunnen functioneren in een bepaald beroep, een bepaalde organisatie, een bepaalde functie of een bepaalde rol”.

Een wellicht sprekend voorbeeld is 'het maken van een DNA-profiel' voor bijvoorbeeld een scheikundige, een bioloog of een criminoloog. Deze taak goed uitvoeren vraagt om integratie van kennis, vaardigheden en houdingen:

- kennis: vakkennis van DNA, soorten DNA, onderdelen van een DNA-profiel, ...
- vaardigheden: werken met artefacten, kunnen werken met de juiste apparatuur, ed.
- attitude: accuraat werken, werken onder druk, integer werken.

Als een persoon deze kennis, vaardigheden en houdingen kan integreren, dan kan hij of zij competent genoemd worden in het maken van een DNA-profiel (hij of zij 'kan dat goed').

In de toelichting op zijn werkdefinitie gaat Mulder nader in op de relatie tussen gedrag en competenties van personen. Daarbij wordt competentie als een voorwaarde voor het gedrag beschouwd. Competentie is het vermogen om gedrag te activeren dat leidt tot het beoogde resultaat. Competenties zijn niet direct waarneembaar; het gedrag en de prestaties die hieruit voortvloeien zijn dat wel.

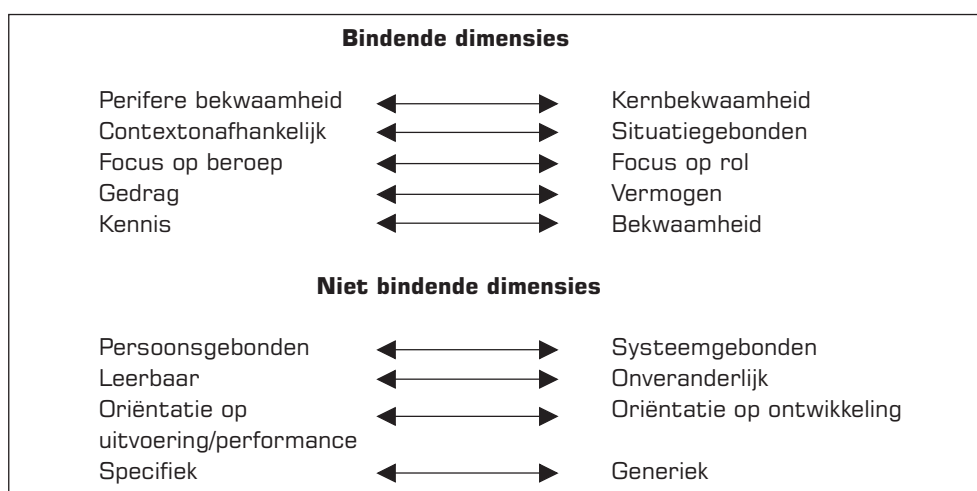
Als we voortborduren op deze definitie dan houdt CGO in dat we studenten en werknemers zowel leer- als toetsmogelijkheden moeten bieden die hen uitdagen om deze integratie van kennis, vaardigheden en houdingen te ontwikkelen en te laten zien. Bovendien is het belangrijk dat deze leer- en beoordelingsmogelijkheden aansluiten bij datgene wat belangrijk is voor de persoonlijke ontwikkeling en voorbereiding op de latere (beroeps)praktijk. In competentiegericht onderwijs is het cruciaal om de (toekomstige) beroepspraktijk en de taken en rollen hierin als uitgangspunt te nemen voor zowel de ontwikkeling van onderwijs als de beoordeling. De beroepspraktijk geeft de cruciale input voor taken die integratie van kennis, vaardigheden en houdingen vragen en bovendien zullen taken die voortkomen uit de beroepspraktijk eerder betekenisvol zijn voor de lerenden en daardoor als waardevol en nuttig ervaren worden. Dit betekent dus dat CGO het leren en de beroepsvoorbereiding van studenten op twee manieren kan stimuleren. Ten eerste door hen daadwerkelijk te confronteren met het soort taken die in hun latere beroep belangrijk voor hen zijn en ten tweede door daarmee het onderwijs een duidelijk nut te geven voor het toekomstige beroep van de student, wat zeer waarschijnlijk de motivatie van de studenten om te leren, verhoogt.

4 Verder uitwerking van het begrip competentie

Op basis van een inhoudsanalyse op 40 verschillende definities van het begrip competenties, onderscheidt Mulder (2001) negen dimensies. Deze zijn overzichtelijk weergegeven in Figuur 1.

Verschillende combinaties van de bovenstaande dimensies, leiden tot verschillende definities van het begrip competentie in een bepaalde situatie: *“het gaat er om een verantwoorde en consistente keuze te maken uit de vele mogelijkheden”* (Mulder, 2001, 74). Mulder beargumenteert echter wel dat sommige uiteinden van de dimensies niet goed te verenigen zijn met de originele gedachte achter competenties. Hij verwijst naar de linkerkant van de bindende dimensies in figuur 1. Om een voorbeeld te geven: IBM (International Business Machines Corporation) onderscheidde een aantal jaren geleden 50.000 competenties (beschreven als skills) binnen haar bedrijf. Hier is geen onderscheid gemaakt tussen kern en perifere skills. De vraag is of een dergelijke operationalisering van het begrip competenties ooit behapbaar kan zijn voor scholing of ontwikkeling. Een ander voorbeeld is de definitie van competenties te richten op beroepen in plaats van rollen. Eerdere studies (zie bijvoorbeeld

Mulder, 2001) tonen aan dat beroepsbeschrijvingen innovatie en ontwikkeling in de weg staan omdat werknemers zeggen: ‘Dat doe ik niet want dat valt niet binnen mijn gedefinieerde beroep’. Dit is strijdig met de kerngedachte achter competentiebeschrijvingen die juist in het leven zijn geroepen om ontwikkeling zichtbaar te maken en te stimuleren. Rolbeschrijvingen geven veel meer flexibiliteit om verder te ontwikkelen. Volgens Mulder zijn de dimensies in tabel 1 daarom onder te verdelen in ‘bindende’ en ‘niet-bindende’ dimensies. Wanneer we over competenties willen praten, zouden we met de bindende dimensies altijd aan de rechterkant moeten zitten, omdat de linkerkant niet goed verenigbaar is met de oorspronkelijke ideeën van het begrip competentie. De invulling van de niet-bindende dimensies is afhankelijk van de situatie waarin men zich bevindt. Voor beide uiteinden van de dimensies zijn hier goede argumenten te geven afhankelijk van de onderwijs- of bedrijfscontext waarin men het begrip competenties wil definiëren.



Figuur 1: Dimensies binnen het begrip ‘competentie’

5 Competenties in het onderwijs en de uitwisselbaarheid

Vanaf de jaren ‘70 van de vorige eeuw begon het werkveld te klagen dat werknemers niet goed voorbereid waren op het daadwerkelijk uitvoeren van een beroep in de praktijk. Werkgevers waren niet enthousiast over het niveau van de beginnende beroepsbeoefenaar (Straetmans, Sluijsmans, Bolhuis, & van Merriënboer, 2004). De uitspraak dat ze nog geen hamer konden vasthouden, was een aanklacht tegen de, in de ogen van de werkgevers, veel te algemene (theoretische) beroepsopleiding.

In 2002 constateert de onderwijsinspectie dat nog steeds bijna de helft van de mbo-opleidingen in Nederland de studenten niet goed voorbereidt op de beroepspraktijk. Boyatzis, Cowen, & Kolb (1995, 4) beschrijven de kritiek van het werkveld op MBA afgestudeerden:

“Beginning in the late 1980’s MBA programs received intense criticism for being too focused on abstract learning. MBA graduates were viewed as: (1) too analytic, not practical and action oriented; (2) lacking interpersonal and in particular communication skills (3) parochial, not global in their thinking and values; (4) having exceedingly high expectations about their first job after graduation...; (5) not oriented toward information resources and systems, and (6) not working well in groups.”

Dezelfde klachten golden voor het hoger onderwijs in de VS (zie Grant, 1979).

CGO wil tegemoet komen aan deze klachten uit het werkveld. Studenten voorbereiden op hun latere beroep en hen leercompetenties bijbrengen zodat ze goed voorbereid zijn op juist de grote diversiteit, flexibiliteit en veranderlijkheid van de arbeidsmarkt, moet vooraan staan. Dit in tegenstelling tot het traditionele onderwijs waar studenten vooral werden overvoerd met theoretische feitenkennis en het aanleren van routinematige basisvaardigheden.

Zoals aangegeven in de introductie, worden op allerlei onderwijsniveaus en in verschillende landen competenties geformuleerd. In veel gevallen zijn dat algemene competenties die niet specifiek aan een beroep verbonden zijn, maar juist generiek zijn en belangrijk voor de employability in het algemeen (Semeijn, 2005; SHL, 2006 (website); Wilson, Lizzio, & Ramsden, 1997; Lizzio & Wilson, 2004). Deze algemene of generieke competenties kunnen vaak gespecificeerd worden voor verschillende opleidingen, waardoor er meer specifieke competenties voor een bepaald beroep ontstaan. We zullen dit met een voorbeeld verduidelijken. Een bekende generieke competentie is ‘kunnen communiceren’. Maar, competent kunnen communiceren voor een leraar van een basisschool betekent iets heel anders dan goed kunnen communiceren voor een piloot. Zo betekent goed communiceren voor een basisschooldocent wellicht “het taalgebruik kunnen aanpassen aan het niveau van de leerling” terwijl het voor een piloot gespecificeerd kan worden als “duidelijke en korte standaardboodschappen kunnen overbrengen en begrijpen, in de cockpit en via de communicatietechnologieën naar externen (bv. verkeerstoren) in zowel normale als dreigende situaties”. Dat deze specificatie per beroep of vakgebied cruciaal is, blijkt wel uit de gevallen waarin vliegtuigen neerstorten door verkeerde of niet begrepen communicatie tussen personeel in de cockpit en in de verkeerstoren.

Wilson, Lizzio en Ramsden (1997) beschreven zes generieke competenties die relevant zijn voor alle beroepen:

- kunnen samenwerken in een team,
- kunnen omgaan met onbekende problemen,

- kunnen plannen,
- analytische vaardigheden,
- probleemoplossend vermogen en
- schriftelijke communicatieve vaardigheden.

Lizzio en Wilson (2004) vullen deze lijst aan met: theorie en praktijk kunnen integreren, leervermogen, mondelinge communicatievaardigheden, zelfstandig beslissingen kunnen nemen en keuzes kunnen maken, en conceptueel vermogen. SHL² (www.shl.com) gaat nog een stapje verder en beschrijft 25 competenties op een generiek niveau met de pretentie dat deze, met enige vertaling, toepasbaar zijn voor alle opleidingen op alle niveaus. Als dit daadwerkelijk het geval is, dan zou het gebruik van dergelijke competentielijsten de vergelijkbaarheid en uitwisselbaarheid van opleidingen, zowel nationaal als internationaal, aanzienlijk kunnen vergroten. Voornamelijk om deze reden moet het middelbaar beroepsonderwijs in Nederland in 2008 verplicht met deze 25 SHL-competenties gaan werken. Het gebruik van deze algemene lijsten is echter niet eenvoudig. Vaak is niet de algemene competentie het probleem, maar wel het geven van een concrete inhoud aan deze algemene competentie.

6 Is werken met competenties nu oude wijn in nieuwe zakken?

Het concept competenties is al oud en wordt in vele gebieden al jarenlang gebruikt. In die zin zou je kunnen zeggen dat het concept zelf oude wijn is. Het grote verschil is echter dat de manier waarop we het gebruiken in het huidige onderwijs wel degelijk nieuw is. Het is namelijk geïnstitutionaliseerd, het staat expliciet in verschillende politieke plannen en managementplannen van organisaties en scholen. Men wil competentiedenken invoeren om communicatie en afstemming binnen en tussen organisaties of scholen efficiënter en effectiever te maken. De overheid heeft in Nederland een competentiegerichte kwalificatiestructuur ingesteld waar alle middelbare beroepsopleidingen verplicht mee moeten werken en in het hoger onderwijs worden op brede schaal (beroeps)competentieprofielen opgesteld. De behoefte aan uitwisselbaarheid van onderwijs op nationaal en internationaal niveau krijgt expliciet vorm in de Bologna- en de Kopenhagenverklaringen, die ook nadruk leggen op het werken met competenties. Een concreet gevolg is bijvoorbeeld het definiëren van de Dublindescriptoren voor het hoger onderwijs. Dit zijn algemene competentiebeschrijvingen voor het eindniveau van de eerste, tweede en derde cyclus in het hoger onderwijs, in Nederland voor de graden van bachelor, master en

² SHL is een internationaal bedrijf dat zich specialiseert in 'objective assessments' van personeel. Zij bepalen bijvoorbeeld welke competenties nodig zijn om een bepaalde job uit te oefenen en onderzoeken of de werknemer of sollicitant die beheerst. SHL ontwerpt eigen assessmentinstrumenten.

doctor. Op deze manier wordt gepoogd om aan de ene kant uitwisseling tussen landen en niveaus te vergemakkelijken en aan de andere kant de ontwikkeling tussen en kwaliteit van de verschillende niveaus te waarborgen (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap).

7 Competenties voor ontwikkeling en levenslang leren

Een beroepsbeoefenaar is competent als hij of zij in staat is volgens bepaalde normen of standaarden te handelen. Dit betekent echter niet het einde van de professionele ontwikkeling. Daarom is het ook belangrijk om het begrip competentieontwikkeling centraal te stellen; dat is de kern van een leven lang leren (uit Mulder, Kruft, Wesselink, & Biemans, 2007). De beginnende beroepsbeoefenaar wordt vaak gezien als een novice; deze kan doorgroeien naar een competente beroepsbeoefenaar, en wordt hij of zij werkelijk goed, of liever uitstekend, dan spreekt men over een excellente beroepsbeoefenaar, een expert. Competenties binnen opleidingen kunnen worden opgevat als startbekwaamheden voor de arbeidsmarkt.

Door het gebruik van competenties te expliciteren en te institutionaliseren, komen er meer mogelijkheden en aandacht voor persoonlijke ontwikkeling in het onderwijs en gedurende een hele loopbaan. Competenties bieden namelijk mogelijkheden om *performance*-niveaus te beschrijven. Het beschrijven van performance niveaus (wat is een slechte prestatie, een net-voldoende prestatie, een goede prestatie en een excellente prestatie?) biedt verschillende kansen zoals:

- leerlingen of werknemers kunnen differentiëren (niet alleen de competente van de niet-competente studenten/werknemers scheiden, maar ook differentiëren binnen de groep competenten) en persoonlijke profielen beschrijven (Smith, 2000);
- verdere ontwikkeling en groei;
- erkennen van eerder verworven competenties op basis van formeel of informeel leren;
- beschrijven van onderwijstrajecten op maat.

Smith (2000) beargumenteert op basis van een review-studie onder gebruikers van competentieassessments op de werkvloer in Queensland dat het definiëren van verschillende performance niveaus cruciaal is voor het succes van CGO en voor het daadwerkelijk stimuleren van ontwikkeling.

8 Integratie van onderwijs en beoordeling: competenties en beroepspraktijk als uitgangspunt

In het onderwijs bestaat er een fundamentele samenhang tussen de doelen van het onderwijs, de inhoud en organisatie van dit onderwijs en de toetsing ervan. Als er aan één van deze pijlers wordt gesleuteld, heeft dat gevolgen voor de andere. Het is bijvoorbeeld niet mogelijk om veranderingen in examens door te voeren zonder dat dit gevolgen heeft voor het studeergedrag. Daar moet dus bij de organisatie van het onderwijs rekening mee gehouden worden. CGO wordt nogal eens vanuit verschillende routes ingevlogen, zonder rekening te houden met de samenhangende onderdelen die deel uitmaken van het onderwijs (Mulder, 2001).

Afstemming tussen alle onderdelen van het onderwijs en zeker tussen onderwijs en beoordeling, is noodzakelijk om het leren van studenten te beïnvloeden, en zeker om het drastisch te veranderen. CGO heeft als doel om studenten aan te sporen tot actieve en diepe leerprocessen en tot het actief ontwikkelen van en reflecteren op competenties. Met andere woorden, studenten moeten op een andere manier gaan leren dan ze gewend zijn in traditioneel kennisgericht onderwijs volgens het overdrachtsmodel. Uit onderzoek blijkt dat veel vormen van onderwijs studenten aanzetten tot oppervlakkig leren en dat diep leren niet beloond wordt door assessments. Want studenten kunnen slagen voor die assessments door puur oppervlakkig leren zoals 'in het hoofd stampen van feitenkennis' en 'herhalen, herhalen, herhalen' (bv. Marton & Säljö, 1997; Thomas & Bain, 1984). Recenter onderzoek laat zien dat ook in 'nieuwere' onderwijsvormen als probleemgestuurd onderwijs, studenten niet automatisch meer begripsgericht en toepassingsgericht gaan leren in plaats van feiten uit het hoofd te leren, hoewel dat wel de bedoeling was (Gijbels, 2005; Segers, Dierick & Dochy, 2001). Om competentiegericht onderwijs een kans op slagen te geven is het dan ook noodzakelijk dat onderwijs en beoordeling op dezelfde competenties en leerprocessen gebaseerd zijn en dezelfde boodschap afgeven aan studenten over wat ze moeten leren en ontwikkelen (Biggs, 1996).

Vanuit deze gedachte zijn er een aantal principes voor of cruciale elementen van CGO te benoemen, voornamelijk als het gaat om beroepsonderwijs:

- Competenties moeten gedefinieerd worden in overleg met de beroepspraktijk. Competenties moeten beschrijvingen zijn waarin kennis, vaardigheden en houdingen geïntegreerd aan bod komen.
- Kernproblemen en opgaven moeten expliciet gemaakt worden in overleg met de praktijk.
- Onderwijs is meer gericht op ontwikkeling van iedere individuele student in plaats van op massaal, gestandaardiseerd onderricht met als doel universele certificering (zie bijvoorbeeld Birenbaum et al., 2006). Opleidingen en studenten dienen inzicht te krijgen in waar een student op een bepaald moment staat (wat

kan ik al wel en wat nog niet), zodat in samenwerking met de student onderwijs op maat kan worden vormgegeven dat past bij de huidige ontwikkeling en doelstellingen van student en opleiding.

- Beoordelingscriteria en bijpassende assessments voor competenties moeten ontwikkeld worden. Hierbij zien we in Nederland de opkomst van EVC-trajecten en veelvuldig gebruik van proeven van bekwaamheid waarin de lerende professioneel gedrag moet laten zien in een zo realistisch mogelijke context.
- De nadruk moet liggen op authentiek leren, wat tot uiting komt in steeds meer leren op de werkplek.
- Coaching gebaseerd op de persoonlijke ontwikkelingsplannen (POP's) van leerlingen, ook dit is inherent aan het kunnen leveren van onderwijs en ontwikkeling op maat. De rol van de docent verandert naar die van een coach. Een docent moet iedere student kunnen stimuleren en begeleiden in zijn/haar competentieontwikkeling, de student mogelijkheden en kansen bieden om de competenties te ontwikkelen en de student helpen in de ontwikkeling naar zelfsturing.
- Naast de veranderende rol van de docenten verandert ook de rol van de studenten. Van studenten wordt beduidend meer zelfverantwoordelijkheid verwacht. Dit is inherent aan de wil en de mogelijkheid om onderwijs op maat te leveren. Leerlingen moeten actiever met hun eigen competentieontwikkeling aan de slag en kunnen meer zelf bepalen hoe, wat, waar en wanneer ze leren.
- Door het onderwijs op deze manier in te richten, worden studenten meer aangespoord om hun eigen leren te sturen en zich op die manier voor te bereiden op een leven lang leren.

Door de beroepspraktijk met bijbehorende taken en rollen als uitgangspunt te nemen, op basis hiervan competenties te formuleren en vervolgens kerntaken en beoordelingen te ontwikkelen die deze competenties aanspreken, vergroot je de kans dat (1) onderwijs en beoordeling dezelfde competenties vragen en gebruik van deze competenties vragen, (2) daardoor bij elkaar aansluiten en (3) dat leerlingen ze als nuttig ervaren vanwege de directe link naar hun eigen praktijk. Een combinatie van deze elementen vergroot de kans op het daadwerkelijk stimuleren van competentiegericht leren en ontwikkelen.

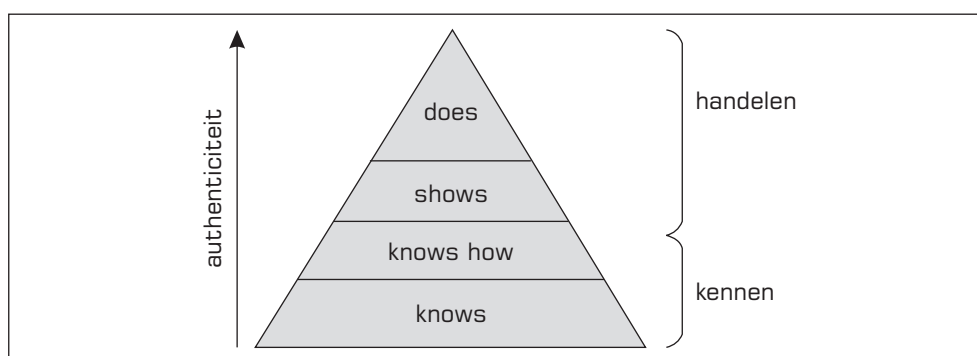
9 De rol en plek van kennis in competentiegericht onderwijs

Zoals eerder vermeld is de opkomst van competentiegericht onderwijs een reactie op de klachten op het theoretische, abstracte onderwijs dat niet aansluit bij wat de praktijk vraagt. Op de huidige arbeidsmarkt worden niet uitsluitend vakinhoudelijke kennis of wetenschappelijk inzicht gevraagd, maar vaardigheden waarmee concrete taken kunnen worden uitgevoerd en kernproblemen in de beroepspraktijk

kunnen worden opgelost. Feitenkennis is niet meer voldoende, het gaat om hogere cognitieve vaardigheden die in verschillende situaties kunnen worden toegepast. Met andere woorden, de rol en plaats van kennis verandert. Het onderwijs dient hier op systematische wijze op aan te sluiten.

Na een aantal jaren ervaring met CGO of voorlopers hiervan als ‘het studiehuis’ in het voortgezet onderwijs of probleemgestuurd onderwijs in verschillende geneeskunde opleidingen (Schmidt, Vermeulen, & Van der Molen, 2006), zijn er op dit moment echter twee nieuwe discussies gaande over de rol en plek van kennis in CGO. Ten eerste komen er vanuit het werkveld voorzichtige geluiden dat studenten zoals verwacht sterk zijn gegroeid in algemene competenties als samenwerken, communiceren ed., maar dat ze nu steeds vaker basale kennis missen. Zo blijkt op dit moment bijvoorbeeld dat in Nederland slechts een derde van de uitstromers van het hoger beroepsonderwijs de spellingsregels van de Nederlandse taal voldoende kent (Terpstra, 2007). Ten tweede roept CGO veel weerstand op binnen onderwijsinstellingen en vooral onder vakdocenten, omdat men van mening is dat de kennis (het vak) verloren gaat.

De vraag is dus wat de rol en plek van kennis en kennisonderwijs zijn in competentiegericht onderwijs. Betekent de sterke nadruk op integratie van kennis, vaardigheden en houdingen in CGO dat er geen plek meer is voor kennisonderwijs en dat kennis alleen nog maar gezien moet worden als een van de onderdelen van een geïntegreerde competentie? Ons antwoord hierop is duidelijk nee. Kennis is namelijk de basis en het fundament om competent te worden (Miller, 1990; Segers, Dochy, & De Corte, 1999). De piramide van Miller (1990) in figuur 2 geeft dit mooi aan.



Figuur 2: De piramide van Miller

De onderliggende lagen zijn voorwaardelijk voor de hogere lagen. Segers (2004; 2005) haalt expert-novieten onderzoek aan om aan te tonen dat de kennisbasis van experts cruciaal is om als expert te kunnen functioneren in het werk en een grote

variëteit aan problemen in de beroepsrol op te lossen. Een expert beschikt namelijk over een gestructureerd kennisbestand dat hem in staat stelt om relevante informatie te selecteren, te reorganiseren en te transformeren in betekenisvolle representaties van het probleem dat hij moet oplossen en kan de kennis flexibel, adequaat en snel toepassen. Deze kennis is echter niet genoeg. De kennis moet ook worden toegepast bij het omgaan met realistische situaties en het oplossen van relevante en onverwachte problemen. Een expert beschikt ook over methodisch-technische beroepsvaardigheden en beroepshoudingen en over vakoverschrijdende vaardigheden en attitudes. Ook Mulder en Weigel (2007) geven aan dat kennis de basis is voor competentie en dat een competentie aanvullend en integratief is. Een competentie vertaalt kennis naar een groter geheel dat toepassing van de kennis beschrijft in de context van de complexe, reële praktijk. Dit betekent automatisch dat er vaardigheden en gedragsaspecten bij komen kijken en in veel gevallen ook attitudeaspecten en inzicht en reflectie om deze toepassing te kunnen monitoren en zo nodig aan te passen. Zonder het vermogen om kennis te kunnen toepassen, vinden studenten geen baan en doorlopen ze geen goede loopbaan.

Kennis komt in een ander daglicht te staan. Het dient altijd gekoppeld te zijn aan een competentie (bv. van Merriënboër, 1997). Het verband tussen bepaalde basale kennis en overkoepelende (beroeps)competenties moet altijd voor alle partijen (bijv. docenten, studenten, werkveld, accreditatie) duidelijk zijn. Het is belangrijk om het verband tussen bepaalde kennis (of kennisonderwijs of kennistoetsing) en competenties duidelijk en transparant te maken voor accreditatiedoelstellingen, maar ook voor het motiveren van docenten en studenten. Docenten krijgen zo het gevoel dat ze hun vak kennis ergens onder kunnen brengen en studenten wordt duidelijk gemaakt wat de relevantie is van bepaalde kennis voor hun latere beroep.

Ook in het beoordelen van competenties, of in assessments, wordt kennistoetsing niet volledig teniet gedaan. Het mag echter geen doel op zich zijn. Kennisonderwijs en kennistoetsing moeten altijd in het teken staan van competenties. In de literatuur en onderzoeken over competentiegerichte beoordeling wordt steeds meer nadruk gelegd op het belang van het gebruik van meerdere meetmomenten en meerdere assessmentvormen om tot een oordeel te komen over de competenties van de student. Competenties zijn namelijk niet in één toets op één moment te vangen. Een kennisgerichte toets kan een onderdeel zijn van een geheel van assessmentvormen (zie bijvoorbeeld *Portfolio protocol scoring systeem* van Straetmans, Sluijsmans, Bolhuis, van Merriënboër, 2004; of Competentie-assessment Programma van Baartman, Bastiaens, & Kirschner, 2004; 2006).

10 Van definiëren naar vertalen naar implementeren: concrete producten

Er zijn veel definities van competenties en allerlei opvattingen over wat competentiegericht onderwijs inhoudt. Tevens worden er op allerlei scholen initiatieven genomen om CGO te ontwikkelen en te implementeren. Ook hierin blijkt een grote variatie en tevens laten verschillende studies zien dat veel scholen nog in de beginfase zitten of wel al veel bedacht en beschreven hebben, maar nog niet daadwerkelijk geïmplementeerd (Boon & van der Klink, 2000; Dochy & Nickmans, 2006). Competentieprofielen of structuren zijn bij veel opleidingen en op verschillende onderwijsniveaus al wel beschreven, maar de vertaalslag naar concreet onderwijs blijkt geen eenvoudige klus.

Op deze plek zullen wij niet uitgebreid ingaan op concrete producten die kunnen helpen bij het implementeren van competentiegericht onderwijs. Er zijn echter al wel verschillende mogelijkheden voorhanden die we willen aanstippen.

1. Stappenplannen om de beroepspraktijk en daarop gebaseerde competenties te vertalen, naar het vormgeven van het onderwijs, bijvoorbeeld:
 - Competentieroutekaart, ontwikkeld vanuit universitair perspectief (Firssova & Giesbertz, 2006)
 - Ontwerpschema aangevuld met concrete ontwerp vragen ontstaan uit concrete ontwikkeling bij Politieonderwijs (Grotendorst, Biemans, Mulder, Lans, & Wesselink, 2002)
 - ‘4-Componenten Instructional Design’ model (van Merriënboer, 1997; zie ook de Vlor bijdrage van M. Valcke)
2. Hulpmiddelen om het huidige onderwijs op een schaal van competentiegerichtheid te plaatsen en aanknopingspunten voor verdere ontwikkeling naar competentiegericht onderwijs:
 - Matrix voor competentiegericht onderwijs bestaande uit 8 principes van CGO die zijn uitgewerkt in 4 fases van traditioneel naar competentiegericht (Wesselink, Van den Elsen, Biemans, & Mulder, 2005)
 - Outcome spaces voor Competentiegericht onderwijs en competentiegericht beoordelen (Dochy & Nickmans, 2005). Ook dit hulpmiddel onderscheidt vier categorieën gekenmerkt van traditioneel naar competentiegericht voor zowel onderwijs als beoordelen, aan de hand van 5 kritische aspecten van beide.

11 Competentiegericht onderwijs op alle onderwijsniveaus?

Wij denken dat in alle lagen van het onderwijs CGO mogelijk is, alleen zal de invulling verschillen. Bovenstaande voorbeelden laten uitwerkingen zien van CGO in verschillende lagen van het onderwijs. Dus de mogelijkheden en ideeën zijn er. Voor het beroepsonderwijs ligt het wellicht het meeste voor de hand. In CGO wordt gedacht vanuit het beroep en dat is uiteraard het eenvoudigst wanneer een duidelijk beroep in het vizier ligt. Maar algemene competenties zijn niet beroepsgebonden en zijn van belang voor de employability van iedereen en voor de voorbereiding op goed functioneren in de huidige maatschappij in het algemeen (Semeijn, 2005; Wilson, Lizzio & Ramsden, 1997). Semeijn (2005) onderzocht op universitair niveau wat het beste succes op de arbeidsmarkt voorspelt. Algemene competenties, vaardigheden of eigenschappen zo bleek en niet bijvoorbeeld pure vakkennis. Maar ook voor primair en secundair onderwijs zijn de algemene competenties relevant in te vullen. Zo zullen kinderen op de basisschool communicatieve en samenwerkingsvaardigheden moeten leren. Maar wat de communicatiecompetentie voor basisschoolkinderen concreet betekent, zal helemaal anders zijn dan wat de communicatieve competentie voor een arts in opleiding of een sociaal pedagogische hulpverlener betekent. Met andere woorden, competenties zijn relevant op alle niveaus, maar de invulling en operationalisatie verschilt.

• **Competentiegericht onderwijs in het wetenschappelijk onderwijs (WO)**

Voor het beroepsonderwijs (middelbaar en hoger), in ieder geval in Nederland, is het werken met competenties niet (alleen) een kwestie van willen, maar (in ieder geval) een kwestie van moeten. De vraag is nu of dit ook moet gelden voor het WO. Interessant hierbij is de uitspraak van het Europese gerechtshof waarin gesteld wordt dat het universitaire onderwijs ook beroepsonderwijs is (Judgement of the Court of 30 May 1989). Dit zou betekenen dat ook de universiteiten met competenties aan de slag moeten gaan. Tot op heden is het gebruik van competenties en het invoeren van competentiegericht onderwijs op universitair niveau echter minimaal. Een uitzondering zijn verschillende geneeskundeopleidingen en een aantal opleidingen van de Open Universiteit, zoals boven beschreven, waar de noodzaak voor competentiegericht onderwijs groter leek omdat de diversiteit van de instroom zeer groot is, studenten losse modules kunnen doen in plaats van hele opleidingen en er sprake is van afstandsonderwijs. Het voornaamste uitgangspunt bij de opleidingen aan de Open Universiteit is dat studenten aan de universiteit worden opgeleid tot onderzoeker binnen een bepaald gebied. De kerncompetentie gericht op het toekomstige beroep is dus 'onderzoek doen'. Dit is wellicht toepasbaar voor meerdere universiteiten.

Op universitair niveau begint de discussie over competentiegericht onderwijs wel duidelijk op te laaien. De meningen over of het WO ook competentiegericht moet en/of kan zijn, zijn verdeeld. Rondom deze vraag is recentelijk en inventariserende, exploratieve studie gedaan onder 18 professoren (Mulder, Krufft, Wesselink, & Biemans, 2007). Ten eerste kan hieruit worden opgemerkt dat men behoorlijk van mening verschilt, maar dat veel hoogleraren nog sceptisch tegen het idee van competentiegericht onderwijs binnen de universiteit aankijken. Veelgehoorde opmerkingen gaan over de angst dat het ten koste gaat van de kennis en basale academische vaardigheden en het probleem dat het in universiteiten lang niet alleen gaat om concrete beroepscompetenties en dat er vaak überhaupt geen duidelijk en eenduidig beroep in het vooruitzicht ligt.

Andere veel gehoorde bezwaren gaan over zaken als de hoeveelheid tijd die het kost om competentieprofielen te ontwikkelen en de ideeën dat de ontwikkelde profielen leiden tot bureaucratie, niet discrimineren en niet functioneel zijn:

“Het kostte heel veel tijd en het bleek moeilijk om vakken inhoudelijk te beoordelen op basis van waslijsten competenties die uiteindelijk weinig discriminerend zijn.”

“Ik heb daar het voordeel nog niet van gezien. Er zijn werelden van verschil tussen de papieren competenties en de daadwerkelijke competenties die in het onderwijs worden overgedragen”.

“Ik heb de exercitie meegemaakt, en vindt het een hoogst kunstmatig en virtueel gebeuren in een academische context. Het leidt tot bizarre matrixen van vakken en competenties, en een hoop gepuzzel, maar staat los van het alledaagse ‘vles en bloed’ van academisch onderwijs. Straks wil men ook nog dat we per competentie gaan toetsen; daar zit ik niet op te wachten”.

Er zijn echter ook positievere geluiden. Deze zijn meestal beschreven in termen van ‘het zou positief kunnen zijn, maar dan moet wel eerst...’ Met andere woorden, men ziet veel mogelijkheden voor competentiegericht onderwijs, maar dan wel onder bepaalde condities. Genoemde voordelen zijn het positieve effect dat CGO kan hebben op de manier van studeren van studenten, het beter ontwikkelen van algemene academische vaardigheden (bv. informatie zoeken, kritisch lezen en beoordelen, rapporten/verslagen schrijven en presenteren, filosoferen, reflecteren en dergelijke), het feit dat puur het formuleren van competenties gebaseerd op kennis, vaardigheden en houdingen een eye-opener kan zijn, meer aandacht voor niet alleen vakinhouden en toekomstig beroep, maar ook voor maatschappelijke bijdrage.

Genoemde condities zijn onder andere dat er meer duidelijkheid moet komen over hoe CGO efficiënt en effectief kan worden geïmplementeerd, dat CGO een goede aanvulling (niet vervanging) op vakonderwijs moet zijn, en dat competenties niet alleen beroepsgericht, maar ook gericht moeten zijn op algemeen academische vaardigheden en burgerschap. Een aantal citaten verduidelijken het bovenstaande:

“Aandacht voor competenties in de opleidingen is volgens mij geen discussiepunt meer, alleen al gezien de eisen die er voor een accreditatie gesteld worden. De vraag is nog wel hoe we het zo effectief en zo efficiënt mogelijk implementeren zonder afbreuk te doen aan allerlei andere aspecten van de opleiding. Het netto rendement van de opleiding moet ermee verhoogd worden. Het zou kunnen dat je door inbreng van CGO de studenten een betere manier van studeren bijbrengt die ook de puur inhoudelijke kant ten goede komt”.

“Mijn mening over competentiegericht onderwijs is overwegend positief. Dat gevoel is gebaseerd op mijn ervaringen als voorzitter van verschillende opleidingscommissies. Het onderscheid in kennis, vaardigheden en attitudes is zeer nuttig. Het formuleren van competenties is weliswaar moeilijk en tijdrovend maar tegelijk een eye-opener. De oude eindtermen waren vrijwel uitsluitend in termen van kennisvereisten gesteld.”

“Ik ben in het algemeen voor, maar krijg soms ook de indruk dat te veel de nadruk op beroepssituaties wordt gelegd. Belangrijk, maar wetenschap is ook een cultuurgoed, een houding, kennis-om-de-kennis, filosoferen, reflectie, etc. Natuurlijk kun je dat ook weer als competenties definiëren... Hoe dan ook, als dat laatste is gewaarborgd, lijkt competentiegericht onderwijs mij prima”.

“Zo blijkt dat als er te veel competentiegericht onderwijs is (te veel projectgestuurd onderwijs), overdracht van kennis er onder lijdt. Onze studenten zijn ook tot de conclusie gekomen dat er op bepaalde terreinen leemtes zijn in de kennis, omdat er te veel verwacht wordt dat studenten die kennis zelfopdoen via het web en literatuur. Dus, volgens mij is het nuttig om gedeeltelijk competentiegericht onderwijs te geven, maar niet uitsluitend. Wel is het nuttig om de gewenste competenties in een schema te zetten, zodat duidelijk wordt welke competenties in welk vak aan bod komen.”

“In mijn ogen moeten competenties niet alleen gericht zijn op het toekomstige beroep, maar ook op een evenwichtige, nuttige en ethische bijdrage aan de maatschappij.”

Op dit moment loopt ook een inventariserend onderzoek naar de meningen van studenten. Vinden zij dat hun universitaire opleiding hen goed voorbereidt op de beroepspraktijk? Een opvallend punt tot nu toe is dat studenten vinden dat het met de theoretische en vakkennis wel goed zit, maar dat ze bepaalde algemene competenties missen. Simpelweg omdat ze gedurende de opleiding er niet bewust van worden gemaakt dat deze dingen belangrijk zijn voor hun latere beroep, laat staan dat studenten mogelijkheden krijgen of zien om deze competenties te ontwikkelen.

12 Competiegericht onderwijs: werkt het?

Wetenschappelijk bewijs dat pleit voor de invoering van CGO is nog maar mondjesmaat aanwezig en vraagt veel aandacht. Echter een recente studie van Schmidt, Vermeulen en Van der Molen (2006) stemt ons positief. Deze studie toont robuust

aan dat geneeskundestudenten die zijn opgeleid met probleemgestuurd onderwijs (PGO) dat ook uitgaat van het omgaan met realistische, praktijkgerichte casussen meer competenties ontwikkelen dan geneeskundestudenten in een traditioneel onderwijssysteem. De PGO-studenten hadden meer interpersoonlijke vaardigheden, betere probleemoplossende vaardigheden, konden beter zelfgestuurd leren en informatie verzamelen, en konden efficiënter werken en plannen. Het probleem is dat verschillende competentiegerichte curricula moeilijk met elkaar te vergelijken zijn en dat er bovendien vrijwel nooit een vergelijking mogelijk is tussen competentiegericht en traditioneel onderwijs binnen eenzelfde opleiding. Meer onderzoek is echter noodzakelijk.

Van der Vleuten en Schuwirth (2005) beargumenteren dat onderzoek naar CGO moet plaatsvinden in de onderwijscontext door uitgebreide en gecontextualiseerde beschrijvingen van CGO in een bepaalde setting en de bijbehorende leeractiviteiten en competentieontwikkeling van studenten.

Door meerdere van deze gecontextualiseerde beschrijvingen samen te nemen, zal het op den duur mogelijk zijn om meer generaliserende uitspraken te doen over sterke en zwakke punten van CGO en de effecten ervan op het leren en de competentieontwikkeling van studenten.

13 Valkuilen

In eerdere paragrafen zijn verschillende kansen en mogelijkheden voor CGO beschreven. Hierin is ook al een aantal randvoorwaarden of mogelijke problemen aangestipt. Deze laatste paragraaf zal iets verder ingaan op een aantal mogelijke valkuilen voor CGO (Biemans et al., 2004; Firssova & Giesbertz, 2006; Mulder & Weigel, 2007). Ten eerste resulteert de vaagheid in de definitie van het concept competentie zowel internationaal als nationaal in problemen. Vooral de vraag hoe breed of juist hoe specifiek de competenties moeten worden ingevuld, leidt tot problemen. Zo wordt in Duitsland de definitie te abstract en algemeen gevonden. In Engeland daarentegen wordt het concept als te smal ervaren. Hierbij komt dan ook de valkuil waarin veel scholen vallen, namelijk het weer opsplitsen van beschreven competenties in de onderdelen kennis, vaardigheden en houdingen. De vraag hoe breed of hoe smal competenties en beoordelingscriteria geformuleerd moeten worden, stuit nog op een andere valkuil, namelijk de neiging tot en het grote vertrouwen in de standaardisatie van competenties, terwijl de kracht van competentiegericht onderwijs ligt in haar contextgebondenheid, waarin volledige standaardisatie niet mogelijk is en ook niet nagestreefd zou moeten worden. Wanneer men standaardisatie nastreeft, ontstaan vaak lange lijsten van kleine, zeer concrete handelingen die makkelijk af te vinken zijn.

Hierdoor komt er grote aandacht voor het afvinken in plaats van voor de holistische competenties zoals ze in de werkelijke wereld voorkomen (Hager, Gonczi, & Anthanasou, 1994) of voor de ontwikkeling van de student (Firsova & Giesbertz, 2006).

Als men dan vervolgens competenties heeft gedefinieerd, blijkt dit niet automatisch te leiden tot het ontwerp van effectieve leertaken. Dit is het al meerdere malen aan bod gekomen implementatieprobleem. Er worden echter verschillende modellen, stappenplannen, vragen en handleidingen ontwikkeld om deze vertalingen te vergemakkelijken (zie paragraaf 10 'Van definiëren naar vertalen naar implementeren: concrete producten').

De invoering van CGO vraagt een omslag in opleidingsorganisatie, cultuur en visie. Deze stap wordt echter niet overal gerealiseerd. Daarbij komt dat deze cultuurverandering grote veranderingen in de rol van docenten en studenten met zich meebrengt. Dit wordt echter vaak te gemakkelijk over het hoofd gezien bij de implementatie van het onderwijs. Bij het ontwikkelen van CGO is het van groot belang dat structureel aandacht wordt geschonken aan de competentieontwikkeling van docenten en opleidingsmanagers. Net zoals bij het succesvol laten zijn van elke innovatie is het cruciaal dat het management de innovatie steunt en uitdraagt, voldoende draagvlak creëert en een open communicatie toestaat (Kirschner & Hendriks, Paas, Wopereis, & Cordewener, 2004).

CGO benadrukt zeer sterk de samenhang met de praktijk. Hierdoor komt er meer nadruk op leren in de praktijk, leren op de werkplek. Het blijkt echter lastig om het leren in scholen te verbinden met het leren in de praktijk en het competentiegerichte onderwijsconcept lost dit niet automatisch op.

Er wordt gevreesd voor de kenniscomponent en de beheersing van basisvaardigheden. Firsova en Giesbertz (2006) geven aan dat een belangrijke valkuil van CGO is dat er teveel aandacht komt voor het toepassen (skills) ten koste van kennis en attitudevorming, dat opleidingen worstelen met vragen in welke mate kennis, basisvaardigheden en algemene vakken (bv. taal, rekenen, Engels, ed.) alleen geïntegreerd in competenties of ook los aangeboden moeten of kunnen worden en moeite hebben met het vinden van een goede balans. Er is hier ook nog geen antwoord voor en ondersteunend empirisch bewijs is ook nog vrijwel niet aanwezig.

Competentiebeoordeling of assessment leidt ook nog tot vele problemen. Ten eerste is het tijdrovend, arbeidsintensief en duur, zeker als assessments op de werkplek plaatsvinden. Ten tweede vraagt het beoordelen van competenties andere competenties van assessoren. Docenten moeten getraind worden om de rol van assessor te kunnen vervullen, maar vervolgens is er onduidelijkheid over welke competenties een goede assessor moet bezitten. Aan de thema's 'de assessor' en 'assessor-competentieprofielen' wordt op dit moment veel aandacht besteed in Nederland

(zie bv. www.kenniscentrumevc.nl). Een derde belangrijke bezwaar is dat veel competentieassessments lerenden scoren als ‘voldaan – niet voldaan’. Hierdoor rijst eerst de vraag ‘wanneer is een competentie voldaan?’ en daarna de vraag over wat de waarde is van zo’n algemeen oordeel. Een review studie van Smith (2002) laat echter overduidelijk zien dat deze manier van beoordelen geen discriminerende kracht heeft en te weinig informatie oplevert voor student, opleiding en werkveld. Een beoordeling op een ‘voldaan – niet voldaan’ schaal heeft als gevolg dat lerenden niet worden gestimuleerd om beter te presteren, want voldaan is voldaan, en dat werkgevers klagen dat zij hiermee te weinig informatie krijgen over wat potentiële werknemers wel en niet kunnen en waar hun sterke en zwakkere punten zitten. Werkgevers geven aan dat er gedifferentieerd zou moeten worden binnen de ‘voldaan’ categorie om aan te geven in welke mate iemand competent is of waar de sterke en zwakkere punten van deze student liggen (ondanks dat hij/zij wel voldoet). Deze valkuil zou dus aangepakt kunnen worden door verschillende *performance*-niveaus te beschrijven in plaats van alleen te discrimineren tussen ‘voldaan’ en ‘niet voldaan’

14 Reflectie op de kritiek in de media op competentiegericht onderwijs

Het laatste jaar staan de media in Nederland vol met klachten over het competentiegerichte onderwijs of ‘het nieuwe leren’. Leerlingen klagen dat ze te weinig begeleiding krijgen, en demonstreren om meer lesuren. Algemene vakken als Nederlands, Engels, of economie dreigen ondergesneeuwd te raken in het competentiegerichte onderwijs. Studenten weten hoe ze hun leren en werken binnen het zelfstandige competentiegerichte onderwijs moeten aanpakken; er ontstaat een kloof tussen verschillende generaties docenten; leerlingen kunnen niet meer spellen; en de theorie en kennis verdwijnt. Dit is een kleine greep uit de veel gehoorde klachten in de media.

Aan de andere kant profiteert de arbeidsmarkt juist van afgestudeerden die breed zijn opgeleid met een scala aan generieke vaardigheden, in plaats van een specifieke vakgerichte focus. “Je ziet bijvoorbeeld dat in tijden van krapte een commerciële technische functie naar een niet-technische gaat”, legt Andries de Grip uit, hoogleraar aan de Universiteit van Maastricht en verbonden aan het ROA. Dat kán ook omdat het aantal generalistische functies groeit. “*De grootste groei van banen zit in de dienstensector. Daar zijn veel functies waar het minder aankomt op vakinhoudelijke kennis en meer op generieke competenties als iemands analytisch vermogen en communicatieve vaardigheden*”. Ook directeur human resources van accountant multinational Deloitte & Touche benadrukt het groeiende belang van generieke competenties en brede inzetbaarheid van afgestudeerden: “*We gaan meer naar het Angelsaksische model waar-*

bij de academische vorming belangrijker is dan wat iemand precies heeft gestudeerd.” In Engeland bepaalt de opleiding traditioneel veel minder vaak iemands beroep: een filosoof wordt net zo gemakkelijk bankier. De opleidingen zijn er breder en meer gericht op de algemene vorming. Met de invoering van het Bachelor-Mastersysteem gaat ook Nederland die kant op. De specifieke vaardigheden die het beroep vraagt, kun je ook als bedrijf iemand wel bijbrengen. (Intermediair, februari 2007)

Het is dan ook niet het competentiegerichte leren zelf dat ter discussie staat, zo zeggen de mbo-raad, het ministerie van Onderwijs en het bedrijfsleven. De betrokken partijen vonden gezamenlijk dat het ‘oude onderwijs’ niet goed aansloot bij de arbeidsmarkt. Er is dus geen weg terug naar het ‘oude leren’ (NRC handelsblad, februari 2007).

Problemen ontstaan niet omdat de ideeën achter CGO niet goed zijn, maar omdat te weinig aandacht wordt besteed aan het veranderingsproces van traditioneel naar competentiegericht onderwijs. Dit vraagt voor studenten, docenten, schoolmanagement en het werkveld dat betrokken is bij opleidingen, een volledig andere manier van denken over leren en ontwikkeling. Ook de rollen van alle partijen veranderen; docenten krijgen meer de rol van coach en procesbegeleider. Ze moeten meer samenwerken met het bedrijfsleven bij het vormgeven van hun onderwijs en studenten moeten zelfstandiger zijn. Deze veranderingen komen niet vanzelf. Invoeringsproblemen zijn ‘inherent aan een complex veranderingsproces’. Scholen zijn veelal niet flexibel genoeg voor dit soort complexe veranderingen, erkent emeritus hoogleraar orthopedagogiek Luc Stevens, voorstander van het nieuwe leren. *“De vernieuwingen passen niet binnen een organisatie waar alle leerlingen hetzelfde rooster volgen. Het nieuwe leren heeft succes op scholen waar de organisatie is aangepast.”* (www.nrc.nl/discussie). Het gevaar is dat te gemakkelijk gedacht wordt dat de verandering van scholen naar CGO vanzelf gaat. Vaak blijkt namelijk dat er van begin af aan onduidelijkheid is over het concept ‘competenties’, of dat men er vanuit gaat dat iedereen wel weet waar we het over hebben en hetzelfde denkt over wat competentiegericht onderwijs inhoudt. Dit blijkt echter helemaal niet het geval. Verschillende partijen (bv. studenten, docenten, werkveld) kunnen heel anders denken over wat CGO inhoudt (Gulikers, 2006). Om competentiegericht onderwijs te laten slagen is het cruciaal om vanaf het begin alle opvattingen over competentiegericht onderwijs te expliciteren en gezamenlijk tot een eenduidige visie te komen waar iedereen zich in kan vinden.

Hoogleraar Stevens kaart nog een ander punt aan, namelijk de veel gehoorde klacht dat leerlingen niet meer kunnen rekenen. We moeten ons echter gaan afvragen of we leerlingen niet op andere zaken moeten gaan beoordelen. Moeten leerlingen nog steeds net zo goed kunnen hoofdrekenen als 50 jaar geleden, terwijl tegenwoordig ieder beroep met een uitgebreide rekenmachine werkt? In competentiegericht onderwijs moeten we opnieuw overwegen wat de belangrijke uitkomsten van het on-

derwijs moeten zijn. We moeten leerlingen nu niet beoordelen met de maatstaven van vele jaren geleden, dat levert geen eerlijke vergelijking op (Nrc next, 20 februari 2007).

Een ander belangrijk punt is dat CGO is gestoeld op meer zelfstandigheid en verantwoordelijkheid voor de student, maar dat betekent niet dat we er vanuit moeten gaan dat leerlingen zomaar ineens veel zelfstandiger zijn en in staat zijn om hun eigen leren te sturen. Hierin moeten leerlingen begeleid worden. Ook het zelfstandig kunnen sturen van je eigen leren is een (zeer belangrijke) competentie die ontwikkeld moet worden. Zowel bij het creëren van een duidelijke en transparante visie over CGO als bij het ontwikkelen van de zelfstandigheid van de student, geeft Fieke Nobel, bestuurslid van JOB (Jongeren Organisatie Beroepsonderwijs), aan dat “*er meer naar studenten moet worden geluisterd. Maar als het zorgvuldig wordt ingevoerd, is er niets mis met competentiegericht leren*” (NRC handelsblad).

Een zeer cruciaal punt, dat de invoering van competentiegericht onderwijs heeft bemoeilijkt, zijn de bezuinigingen die de afgelopen jaren de boventoon voerden in het onderwijs. Invoering van CGO vraagt tijd en geld en deze zijn juist sterk afgenomen als gevolg van de forse bezuinigingen.

De klachten worden wel serieus genomen. Voor het middelbare beroepsonderwijs is de verplichte invoering van CGO een jaar verplaatst van 2008 naar 2009. Dit is geen knieval voor het CGO. Scholen hebben meer tijd en ondersteuning nodig bij het organiseren van CGO. Er komt ook meer vraag naar een landelijk onderzoek of parlementaire enquête over de onderwijsvernieuwingen. PVDA kamerlid Mariëtte Hamer geeft echter aan niet te verwachten dat eruit zal komen dat het CGO niet goed is, maar dat de randvoorwaarden voor de invoering aangepast en verbeterd moeten worden.

De genoemde valkuilen en kritiekpunten zouden gemakkelijk kunnen leiden tot de conclusie om maar niet door te gaan met de invoering van CGO. Dat zou de verkeerde conclusie zijn, omdat het concept ook belangrijke voordelen biedt. Het is van belang de problemen en valkuilen te kennen, zodat daar rekening mee gehouden kan worden bij de verdere implementatie van het competentiedenken binnen opleidingen.

■ Bibliografie

Biemans, H., Nieuwenhuis, L., Poell, R., Mulder, M. & Wesselink, R. (2004), ‘Competence-based VET in the Netherlands: Background and pitfalls’ *Journal of Vocational Education and Training* (56): 523-538.

Biggs, J. (1996), ‘Enhancing teaching through constructive alignment’ *Higher Education* (32): 347-364.

- Birenbaum, M. (1996), 'Assessment 2000: Towards a pluralistic approach to assessment' in: Birenbaum, M. & Dochy, F. J. R. C. (Eds.), *Alternatives in assessment of achievements, learning processes and prior knowledge*. Boston: Kluwer Academic Publishers, 3-29.
- Boon, J. & Klink, M. R. van der (2000), 'Competenties: achtergronden en toepassingen. Competences: backgrounds and applications', paper presentatie op de ORD, Leiden, Nederland, mei 2000.
- Boyatzis, R. E., Cowen, S. S. & Kolb, D. A. (1995), *Innovations in professional education: Steps on a journey from teaching to learning*. San Fransisco: Jossey-B. Semeijn, J. (2005), *Academic competences and labour market entry. Studies among Dutch graduates*. Unpublished doctoral dissertation, University of Maastricht: The Netherlands. ass.
- Dochy, F. & Nickmans, G. (2005), *Competentiegericht opleiden en toetsen: Theorie en praktijk van flexibel leren. Competence-based education and assessment: Theory and practice of flexible learning*. Utrecht: lemma BV.
- Eraut, M. (1994), *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: Falmer Press.
- Europese Commissie (2001). *Een Europese Ruimte voor Levenslang Leren Realiseren*. [elektronische versie]. Retrieved at January 11, 2007 from <http://europa.eu/scadplus/leg/nl/cha/cl1054.htm>.
- Firssova & Giesbertz (2006), *Competentieroutekaart als hulpmiddel bij (her)ontwerpen van opleidingen*. [S.l.]: [s.n.].
- Gijbels, D. (2005), Effects of new learning environments. Taking students' perceptions, approaches to learning and assessment into account. Unpublished doctoral dissertation, University of Maastricht, The Netherlands.
- Grant, G., Elbow, P., Ewans, T., Gamson, Z., Kohli, W., Neumann, W., et al. (1979), *On competence: a critical analysis of competence-based reforms in higher education*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Dochy, F. (2001), 'A new assessment era: different needs, new challenges' *Research Dialogue in Learning and Instruction* 10(1): 11-20.
- Grotendorst, A., Biemans, H., Mulder, M., Lans, T. & Wesselink, R. (2002), 'Van opleiden naar leren en ontwikkelen' *Profiel* 11(4): 26-28.
- Gulikers, J. T. M. (2006), Authenticity is in the eye of the beholder. Beliefs and perceptions about authentic assessment and the influence on student learning. Unpublished Doctoral Dissertation, Open University of the Netherlands, Heerlen.
- Hager, P., Gonczi, A. & Anthanasou, J. (1994), 'General issues about assessment of competence' *Assessment and Evaluation in Higher Education* 19(1): 3-16.
- Kirschner, P.A., Hendriks, M., Paas, F., Wopereis, I. & Cordewener, B. (2004), 'Determinants for failure and success of innovation projects: the road to sustainable educational innovations', paper presented at *EDUCAUSE 2004 Conference*, Denver, Co, USA, October 2004.
- Lizzio, A. & Wilson, K. (2004), 'Action learning in higher education: an investigation of its potential to develop professional capability' *Studies in Higher Education* 29(4): 469-488.

- Marton, F. & Säljö, R. (1997), 'Approaches to learning' in: Marton F., Hounsell D. & Entwistle N. (Eds.), *The experience of learning. Implications for teaching and studying in higher education* (second edition ed.). Edinburgh: Scottish Academic Press, 39-59.
- Miller, G. (1990), 'The assessment of clinical skills/competence/-performance' *Academic Medicine* 65(9): 63-67.
- Ministerie Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2002), *Dublin descriptor* [electronic version]. Retrieved at January 11, 2007 from <http://www.minocw.nl/documenten/dublin-descriptor-beschrijving-20060608.pdf>.
- Mulder, M. (2000), *Competentieontwikkeling in bedrijf en onderwijs. Competence development in business and education*. Inaugural address. Wageningen: Wageningen University.
- Mulder, M. (2001), *Competentieontwikkeling in organisaties. Perspectieven en praktijk. Competence development in organisations. Perspectives and practice*. 's-Gravenhage: Elsevier Bedrijfsinformatie.
- Mulder, M., Krufft, A., Wesselink, R. & Biemans, H. (2007), 'Integrating Specific Vocational Education and Training in Higher Education – Towards Competence Development in Academic Programs'. Wageningen: Wageningen University, paper to be presented at *Agora XXV, Higher Education and Vocational Education and Training*, Cedefop Thessaloniki, 22 and 23 February 2007.
- Mulder, M., Weigel, T. & Collins, K. (2007), 'The concept of competence concept in the development of vocational education and training in selected EU member states. A critical analysis' *Journal of Vocational Education and Training* 59(1): 65-85.
- Schmidt, H. G., Vermeulen, L. & Molen, H. T. Van der (2006), 'Longterm effects of problem-based learning: a comparison of competencies acquired by graduates of a problem-based and a conventional medical school' *Medical Education* 40(6): 562-567.
- Segers, M. S. R. (2004), 'Assessment en leren als een twee-eenheid: onderzoek naar de impact van assessment op leren. Assessment and learning as twofoldness: research on the impact of assessment on learning' *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs* 22(4): 188-220.
- Segers, M. S. R. (2005), 'Leren, instructie en toetsing. De drie zijden van een muntstuk' presentatie op *landelijk congres voor toetsen en beoordelen in de BVE*. Eindhoven: Studiecentrum bedrijf en overheid.
- Segers, M., Dierick, S. & Dochy, F. (2001), 'Quality standards for new modes of assessment. An exploratory study of the consequential validity of the OverAll test' *European Journal of Psychology of Education* 16(4): 569-586.
- Segers, M., Dochy, F. & Corte, E. De (1999), 'Assessment practices and students' knowledge profiles in a problem-based curriculum' *Learning Environments Research* (2): 191-213.
- Semeijn, J. (2005), *Academic competences and labour market entry. Studies among Dutch graduates*. Unpublished doctoral dissertation, University of Maastricht, The Netherlands.
- SHL (2006), www.shl.nl
- Smith, L. R. (2000), *Issues impacting on the quality of assessment in vocational education and training in Queensland*. Queensland: Queensland government, Department of Employment, Training and Industrial Relations.

- Stoof, A., Martens, R. L., Merriënboer, J. J. G. van & Bastiaens, T. J. (2002), 'The boundary approach of competence: A constructivist Aid for understanding and Using the concept of competence' *Human Resource Development Review* 1(3): 345-365.
- Straetmans, G. J. J. M., Sluijsmans, D., Bolhuis, B. G. & Merriënboer, J. J. G. van (2003), 'Integratie van instructie en assessment in competentiegericht onderwijs. Integration of instruction and assessment in competency-based education' *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs. Journal for Higher Education* (3): 176-197.
- Terpstra (2007), Nieuwjaarstoespraak door de voorzitter van de HBO-raad. Den Haag, dinsdag 16 januari 2007.
- Thomas, P. R. & Bain, J. D. (1984), 'Contextual dependence of learning approaches: The effects of assessments' *Human Learning* (3): 227-240.
- Vleuten, C. P. M. Van der & Schuwirth, L. W. T. (2005), 'Assessing professional competence: from methods to programmes' *Medical Education* (39): 309-317.
- Merriënboer, J. J. G. van, Klink, M. R. Van der & Hendriks, M. (2002), *Competenties: van complicaties tot compromis. Over schuifjes en begrenzers. Competencies: from complications to compromises. About sliders and boundaries*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Velde, C. (1999), 'An alternative conception of competence: implications for vocational education' *Journal of Vocational Education and Training* 51(3): 437-447.
- Wesselink, R., Biemans, H.J.A. & Mulder, M. (2006), 'Competentiegericht beroepsonderwijs; wat is het en wat zijn de eventuele consequenties?' in: *Handboek Effectief Opleiden*. Den Haag: Reed Business Information bv., (42):189-210.
- Wesselink, R., Elsen, E. van den, Biemans, H.J.A. & Mulder, M. (2005), *Matrix voor competentiegericht beroepsonderwijs*. Wageningen: Wageningen Universiteit, Leerstoelgroep Educatie en Competentie Studies.
- Weigel, T., Mulder, M. & Collins, K. (2007), 'The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states' *Journal of Vocational Education and Training* 59(1): 51-64.
- Wilson, K. L., Lizzio, A. & Ramsden, P. (1997), 'The development, validation and application of the course experience questionnaire' *Studies in Higher Education* 22(1): 33-53.



COMPETENTIES: EEN ZOEKTOCHT NAAR TOEGEVOEGDE WAARDE

Roger Standaert
Directeur Entiteit Curriculum, Departement Onderwijs

1 Inleiding: een dosis scepticisme

Te pas en te onpas wordt tegenwoordig in de literatuur gesproken over competenties als een bijzondere vorm van doelstellingen of zelfs als een alternatief voor doelstellingen. De term duikt overal op, maar in de meest diverse varianten en interpretaties. Dat roept op zichzelf al een zwaar vermoeden op dat de term moet dienen om allerlei ladingen te dekken, die het op hun beurt moeilijk maken om tussen de bomen nog het bos te zien. Het inventariseren van de definities en opvattingen over competenties moet alleszins bijna op een sisiphusarbeid gaan lijken. Gelukkig heeft de Nederlandse Onderwijsraad dit al een tijdje geleden gedaan, zodat ik in deze discussieronde van die karwei ben ontslagen (van Merriënboer e.a, 2002). Een beetje cynisch constateer ik dat de werkgroep van de Vlor die deze discussie op gang heeft gebracht, eveneens met een massa ernstige vragen rond het begrip kampt. Maar toch stelt de werkgroep dat er moet op doorgewerkt worden. Ik wil niet onvriendelijk zijn maar stel u in mijn cynisme voor dat ik het begrip ‘obsten’ als een alternatief voor doelstellingen naar voren zou brengen. Stel u verder voor dat ik tot de conclusie kom dat het allerlei betekenissen kan hebben en dat het dus hoe langer hoe meer onduidelijk wordt wat het voorstelt. Toch blijf ik stellen dat er nu moet gezocht worden om er toch een betekenis aan te geven. Is dat geen overbodig werk? Of om in beeldspraak te spreken: dragen we geen water naar de zee? Of gaan we, zoals Da-Vinci-code-achtige enthousiastelingen op zoek naar de graal, waarvan redelijkerwijze mag aangenomen worden dat hij niet bestaat, tenzij in de geesten van fantasierijke interpretatoren van de geschiedenis? Dezelfde Onderwijsraad waarschuwt in een advies van 2006 voor al te enthousiast veranderen. Hij verwijst naar de medische wereld, waar een medicijn pas op de markt komt wanneer het uitvoerig is uitgetest. Daar kan het onderwijs nog wat van leren: al te vaak worden vernieuwingen ingevoerd zonder dat voldoende bewezen is dat het nieuwe beter is dan het oude (Onderwijsraad, 2006). Iemand anders heeft ooit gezegd dat vernieuwingen op het onderwijs worden losgelaten zoals een metrostel. De ene metrotrein is amper vertrokken of de volgende komt er al aan. Een flink stuk scepticisme betreffende de haast eindeloze reeks definities van ‘competentie’ was

alleszins mijn eerste idee toen ik aan mijn inbreng voor de discussie begon te werken.

2 Realisme nodig

Anderzijds besepte ik ook wel dat het begrip ‘competentie’ zo wijd en zijd verspreid wordt, dat je het niet kan negeren. Wel wilde ik meer vat krijgen op de achtergronden en de oorsprong van deze competentiebeweging en misschien kwam ik dan wel tot iets. Na een uitvoerige onderdompeling in de problematiek, die ik dan maar als een zoektocht beschouw, is deze bijdrage ontstaan.

Mijn bijdrage ziet er dan ook als volgt uit. Eerst ga ik op zoek naar de antecedenten van de competentiebeweging. Dat leidt in een eerste beweging tot het begin van het doelstellingendenken. In een tweede beweging komt een soort agenda naar voren van stromingen die het begrip competentie vleugels hebben gegeven. Een blik op de veelheid van definities levert een soort robotfoto op, die echter zo generisch is, dat je er heel wat kanten mee uitkan. De vraag is dan wat de meerwaarde van het begrip is ten opzichte van wat we nu als begrippen over doelstellingen kennen. Mijn slotconclusie luidt dat het begrip ‘competenties’ toepasbaar is in het beroepsgericht onderwijs, maar dat het niet voldoende dekkend is voor andere sectoren van het onderwijs. In die zin kan het ook niet in de plaats komen van het begrip ‘eindtermen’, dat door zijn duidelijk juridische positie, niet onderhevig is geweest aan de talrijke hersenspinsels van pedagogen, trainers, psychologen, human resources managers, organisatiedeskundigen en noem maar op.

3 De eerste antecedenten: doelstellingen

Bij competenties gaat het om een variant van doelstellingen, waarvan men meent dat deze laatste onvoldoende aanduiden wat we willen bereiken met leer-en vormingsprocessen, hetzij voor formeel leren, hetzij voor informeel leren.

Waar komen die doelstellingen nu vandaan?

Het formuleren van doelstellingen vormde in de jaren zeventig een sterke beweging, voornamelijk afkomstig vanuit de Verenigde Staten en sterk gepromoot vanuit een soort frustratie dat het onderwijs te weinig rendement opleverde. De achterstand in de ruimtewedloop, zeer significant aanwezig sinds het lanceren van de Russische Sputnik in 1957, was het beginpunt van allerlei kritieken op het onderwijs. Onder meer verwachtte men veel heil van het duidelijk formuleren van doelstellingen, zodat ook het rendement van het onderwijs meetbaar zou zijn. Die beweging was al duidelijk aanwezig in het ‘management-by-objectives’. De rendementsbeweging werd nog versterkt door de genadeloze kritieken op het onderwijs

die in de jaren tachtig in de Verenigde Staten werden uitgebracht. Het hoogtepunt was het 'rapportjaar' 1983 waarin niet minder dan zeven kritische rapporten over het onderwijs een brede pers haalden, met als uitschieter het rapport 'A Nation at Risk'. De beweging verspreidde zich ook in Europa en leidde tot een grote activiteit aan de pedagogische instituten van de universiteiten. In de vloedgolf van publicaties rond doelstellingen springen de namen van Mager (1966) (de criteria om doelstellingen te formuleren), Bloom (1971) en Krathwohl (1971) (de cognitieve en affectieve taxonomieën), voornamelijk in het oog. In Vlaanderen is onder meer De Corte (KULeuven) erg actief geweest op dit vlak, vertrekkende van zijn proefschrift hierover (De Corte, 1973).

In het begin werd de neo-behaviouristische inslag van deze beweging nog mee genomen, maar geleidelijk aan werd het formuleren van doelstellingen ingepast in een didactiek van een krachtige leeromgeving, waarbij het formuleren van operationele doelstellingen verbreed werd naar open doelstellingen en naar doelstellingen die niet zomaar tot meetbaarheid leiden (Standaert, 1974). Het betekende ook dat de doelstellingenbeweging in die tijd relatief nieuw was, wat ook blijkt uit taalkundige oprispingen rond het begrip 'doelstelling'.

In de jaren zeventig verzorgde Maarten Van Nierop een taaltuin in de krant *De Standaard*. Het woord 'doelstelling' begon toen door te dringen. Een verontruste lezer vond dit woord maar niks en stelde dat het om 'doel' en in het meervoud 'doeleinden' moest gaan. De taaltuinier antwoordde als volgt.

"De inzender noemt 'doelstelling' terloops een 'modewoord in de onderwijswereld'. Daar heeft hij in zoverre gelijk in, dat het woord 'doelstellingen', in de jaren '30 in omloop gekomen en sindsdien algemeen verbreid, de laatste jaren een belangrijke rol speelt als term in de onderwijskunde. Op dit gebied is onderwijsdoelstellingen (onderscheiden in algemene onderwijsdoelstellingen en concrete onderwijsdoelstellingen) een sleutelwoord geworden.

In de Woordenlijst van 1954 is het woord doelstelling opgenomen. In 1955 verscheen het voor het eerst in een woordenboek, in dat van Weijnen. Koenen vermeldt het sinds de uitgave van 1960, en sinds datzelfde jaar staat het in Verschueren. Van Dale nam het pas op in het Supplement van 1970. Met een aanmerking." (De Standaard, 18.01.77).

4 Verbreding van het concept doelstellingen

Mettertijd werd het concept doelstellingen niet alleen verbreed, maar ook verfijnd. Dat blijkt uit allerlei subtermen die binnen het basisbegrip 'doelstelling' ontstonden. Een, zeker onvolledige, lijst zal dit illustreren: algemene doelstellingen, leerplandoelstellingen, lesdoelstellingen, leerdoelstellingen, concrete doelstellingen, operationele doelstellingen, vakdoelstellingen, vakoverschrijdende doelstellingen, kerndoelen, eindtermen, ontwikkelingsdoelen. De verbreding van het begrip groei-

de uit de vraag om doelstellingen te linken aan de vorming van de totale persoonlijkheid, zodat cognitieve, affectieve en psychomotorische doelen aan bod kwamen. Nog meer verfijnd werden dat dan reproductieve en productieve doelstellingen bij de drie aspecten van de persoonlijkheid: het cognitieve, het affectieve en het psychomotorische domein. Bij het affectieve zal men spreken van doelstellingen onder de vorm van attitudes, waarden, interesses, motivatie, belangstelling en dergelijke. Daar passen dan de taxonomieën in, oorspronkelijk van Bloom en Krathwohl, maar later aangevuld met taxonomieën van Guilford, De Block, Romiszowski. De boodschap was dat doelstellingen niet eenzijdig op één aspect van de persoonlijkheid mochten worden gericht, zodat doelstellingen moesten worden geformuleerd voor zowel cognitieve, affectieve als motorische gedragingen. In het verlengde daarvan werd ook aangedrongen op de verwevenheid van de drie persoonlijkheidsdomeinen. Maar om didactische redenen moesten ze wel, in geval een aspect beklemtoond werd, apart geformuleerd en ook didactisch anders aangepakt worden. Anders gezegd, naast een doelstelling om leerlingen inzicht te doen krijgen in de armoede in de derde wereld (cognitief) is het volstrekt noodzakelijk om ook te werken aan het gevoelig maken voor die problematiek (affectief). Want weten is wel in heel wat gevallen meten, maar vaak gaat weten niet gepaard met voelen. De idee daarachter is dat je op een andere manier cognitieve inhouden leert dan attitudes en waarden (affectief) en dat daarvoor ook een eigen didactiek is vereist. In doelstellingentermen gesproken kan je de persoonlijkheid van de lerende wel onderscheiden en moet je dat ook vaak doen (om didactische redenen), maar je kan de drie aspecten niet scheiden in het dagelijks leven.

5 Drie origines van de competentiebeweging

Wendrich c.s. hebben een interessante analyse gemaakt van de origines van het competentiedenken (Wendrich et al., 2005). Uit een historisch overzicht tonen de auteurs aan, dat het meest gehanteerde competentiebegrip schatplichtig is aan het utilitaire curriculum van Bobbitt (1918: *The Curriculum*). Daarnaast zijn voornamelijk drie belangrijke stromingen aan te wijzen:

- het cognitivisme,
- de Human Capital theorie,
- de Human Resources beweging.

De *'cognitive revolution'* in de psychologie heeft meegespeeld in de vormgeving van het begrip competentie. Het gaat hier om een stroming die men vaak aanduidt met *'constructivisme'*. Het constructivisme neemt afstand van de behavioristische leertheorieën en ziet het leren als het zelf construeren van kennis en het zelf tot inzicht komen. Het betekent dat de leerder in essentie zelf initiatiefrijk moet zijn en dus actief moet zijn om de kennis te *'bemeesteren'*. Het begrip is ook geleidelijk gegroeid en is in

die zin schatplichtig aan pioniers van leerpsychologisch onderzoek zoals Piaget (assimilatie en accommodatie), Vygotsky (belang van de reële context – zone van de naaste omgeving), Bruner (zelfontdekking), Gagné (de condities van het leren), Ausubel (*advance organizers*) en nog heel wat anderen. De werking van het denken werd sinds de jaren vijftig gegoten in min of meer cybernetische modellen, waarbij de geest reageert op omgevingsfactoren en ermee interageert. Realistische leercontexten, zelfstandig en actief leren worden sleutelwoorden bij het leren.

Uit de economie komt dan sinds 1960 de *Human Capital theorie*. Onderwijseconomen zoals Bowman, Schultz, Harbison en Myers, Vaizey, Coombs en vele anderen wezen op de noodzakelijke capaciteiten of competenties om deel te nemen aan de bestendige economische groei. Die competenties vereisen aanpassingsvermogen, flexibiliteit en wendbaarheid om de stappen van industrialisering en massaconsumptie in een samenleving te bereiken. Het adagium van de *Stages of Economic Growth* van Rostow (Rostow, 1961) was toonaangevend. Vanuit landbouwsamenlevingen evolueren naar een industriële en zo eindigen in de cultuur van de massaconsumptie.

Vanuit het managementsdenken kwam rond de jaren zeventig het *Human Resources-denken* naar voren. Mc Clelland was in 1973 de eerste die erop wees dat het klassieke intelligentiedenken weinig of geen soelaas biedt voor het voorspellen van goed talent en managementsgedrag. Het strakke taylorisme werd doorbroken en vervangen door projectmatig werken, flexibel werken en netwerken. Een onderneming is een ‘lerende organisatie’ met werknemers, die als persoonlijkheden in hun totaliteit worden bekeken. Dus inbegrepen hun kennis, vaardigheden, houdingen, gevoelens en hun loyaliteit tegenover de onderneming.

De drie historische lijnen (cognitivismen-constructivismen, human capital en human resources) komen samen in het totaalconcept van competentiegericht onderwijs. Dat omvat drie bronnen:

- de uitvoering van min of meer specifieke taken in de sfeer van de arbeid, als bestanddelen van een functie;
- de eis om met de wisselende arbeidsomstandigheden zichzelf te reguleren en de vaardigheden te bezitten om te transfereren naar nieuwe jobs of functies;
- beschikken over ‘persoonlijke’ eigenschappen zoals flexibiliteit, creativiteit en zelfstandigheid, die noodzakelijk zijn om zo optimaal mogelijk te functioneren.

De overgang naar een fusie van de drie historische lijnen leidt tot een organisatie van leren rond ‘realistische’ of ‘authentieke’ (arbeids)situaties, waarin gewerkt wordt aan ‘voor de beroepspraktijk representatieve’, ‘praktijkrelevante’ opdrachten. Daarnaast gaat het om de accentuering van het actieve leren, aan het constructivisme ontleend. Ten slotte wordt de zelfsturing door de lerende benadrukt, waarbij hij zijn eigen leren meer en meer gaat monitoren.

Op basis van deze concepten komen leerarrangementen tot stand met assessment van eerder of elders verworven competenties, korte modules, portfolio's (al of niet digitaal). Wetenschappelijke kennis en vakmatige kennis wordt bijkomstig en komt op de achtergrond als eventueel 'naslagmogelijke' kennis. Precisering van wat en hoe er moet geleerd worden, blijven niet achter, meestal gevolgd door gestandaardiseerde metingen. De gangbare disciplinekennis uit de diverse vakken is nauwelijks verzoenbaar met dit praktijkdenken.

6 Een robotfoto

Vanaf het begin van 2000 was de OESO erg geïnteresseerd in de mogelijkheden van het begrip competenties. Daarom werd het project '*Determination and Selection of (key)Competencies*' (DeSeCo) opgezet. Voor Vlaanderen werd in het deelrapport, uitgewerkt door het Departement Onderwijs, 'competentie' als volgt omschreven (Van Woensel, 2005, 14).

Een competentie

- is multidimensioneel omdat het een vereniging inhoudt van kennis, vaardigheden, en attitudes;
- kan in allerlei contexten verworven worden, hetzij bewust, hetzij onbewust;
- laat toe gepast te handelen bij een bepaalde situatie of taak. Het kan om een specifieke taak gaan of om een brede waaier van taken;
- is een noodzakelijke maar onvoldoende voorwaarde om bestendig adequaat te reageren. Motivatie, inzet of attitude zijn niet per se blijvend gegarandeerd.

Deze definitie is erg generiek, waardoor ze vele varianten toelaat. De reeds vermelde Nederlandse Onderwijsraad liet een grondige studie uitvoeren om te onderzoeken of het begrip competentie voldoende bruikbaar zou kunnen zijn voor planmatig construeren van onderwijs. De onderzoekers constateren dat het begrip competentie een enorme 'elasticiteit' kent. De talrijke definities variëren als gevolg van de geografische context waarin ze ontwikkeld zijn, het leertheoretische model van waaruit ze worden afgeleid en het doel waarvoor de definitie wordt gebruikt. Er kan echter een robotfoto gemaakt worden waarin een zestal veel voorkomende kenmerken van competenties gekristalliseerd zijn (van Merriënboer e.a., 2002, 70):

- competenties zijn aan een context gebonden;
- competenties verenigen in zich vaardigheden, kennis, inzichten, attitudes, eigenschappen;
- competenties kunnen in de tijd veranderen;
- competenties komen steeds voor onder de vorm van waarneembare activiteiten;
- competenties moeten worden geleerd of ontwikkeld;
- competenties staan in verbinding met andere competenties en conditioneren elkaar.

7 Gradaties in competenties

Opvallend is echter, dat de verschillende kenmerken in verschillende gradaties kunnen voorkomen naargelang van de context. Dat wijst opnieuw op de reeds vermelde elasticiteit van het begrip. Men zou dan ook kunnen spreken van dimensies of gradaties waarin die kenmerken voorkomen. Na raadpleging van experts werden de kenmerken van de robotfoto ingeruild voor dimensies, die gradaties van laag tot hoog kunnen bevatten. Op die manier kan men definities van competenties profileren in een profiel dat op zes onderscheiden dimensies een gradatie van bijvoorbeeld laag, midden en hoog te zien geeft. De onderzoekers maken dit aanschouwelijk via een metafoor van een versterker voor audio-apparatuur. Zo een versterker bevat schuifjes, die naargelang van de wensen van de luisteraar meer open of dicht kunnen worden gezet. Zo fungeren ook de volgende dimensies:

- *specificiteit*: de mate van concreetheid of algemeenheid;
- *integrativiteit*: de verenigende mix van kennis, inzichten, attituden, vaardigheden en eigenschappen. De samenstelling van de mix kan verschillen;
- *duurzaamheid*: uit te voeren gedragingen hebben een zekere blijvende duur, die kan variëren van kort tot zeer lang. Dat kan afhangen van de evoluties in de wetenschap of techniek of van evoluties in de prioriteiten in de maatschappij;
- *handelingsgerichtheid*: de resultaten van de competentie moeten demonstreerbaar zijn of identificeerbaar in indicatoren. Die kunnen zowel betrekking hebben op de werkwijze als op het product van de competentie;
- *leerbaarheid*: om een competentie te verwerven moet er geleerd worden. Dat vergt tijd en inspanning. Die tijd en inspanning variëren naargelang van de persoonlijkheidstrekken, maar ook naargelang van de voorkennis of ervaring;
- *onderlinge afhankelijkheid*: bepaalde competenties vormen de basis of de eerste stadia van andere competenties. Men zou dat eventueel leercompetenties kunnen noemen.

De drie eerste dimensies achten de onderzoekers noodzakelijk; de drie volgende relevant. De dimensionering met deze zes kenmerken werd toegepast op een grote variatie van competenties in verschillende onderwijsvormen. Het ging om het voortgezet algemeen onderwijs (vo), het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo), het beroepsonderwijs en de daarop aansluitende volwasseneneducatie (bve), het hoger beroepsonderwijs (hbo), het wetenschappelijk hoger onderwijs (wo) en arbeidsorganisaties. Ter illustratie volgen de scores op de zes dimensies:

- Specificiteit was laag bij vo en wo, middelmatig bij vmbo en hbo en hoog bij bve en arbeidsorganisaties.
- Integrativiteit was laag bij vo en bve, middelmatig bij vmbo, hbo, wo en arbeidsorganisaties.
- Duurzaamheid was laag bij arbeidsorganisaties, middelmatig bij bve en hbo en hoog bij vo, vmbo en wo.

- Handelingsgerichtheid was laag bij vo, en wo, middelmatig bij vmbo en hbo en hoog bij arbeidsorganisaties.
- Leerbaarheid was nergens laag, middelmatig bij arbeidsorganisaties en hoog bij al de andere types.
- Onderlinge afhankelijkheid was laag bij vo en bve, middelmatig bij vmbo, hbo en arbeidsorganisaties en hoog bij wo.

Een andere benadering van de meerdimensionaliteit van competenties vinden we bij Straetmans. Hij stelt dat er niet één generieke definitie voor competentie is. De vraag is dan welke definitie van competentie het beste past voor een bepaalde situatie. Hij onderscheidt vijf dimensies om vorm te geven aan diverse definities van competentie:

- eigenschap van de organisatie;
- kenmerken van de taak;
- specifieke of generieke bekwaamheid/sleutelvaardigheid;
- meervoudige of enkelvoudige standaard voor meting;
- ontwikkelbare vaardigheden of stabiele eigenschappen (Straetmans, 2006).

8 Bruikbaarheid van het begrip

Het onderzoek naar een harmonisering van het begrip competentie leidt tot een zodanig generiek begrip met een zodanige graad van abstractie, dat het een flexibele didactiek onmogelijk maakt. Er zijn immers talloze varianten mogelijk, die met een globale definitie zouden verdoezeld worden.

Angela Stoof deed een onderzoek over competenties in het kader van het Interuniversitair Centrum voor Onderwijsonderzoek in Heerlen. Het volgende citaat geeft duidelijk weer dat een algemene definitie weinig soelaas biedt. Na de vaststelling dat er geen ‘generally accepted definition of competences’ is, stelt zij:

“It argues that competence definitions should be adequate or viable for the specific situation in which they are being used. The viability of a definition increases when it is based on a thorough analysis of the situation. Here, three variables are of interest: (i) the different views on and representations of the concept of competence with the people who make the definition; (ii) the goal of the competence definition; and (iii) the broader organizational context in which the definition will be used, in particular the people who will use it to develop a competence-based curriculum” (Stoof, 2005, 179).

Snoek legt dit als volgt uit: *“Door de verbindingen die er gelegd worden tussen verschillende onderwijskundige theorieën enerzijds en behoeften van de overheid en het werkveld anderzijds, ontstaat er een soort vergaarbak van doelen, begrippen en concepten, waar ieder zijn eigen mix van maakt onder de noemer ‘Competentiegericht onderwijs’” (Snoek, 2005, 70).*

Het Europees Parlement en de Raad hebben op 18 december 2006 een aanbeveling goedgekeurd over sleutelcompetenties voor levenslang leren. Er worden acht groepen sleutelcompetenties voorgesteld. Voor elk van die acht contexten worden afzonderlijk kennis, vaardigheden en attitudes beschreven. Uiteraard veronderstelt het parlement dat een sleutelcompetentie gecombineerd wordt in de drie rubrieken: kennis, vaardigheden en attitudes; maar toch worden die onderdelen apart gerubriceerd (Europees Parlement, 2006).

Indien men het begrip verengt tot de wereld waaruit het gekomen is, namelijk de wereld van het rendementsdenken voornamelijk in arbeidsgerichte situaties, dan kan men best werken met de dimensies van sterke specificiteit, relatief grote integrativiteit, korte duurzaamheid en sterke handelingsgerichtheid. Portfolio's, modulaire programma's, toetsen van eerder of elders verworven competenties, arbeidsgeschiktmaking, toegespitste herscholingen (korte duurzaamheid), sterke benchmarking en dergelijke.

Het begrip is echter ongeschikt voor andere onderwijstypes die belang hechten aan minder handelingsgerichte leerprocessen, meer attitude- en waardevorming en reïteratief leren op langere termijn. Het gaat dan om basisvorming, algemene vorming en eerder algemeen en polyvalent gerichte studierichtingen. Dat betekent niet dat er in die andere onderwijsvormen geen plaats is voor competenties in de geschetste zin. Alleen zullen ze allicht niet in de meerderheid zijn.

Er is anderzijds, voornamelijk bij grote bedrijven, een tendens waar te nemen om de flexibele en brede inzetbaarheid van werknemers aan te moedigen. Voor de arbeidsgerichte vorming leidt dat dan tot zogenaamde sleutelvaardigheden met een grotere lading van de dimensie duurzaamheid. In dat geval is het ook niet meer nodig om in de scholingsfase over de meest geavanceerde machines te beschikken. Men kan dan volstaan met gestileerde situaties, waarbij men gebruik maakt van didactisch ontworpen (goedkope) machines, die dan gestileerd of modelmatig de uit te voeren werkzaamheden benaderen (Standaert en Troch, 2006, 163).

9 Procesdoelen en open doelstellingen

Algemene en basisvorming werken alleszins vaak met procesdoelstellingen die zich niet lenen tot exacte meting. Het gaat dan om leerprocessen die voortdurend herhaald worden, voortdurend geoefend worden en op die manier verrijkt en verbreed worden. Onmiddellijke resultaten zijn vaak niet identificeerbaar en zelfs op langere termijn zijn de resultaten ervan niet eenduidig waar te nemen. Enkele voorbeelden:

- hoofd- en bijzaken kunnen onderscheiden;
- taalgevoelig worden;
- zich durven uiten;
- zich verdraagzaam gedragen in een gemeenschap;

- hoffelijk zijn;
- een probleem gepland aanpakken;
- begrijpend lezen;
- historisch besef tonen;
- kritisch denken over globalisering;
- technische constructies monteren en demonteren;
- deduceren uit wetenschappelijke experimenten;
- interpreteren van statistieken...

De bekende onderwijskundige Elliot Eisner heeft voor dit soort doelstellingen het begrip *'expressive objectives'* ingevoerd (Eisner, 2002, 14). Een expressieve doelstelling, die we misschien het beste door de term 'open doelstelling' vertalen, beschrijft geen ondubbelzinnig eindgedrag, maar wel een ontmoeting, een situatie waarmee de leerling wordt geconfronteerd. Het resultaat dat de leerling bereikt, wordt niet op voorhand vastgelegd en mag dus van leerling tot leerling verschillen. Men stelt geen criteria voorop, alhoewel een evaluatie achteraf wel zinvol is; maar die is dan op maat van de leerling. Het is een evaluatie die essentieel kwalitatief van aard is en in zekere zin vergelijkbaar is met de kunstkritiek. De leraar heeft hierbij slechts een algemeen idee van wat hij 'hoopt' te bereiken. Het zijn eigenlijk oefenactiviteiten en vormingsmogelijkheden die men eerder à la carte aanbiedt en waaruit iedere leerling puurt wat hij aankan. Dergelijke doelstellingen verschillen van operationele doelstellingen door de volgende kenmerken:

- beschrijving van een ontmoeting, situatie, probleem, taak zonder nauwkeurige normen;
- resultaten zijn heterogeen en verschillend;
- dergelijke doelstellingen zijn uitnodigend in plaats van normerend;
- klemtoon op het bewerken van en produceren op basis van leerstof in plaats van de nadruk op leerstof (processen, gewoontes, methodes...);
- evaluatie niet vooraf bepaald en dus achteraf;
- hoop om iets te bereiken in plaats van beslissen iets te bereiken;
- geven een eerder algemeen beeld van wat beoogd wordt en dus geen concreet gedrag.

Eisner geldt sinds de jaren zestig als een van de belangrijkste critici op de dominantie van het rendements- en meetbaarheidsdenken. In een van zijn laatste werken maakt hij via diverse passages duidelijk dat een andere opvatting van leren aan de basis staat van veel algemeen vormend leren. Een selectie hieruit kan nog verder illustreren hoe een ander soort leren na te streven is, naast het begrip competentie dat vaak gebruikt wordt in arbeidsorganisaties en voor duidelijk meetbare situaties. De citaten hebben betrekking op meetbaarheid, connoisseurship, educational criticism en expressive objectives.

“Over time, descriptive language becomes less mechanical, more incisive, increasingly literary or poetic as students try to get at the essence of what is occurring. To talk about essences and significance in the observation of educational events requires, of course, not only a sensitivity to the emerging qualities of classroom life, but also a set of ideas, theories or models that enable one to distinguish the significant from the trivial and to place what one sees in an intelligible context.” (Eisner, 1979, 195)

“I believe that it is perfectly appropriate for teachers and others involved in curriculum development to plan activities that have no explicit or precise objectives. In an age of accountability, this sounds like heresy. Yet surely there must be room in schools for activities that promise to be fruitful, even though the teacher might not be able to say what specifically the students will learn and experience. Parents do this all the time. The trip to the zoo, weekends spent camping in the woods, the bicycle ride after dinner; no specific objectives or problems are posed prior to setting out on such activities. Yet we feel that they will be enjoyable and that some ‘good’ will come from them.” (Eisner, 1979, 104)

“Another perspective is to think about expressive outcomes rather than curriculum objectives. Expressive outcomes are the outcomes that students realize in the course of a curriculum activity, whether or not they are the particular outcomes sought. (In fact, activities can be intentionally planned that are likely to yield an unpredictable and heterogeneous array of outcomes). The teacher then builds upon those outcomes in developing additional lessons. This requires what Robert Stake calls responsive evaluation, in contrast to preordinate evaluation.” (Eisner, 2002, 161)

“One way to think about the assessment of students as they interact with teaching and curriculum, is through the processes of educational connoisseurship and educational criticism. These processes emphasize the description of the situation observed, an interpretation to the events described, an appraisal of their educational merit, and the distillation of the major ideas or themes from the material described, interpreted, and evaluated.” (Eisner, 2002, 190)

“Connoisseurship is the art of appreciation. Connoisseurs notice in the field of their expertise what others may miss seeing. They have cultivated their ability to know what they are looking at. Educational connoisseurship addresses itself to classroom phenomena; just as individuals need to learn how to ‘read’ a football game, so too do people need to learn how to read a classroom or a student work.

Connoisseurship, the art of appreciation, is a process that can be carried on in solitude. One need not utter a word about what one has experienced, and yet have deep and complex experience with some thing or process. The task of making public what someone as a connoisseur has experienced, requires an act of criticism. In education I call this process educational criticism. The aim of criticism, as Dewey put it, ‘is the re-education of perception of the work of art’. In our schools educational criticism is aimed at the re-education of the perception of the work of education. This work includes any aspect of education, both its processes and its out-

comes. Put another way, an educational critic talks or writes about a student's or teacher's work, the features of a curriculum, or the life of a classroom in ways that help others see what they otherwise might not have noticed and, if not noticed, not understood." (Eisner, 2002, 187)

10 Afzonderlijk en toch geïntegreerd

Het integratiebeginsel staat ook erg centraal in het competentiebegrip. Kennis, vaardigheid en attitude verschijnen in een gekristalliseerde samengestelde vorm. Ik wil even verder ingaan op de integratie van de activiteit met de attitude. Een attitude is een concrete vorm van affectief gedrag. Affectieve gedragingen verwijzen naar dynamismen, drijfkrachten, die ons gedrag in een bepaalde richting leiden. Het affectieve of het dynamisch-affectieve is vergelijkbaar met een soort motor. In de dagelijkse omgangstaal vinden we die dynamismen terug met benamingen als houdingen, attitudes, ingesteldheden, belangstelling, interesse, voorkeur (of afkeer), motivatie, wil, en dergelijke. Als we het affectieve plaatsen naast het cognitieve en het motorische als een van de drie domeinen van onze persoonlijkheidsstructuur, dan kunnen de drie afzonderlijk voorkomen zonder dat ze noodzakelijk met elkaar verbonden zijn. Zo is het perfect mogelijk dat een leerling de studietips grondig beheerst zonder dat hij ze wil toepassen. Hij heeft het gedrag cognitief, maar niet affectief. Het is ook mogelijk een gedrag affectief te beheersen en niet cognitief. Ik zou graag de teksten van Leonard Cohen ontcijferen, maar ik versta ze niet voldoende. Eenzelfde redenering kan ook gemaakt worden voor het motorische. Iemand kan perfect plaat snijden, maar doet het niet graag.

Bij het toetsen van een competentie gaat men er dus van uit dat naast de motorische en cognitieve handeling ook de attitude of het affectief gedrag aanwezig is. Men onderstelt dat, maar dat is niet echt meetbaar. Dat een onthaalbediende de klanten met een vriendelijke glimlach ontvangt, betekent niet noodzakelijk dat hij de persoon in kwestie sympathiek vindt. In principe kan hij er een grondige hekel aan hebben, maar toch gedraagt hij zich vriendelijk. Op dezelfde manier kan iemand schitterend slagen bij competenties van metselaar, maar ondertussen al denken om zo vlug mogelijk iets anders te gaan doen. In feite stelt men zich bij een competentie dus tevreden met een soort attitude op een lager niveau. Men gaat er van uit dat de metselaar in kwestie ook staat voor het beroep en wellicht ook voor zijn baas. Bescheidenheid is hier echter op zijn plaats. Hooguit kan men observeren dat een persoon zich aan de regels houdt. Of hij dit met of tegen zijn zin doet, is niet afleidbaar. Integendeel, gezien de toets situatie zal de veronderstelde attitude een laag niveau hebben. Het gaat, luidens de affectieve taxonomie van Krathwohl, om een lage gradatie van verinnerlijking van het affectieve gedrag. Het is het niveau van zich schikken, of iets vriendelijker gezegd, van een zekere gewilligheid. Het is

een laag niveau van affectief gedrag omdat het gebonden is aan externe druk, bijvoorbeeld van punten, al of niet slagen, groepsdruk, iemand tevreden stellen, straf vermijden, enz. Als de externe druk verdwijnt, is ook het affectieve gedrag of de attitude verdwenen.

Op zichzelf is er niets fout met een dergelijk laag niveau van affectief gedrag in bepaalde situaties. Als ik het verkeersreglement volg om verbalisering te vermijden, dan is dat theoretisch gezien, voldoende. Het is voor de politie niet belangrijk of je het met of tegen je zin doet. Je doet het toch maar, al is het maar om de pakkans te ontlopen. Wanneer je er echter zeker van bent, dat er geen politietoezicht is, verdwijnt wel het volgzame gedrag. Als de leraar een liefhebber van Beethoven is en de leerling wil op een goed blaadje bij die leraar staan, kan hij interesse veinzen voor Beethoven. Buiten het bereik van die leraar interesseert Beethoven hem echter in het geheel niet. Nogmaals voor een heleboel arbeidsgerichte duidelijke taken, maakt het niet veel uit of je ze met of tegen je zin doet; het niveau van gewilligheid of zich schikken in volstaat, als je het werk maar kwaliteitsvol verricht.

11 Verschil met vorming en opvoeding

Dat geldt echter niet voor vele vormingsactiviteiten in het algemene onderwijs en in de basisvorming. Daar is het de bedoeling om het niveau van 'zich schikken in' te verhogen naar een bereidheid. Wanneer er les wordt gegeven over ontwikkelingshulp, willen we ook dat de leerlingen daar iets voor gaan voelen en de leerstof niet alleen leren voor een toets. Daarom zullen er in het onderwijs vaak zuivere attitude-doelstellingen, los van een competentie, worden geformuleerd. We formuleren die los van de competentie omdat het om een ingewikkeld leerproces gaat, vaak van lange duur en ook heel dikwijls gebaseerd op veel ervaringen, die niet zomaar meetbaar zijn in effecten van attitudes. Bovendien vragen affectieve vormingsprocessen andere leerprocessen en andere werkvormen dan cognitieve leerprocessen. Een leerling leert het pesten van andere leerlingen niet af met een docermethode. Een leerling die spreekangst heeft, zal je meer durf moeten aanleren via andere leerprocessen dan cognitieve.

In algemene termen uitgedrukt, kan men zeggen dat als de school ook opvoeding wil verschaffen, ze heel vaak attitudes als doelstelling apart moet formuleren, los van een competentie. De aanpak en het leertraject voor dergelijke opvoedingsdoelstellingen is anders dan een aanpak voor de competenties voor het beroepsgerichte leven of voor duidelijk afgelijnde taken, die uiteraard ook in het algemene onderwijs mogelijk en vaak wenselijk zijn. Maar de aanspraak van het begrip 'competentie' als generiek begrip voor een volledig competentiegericht onderwijs is te hoog gegrepen.

12 Competenties en eindtermen

Kan het begrip competentie een alternatief zijn voor het begrip eindtermen? Anders gezegd, moeten de eindtermen niet omgezet worden in competentiegerichte doelstellingen?

Uit wat vooraf gaat, zal blijken dat de robotfoto van het competentiebegrrip een generieke categorie van doelstellingen oplevert met zeer veel mogelijke varianten. De variatie die er bovengaat stijgt, is de variatie die uit de roots van de human resources, de Human Capital-theorie en het flexibiliteitsdenken van het constructivisme voortspuit. Het is de context van de arbeidsorganisaties en de beroepsgerichte opleidingen.

Bij nader toezien is ook het begrip eindtermen een generisch begrip. Immers ook onder het begrip eindtermen vindt men allerlei varianten terug: meer algemene doelstellingen, specifieke doelstellingen, vakdoelstellingen, vakoverschrijdende doelstellingen, funderende doelen, attitudes en waarom niet ook competenties, in de zin zoals ze ook in de beroepsgerichte sector voorkomen. Op het niveau van abstrahering (de robotfoto van allerlei soorten eindtermen) zijn de generieke begrippen competentie en eindtermen vrij gelijkaardig doordat ze beide een veelheid van varianten omvatten.

Het grote voordeel van het begrip eindtermen is evenwel zijn strikt juridisch karakter. Al is er wel heel wat discussie over welke eindtermen er moeten komen, het begrip zelf wordt niet besmet door een veelheid van opiniemakers die er allemaal een eigen betekenis aan geven. Het begrip eindtermen staat buiten het gewoel van soorten doelstellingen. Het is een overkoepelend begrip dat interactie en discussie toelaat. Het laat toe dat door onderhandelingen allerlei soorten leeruitkomsten en doelstellingen naar voren komen, rekening houdend met de factoren die essentieel zijn voor het draagvlak van de eindtermen.

Naargelang van het niveau, van de doelgroep, van het vak, van de maatschappelijke prioriteit, van de opbouw van een vak of leergebied, van een leertheoretisch concept dat de bovenhand haalt, zijn diverse formuleringen mogelijk. Het begrip eindtermen laat interactie, overleg en eerbare compromissen toe. Die diversiteit is helemaal geen nadeel; integendeel, ze vergroot de draagkracht en het engagement van de betrokkenen. Het is daarom geen optie om als principe te stellen dat alle eindtermen op een identieke wijze volgens één welbepaalde soort van doelstellingen moeten worden geformuleerd.

13 Conclusie

Concluderend meen ik dan ook, dat het begrip competentie best terug gaat naar de roots waaruit het ontstaan is en waarmee het ook de meeste binding heeft: de arbeidsmarktgerichte opleidingen en vormingen. Daar zal het ook goed functioneren. In het algemeen onderwijs zal er zeker ook plaats zijn voor dergelijke competenties met hoge specificiteit, integrativiteit, met lage attitudewaarde, kortere duurzaamheid, sterke handelingsgerichtheid en eerder eenvoudige leerbaarheid. Daar is niets mis mee, maar in het algemeen vormend onderwijs zullen ze niet de hoofdrol, maar wellicht een mooie bijrol te spelen hebben.

Bronnen

- Dochy, F. & Nickmans, G. (2006), *Competentiegericht opleiden en toetsen: theorie en praktijk van flexibel leren*. Utrecht: Lemma.
- Dunon, R., Woensel, C. Van & Eecke, E. Ver (2001), *Definitie en selectie van (sleutel)competenties in Vlaanderen*. Brussel: Departement Onderwijs.
- Eisner, E. (1968), 'Instructional and expressive educational objectives: their formulation and use in curriculum' in: W.J. Popham. *Instructional objectives*. Chicago: Rand Mc Nally, 1-31.
- Eisner, E. (1967), 'Educational objectives: help or hindrance?' *School Review* 75(3): 250-266.
- Eisner, E. (1967), 'A response to my critics' *School Review* 75(3): 277-282.
- Eisner, E. (1979), *The educational Imagination*. New York/London: Macmillan.
- Eisner, E. (2002), *The arts and the creation of mind*. New Haven/London: Yale University Press.
- Europees Parlement (2006), 'Aanbeveling van het Europees Parlement en de Raad inzake sleutelcompetenties voor een leven lang leren' *Publicatieblad van de Europese Unie*, 30 december.
- Kerkhoffs, J. (2004), *Competentiegericht VMBO in de beroepskolom*. Enschede: Stichting Leerplanontwikkeling.
- Krathwohl, D.R., et al. (1971), *Taxonomie van een aantal in het onderwijs en vorming gestelde doelen. II. Het affectieve gebied*. Antwerpen: Standaard.
- Leeman, Y., Meijers, F. & Timmerman, G. (2006), 'Competentiegericht leren; een brandende kwestie' *Pedagogiek* (1): 11-13.
- Mok, A. (Ed.) (2002), *Ruim baan voor competenties*. Brussel: Administratie Werkgelegenheid.
- OESO (2002), *Definition and Selection of Competences (DESECO): Theoretical and conceptual Foundations*. Strategy Paper, Paris, OESO.
- Onderwijsraad (2006), *Naar meer evidence based onderwijs*. Advies onderwijsraad. Den Haag: Onderwijsraad.
- Snoek, M. (2005), 'Achtergronden van competentiegericht opleiden' in: M. Gommers, et al. (2005), *Leraren opleiden*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant, 67-85.

- Stoof, A. (2005), *Tools for the identification and description of competencies*. Heerlen: Interuniversitair Centrum voor Onderwijsonderzoek.
- Standaert, R. (1974), *Doelstellingen in de didactische praktijk*. Antwerpen: Standaard.
- Standaert, R. (2004), *Vergelijken van onderwijssystemen*. Leuven: Acco.
- Standaert, R. & Troch, F. (2006), *Leren en onderwijzen* (4de herz.dr.). Leuven: Acco.
- Straetmans, G. (2006), Bekwaam beoordelen en beslissen. Beoordelen in competentiegerichtte beroepsopleidingen. Lectorale rede, Saxion Hogeschool. Geraadpleegd op www.saxion.nl.
- Merriënboer, J.J.G. van, Klink, M.R. Van der & Hendriks, M. (2002), *Competenties: van complicaties tot compromis*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Woensel, C. Van (2005), 'Competentiegericht onderwijs in het algemeen secundair onderwijs' *Impuls* 36(1): 13-22.
- Woensel, C. Van (2006), Fundamenten van basisvorming. Intern document, Departement Onderwijs, Dienst voor Onderwijsontwikkeling.
- Wendrich, E., Blom, S., Dieleman, A. & Wardekker, W. (2005), 'Competentiegericht onderwijs: een reflectie' in: W. Veugelers & R. Bosman, *De strijd om het curriculum*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant, 62-84.

COMPETENTIE-ONTWIKKELEND ONDERWIJS. DE EXPERIËNTELE BENADERING

Ferre Laevers

Directeur Expertisecentrum Ervaringsgericht Onderwijs, K.U. Leuven

Dat we in een snel evoluerende maatschappij leven, is een cliché dat al enkele decennia meegaat. Maar kon men dat een tijdlang nog enigszins relativëren, dan is het nu wel voor iedereen duidelijk dat onze manier van leven grondig is gewijzigd. De informatie- en communicatietechnologie – met het gebruik van gsm, het worldwide web, de e-mail – is een voor de hand liggend voorbeeld van die veranderingen. Hebben we het meer specifiek over de onderwijswereld, dan kan niemand ontkennen dat we meer dan ooit met het gevoel leven dat veel in beweging is. De verwachtingen naar scholen – vanuit onderwijsbeleid en de onderwijskoepels – nemen hand over hand toe. Het globale gevoel dat in het veld heerst, lijkt dat van ‘overbevraging’ en een sterk toegenomen werkdruk. Het neemt niet weg dat er veel geëxperimenteerd wordt en scholen nieuwe wegen inslaan. De ‘proeftuinen’ die de Koning Boudewijnstichting heeft opgezet zijn daar een van de aanwijzingen voor (Van den Berghe & Bossaerts, 2004).

1 Een kwestie van paradigma

We zien dat er veel verandert, maar eigenlijk verandert er nog meer dan we zien. Wie kijkt naar onderliggende opvattingen, merkt dat er in de diepte een andere manier van kijken vorm krijgt. Het zijn de fundamenteën zelf die geraakt worden. ‘Paradigma’ is het begrip dat we nodig hebben om die fundamenteën aan te wijzen.

Veranderingen op het niveau van de paradigma’s – zogenaamde *paradigma shifts* – zijn altijd ware grondverschuivingen. Paradigma’s gaan immers over “*the basic way of perceiving, thinking, valuing and doing associated with a particular vision of reality...*” (Harmon, 1970). Paradigma’s zijn de brillen waarmee we naar de werkelijkheid kijken; zij bepalen wat we wel en niet zien. Capra (1996) spreekt van

“a constellation of concepts, values, perceptions and practices shared by a community, which forms a particular vision of reality that is the basis of the way a community organizes itself”.

Wie de ‘tekenen des tijds’ goed leest – en meer bepaald waarneemt wat zich in het veld van de humane wetenschappen afspeelt – komt tot het besluit dat we ons al een tijdje middenin zo’n ‘paradigma shift’ bevinden. De gedachtegang die geopend werd rond het begrip ‘competentie-ontwikkeland onderwijs’ past perfect in dit nieuwe denken. Het is het ankerwoord in de manier waarop we gaandeweg de output van onderwijs gaan definiëren.

2 Het begrip *competency based learning*

Het ‘competentie-denken’ komt uit de bedrijfswereld overgewaaid waar het in het *human resources management* een belangrijke wending heeft gebracht. De kern van deze benadering vinden we weergegeven in deze omschrijving:

“Een competentie is een interne bekwaamheid om extern gedrag te vertonen dat voldoet aan externe normen. Een competentie is een onzichtbare persoonseigenschap en wordt zichtbaar vanuit competent gedrag. Omdat alle gedrag een integratie is van cognitieve, emotionele en fysieke elementen geldt dit uiteraard ook voor competent gedrag.” (Kok, 2003; www.fontys.nl)

Het begrip ‘competentie’ is bij uitstek holistisch van aard. Het wil een betere invulling geven aan beschrijvingen van onderwijsdoelen of eindtermen die onvoldoende rekening houden met de complexiteit van het competent handelen. In bovenstaande omschrijving wordt dit uitgedrukt door aan te geven dat competent gedrag berust op een integratie van verschillende componenten. We vinden er ook een erkenning in van het feit dat emotionele en motivationele factoren mee in het weefsel van de competentie verankerd zitten en ook de efficiëntie van het gedrag bepalen. Die samenhang wordt ook uitgedrukt in het begrip *dispositie* waarin Katz (1995) bijvoorbeeld beklemtoont dat de competentie in de ‘motivatiestructuur’ is ingebed.

Het feit dat een externe norm wordt gesteld, is op zich niet echt een onderscheidend kenmerk ten aanzien van huidige traditionele opvattingen. Maar dat deze norm verwijst naar een prestatie die in een *complexe situatie* moet worden geleverd, is dan weer wel baanbrekend. Zo betogen Janse en Koole:

“De basisgedachte van competentiegericht leren is dat kennis of vaardigheden niet in isolatie moeten worden aangeboden aan leeders. Om te werken aan competenties moeten deze kennis en vaardigheden niet alleen met elkaar worden verbonden, maar ook met een praktijk waarin die kennis en vaardigheden betekenisvol kunnen worden. In het begrip competentie zit besloten dat er een relatie tot stand wordt gebracht tussen deze drie elementen van leren: kennis, vaardigheden en praktijk.” (Janse & Koole; Nedermeijer & Pilot 2000)

Een andere invalshoek om die complexiteit te beklemtonen is de verwachting dat competentiegericht leren het transferprobleem kan helpen oplossen. Te vaak constateert men dat wat kinderen of volwassenen in een opleidingscontext hebben

geleerd, niet in concrete situaties wordt opgeroepen en derhalve steriel blijft. Van daar ook de gedachte dat men niet alleen of overwegend aandacht moet besteden aan het 'leren' op zich, maar dat *het leren benutten* van die leerbagage een veel pregnantere opdracht wordt.

Aansluitend hierbij duikt de *taxonomie van Bloom* weer op als een relevant kader om leerprocessen in het licht van hun output te beoordelen. We merken dat de hiërarchisch lagere stappen in de mentale operaties – reproductie van kennis – minder centraal staan, ten voordele van de hogere cognitieve processen zoals het toepassen, het evalueren en het probleemoplossend denken (Vanderhoeven, 2004).

Een andere, interessante ontwikkeling wordt geboden door het concept '*impliciet leren*'. Reber – die op dit vlak baanbrekend werk verrichtte – omschrijft impliciet leren als:

“the acquisition of knowledge which takes place largely independently of conscious attempts to learn in the absence of explicit knowledge about what was acquired.” (Reber, 1993, p. 5)

Impliciet leren houdt de erkenning in dat wat in werkelijkheid geleerd wordt, de bedoelde of gekende leereffecten in grote mate kan overstijgen en dat heel wat leren zich afspeelt zonder uitdrukkelijke leerintentie (noch bij de lerende als bij de facilitator ervan).

Een interessante variant van dit 'impliciet' leren is het begrip *stealth education*. Het verwijst naar de Amerikaanse bommenwerper die niet met een radar te detecteren valt en suggereert daarmee dat een groot aantal leerevenementen de onderwijsgevenden ontgaan. Veel daarvan speelt zich af buiten de schoolcontext. Zo leren we dat jongeren die veel ervaring hebben met computerspelletjes competenties ontwikkelen die voor latere leertaken uiterst relevant blijken. Een onderzoek geeft een verband aan tussen enerzijds, veelvuldige ervaring met computergames, en anderzijds (1) uitgesproken competenties op het vlak van fijne motoriek (inz. bij chirurgen), (2) het snel kunnen structureren van situaties en (3) een doelgerichte ingesteldheid (snelle identificatie en aanpak van obstakels). Het gaat hier dus om competenties die zich in reële levenssituaties manifesteren, buiten de game-context dus.

Met dit inzicht zitten we dicht bij het begrip '*elders verworven competenties*' dat een waardering inhoudt van wat iemand als 'uitrusting' meebrengt die vaak in niet-intentionele contexten is verworven.

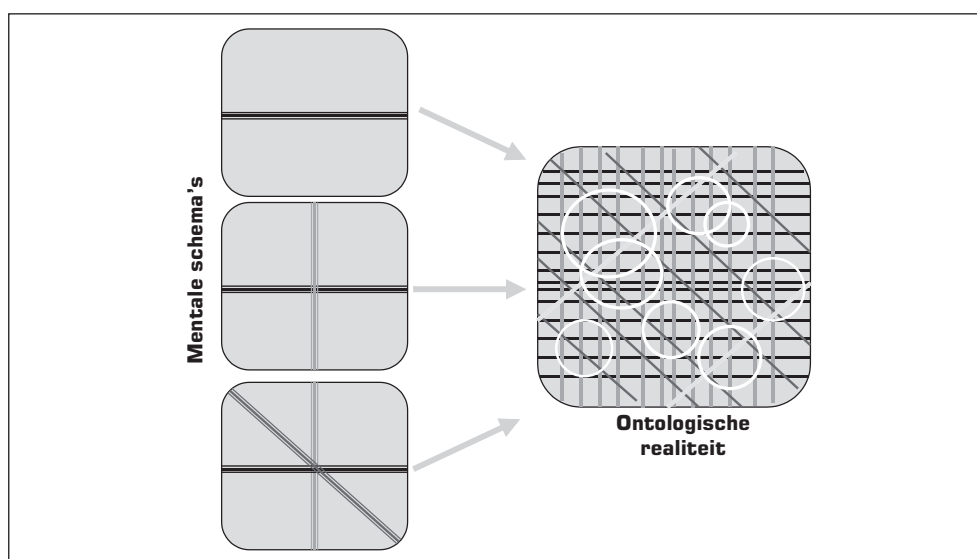
Het begrip 'competentie-ontwikkeland onderwijs' kunnen we tevens in verband brengen met het fenomeen van *leertests* dat in de jaren tachtig binnen de orthodidactiek zijn intrede deed en uitdrukkelijk tot doel had de '*leerbaarheid*' in kaart te brengen eerder dan het geleerde zelf te toetsen. Bij leertests geeft men namelijk een (nieuwe) leeropdracht en gaat men na hoe vlot de lerende nieuwe begrippen of operaties kan assimileren. Het leervermogen ten aanzien van nieuwe inhouden ziet men dan als graadmeter van het succes van het eerder doorlopen leerproces.

3 Het begrip *deep-level-learning*

Vele elementen die deel uitmaken van een ‘nieuwe benadering van output’ kunnen we terugplaatsen in het concept *fundamenteel leren* dat we in de voorbije jaren in het kader van het innovatieproject ‘Ervaringsgericht Onderwijs’ hebben ontwikkeld.

In dit concept beklemtonen we het feit dat competenties geen optelsom zijn van vaardigheden, maar eerder beschouwd moeten worden als een samenhangend geheel van cognitieve mogelijkheden. Om deze cluster aan te duiden maken we gebruik van het schema-begrip dat Piaget heeft geïntroduceerd om de ‘rationale’ achter bepaalde (soms merkwaardige) wijzen van omgaan met de werkelijkheid bij kinderen te vatten. In een experiëntele duiding wordt het begrip ‘schema’ verder uitgewerkt om de verschillende ‘constructies’ die mensen omtrent de werkelijkheid maken te grijpen (Laevers, 1998). Basisschemata werken als een bril om naar de werkelijkheid te kijken.

In bovenstaande voorstelling vindt men aan de ene kant de opeenvolgende schemata – brillen dus – waarover een persoon op een bepaald moment beschikt om een bepaalde realiteit te vatten (bijvoorbeeld die van sociale of fysische fenomenen). Elk lijnstuk stelt een uitsparing voor waardoor men kan kijken. Aan de andere kant



stellen we de complexe realiteit voor die doorheen ‘construerende’ activiteiten gepercipieerd kan worden. Het schema bovenaan maakt enkel horizontale structuren waarneembaar, terwijl de diagonaal lopende lijnen en ‘ronde’ vormen (nog) niet toegankelijk zijn. Gaandeweg zorgen accommodaties voor opname van nieuwe dimensies en neemt de greep op de werkelijkheid toe. Het is mogelijk om bij het

interpreteren van prestaties te duiden op welk stadium iemand zich bevindt, m.a.w. welke aspecten of dimensies ‘gezien’ kunnen worden en welke nog helemaal niet meespelen in het waarnemen of handelen.

De ontwikkelingen op het niveau van de schemata spelen zich in de diepte af: ze hebben een impact op het hele functioneren van een persoon binnen een bepaald gebied. Dat is wat we met het begrip ‘*deep-level-learning*’ willen vatten. Men kan zich dan ook voorstellen dat de schemata die het cognitief functioneren determineren,

COMPETENTIEDOMEINEN

- grote motoriek
- kleine motoriek
- muzische expressie
- taalvaardigheid
- begrijpen van de fysische wereld (m.i.v. technologie)
- begrijpen van de sociale wereld (m.i.v. sociale competentie)
- abstract, logisch en wiskundig denken
- zelfsturing en ondernemingszin

niet door eenvoudige, eenmalige ingrepen te wijzigen zijn, maar een veelheid van ervaringen veronderstellen. Men spreekt van *massive experience* (Kohlberg, 1968).

We gaan er ook van uit dat het aantal clusters van basisschemata gelimiteerd is. Voor de ons vertrouwde onderwijscontext komen we zo niet boven een 10-tal ontwikkelingsdomeinen uit – waarbij trouwens linken met diverse *multiple intelligences* van Sternberg en Gardner gelegd kunnen worden.

Bij de afbakening van de diverse competenties (of ontwikkelingsdomeinen) is het onderscheid tussen abstract logische intelligentie en *intuïtieve intelligentie* zeer beslissend. Dit laatste omschrijven we als

“Het vermogen om de realiteit op het mentale niveau te re-presenteren en betekenissen – gebruik makend van de verbeeldingskracht – zo te construeren dat men in zich een intense gewaarwording van het object/het aspect genereert.”

Waar het traditionele IQ instaat voor ‘snelheid’ doordat men vanuit bepaalde gegevens tot logische conclusies kan komen, zorgt de intuïtieve intelligentie voor ‘kwaliteit’, voor een uiterst scherpe voorstelling van de werkelijkheid die in het spel is. Het maakt dan ook deel uit van de basisschemata die bij diverse ontwikkelingsdomeinen horen.

Het schema-begrip inspireert ons ten slotte om voor het onderwijs de volgende kernvraag te formuleren – gebruik makend van de pc als metafoor:

“Hoe kunnen we in plaats steeds maar weer nieuwe files in te voegen het programma zelf veranderen?”

Met andere woorden: op welke wijze krijgen we toegang tot de fundamentele schema's en kunnen we deze bij wijze van spreken 'upgraden'?

Een conclusie – en ze ligt in de lijn van het competentie-ontwikkelen leren – is alvast dat we geen directe toegang hebben tot die schemata. Ook al is het mogelijk

BETROKKENHEID

Wanneer kinderen...
geconcentreerd en zonder tijdsbesef bezig zijn
geïnteresseerd, geboeid, gefascineerd
intense mentale activiteit aan de dag leggen
ten volle gewaarwordingen en betekenissen ervaren
genieten van het explorerend bezig zijn
zich aan de grens van hun mogelijkheden bewegen
... dan weten we dat 'deep-level-learning' plaatsvindt.

om de krachtlijnen van een uiterst geavanceerde benadering van welke realiteit ook te definiëren, we kunnen dit niet zomaar bij de lerende 'inpluggen'. De enige manier om het 'programma' ingrijpend te veranderen bestaat erin het in zijn uiterste vorm te activeren en te zorgen voor 'intense mentale activiteit'. Het is precies deze kwaliteit die in het begrip 'betrokkenheid' vervat ligt (en in de 'state of flow' vervat zit zoals Csikszentmihayli dat heeft omschreven).

4 Implicaties voor de praktijk en het onderwijsbeleid

De vraag naar de kenmerken van een context – een krachtige leeromgeving – die competenties helpt ontwikkelen, hebben we eerder al proberen te verwoorden in een poging om 'het onderwijsmodel van de toekomst' te definiëren (Laevers, 2003). Daarin definiëren we 6 bakens:

- 'respect voor het kind';
- een 'rijke omgeving'
- het 'open-frame-work'-model;
- de klemtoon op communicatie en een positief klasklimaat;
- het tot het uiterste benutten van de impressie-expressie-cyclus en externe representatie als motor van leren en;
- observatie als bron voor het bepalen van effectieve interventies.

Ze zijn alle zes even relevant voor het discours rond ‘competentie-ontwikkelen onderwijs’. Maar hier zetten we enkele principes op een rij die op een meer directe manier het thema van onderwijsoutput betreffen.

- **De output: daar blijft het om gaan**

We kunnen niet zeggen dat het onderwijs zich niet uitslooft om effect te hebben. Er wordt ontzettend veel geleerd. Het competentie-denken brengt nu de verontrustende boodschap dat al die moeite toch niet genoeg is (geweest). De boodschap is evenwel niet dat we onze inspanningen moeten staken, maar wel dat we het geweer van schouder moeten veranderen. De inspanning op een andere leest schoeien. Anders kijken naar output. Ons namelijk meer afvragen of we nu echt – en op langere termijn, dus duurzaam – ontwikkeling teweegbrengen.

- **Verbreden**

Die output moet worden verbreed: omdat ze de ‘dragers’ zijn van elk competent handelen, moeten we investeren in de zogenaamde *life skills*, de vakoverstijgende disposities zoals: sociale competentie, zelfsturing en ondernemingszin, creativiteit, weerbaarheid, enz. Het zijn zaken waarvoor we van de Vlaamse Gemeenschap een mandaat hebben gekregen via de huidige ontwikkelingsdoelen en eindtermen.

- **Verdiepen**

Maar de output moet ook worden verdiept. Die *life skills* én de andere leergebieden moeten we op een nieuwe manier aanpakken. Het ‘nieuwe leren’ schreeuwt om complexe taaksituaties – in het bereik van wat de lerende kan, maar toch complex van aard dus om vele handelingsmogelijkheden tegelijk te mobiliseren. Het ‘realistisch’ wiskundeonderwijs toont hoe het moet: geen geïsoleerde rekenopgaven aanbieden, maar échte problemen zoals:

“hier ligt een terrein dat als parking heringericht moet; ontwerp een structuur waarop een maximum aantal wagens een plaats kunnen vinden.”

Breed kijken is wat de leerling hier moet doen. Onder meer beseffen dat de auto’s niet met een helikopter worden gedropt op de plek, maar vlot moeten kunnen binnenrijden en er weer uit manoeuvreren.

- **Holistisch**

Een nieuwe benadering van output vraagt dat de leerkracht doorheen alle concrete doelen de essentie kan vasthouden – voor elk vakgebied. Dat is wat we in het recent ontwikkelde ‘Procesgericht Kindvolgsysteem’ voor ogen hebben met de definitie van de eerder vermelde tien competentiedomeinen. Zo bieden we leerkrachten als baken voor ‘grote motoriek’ de volgende omschrijving van schaalwaarde 5 (maximum):

“Toont voor zijn/haar leeftijd een grote lichamelijke behendigheid. Dit blijkt in een brede waaier van bewegingssituaties. Het is een plezier om naar zijn/haar bewegingen te kijken: soepel en sierlijk, doelgericht en met grote efficiëntie, aangepast tempo, ritmisch, vlot reagerend op veranderingen, signalen. Pikt nieuwe bewegingspatronen snel op.” (Uit: Procesgericht Kindvolgsysteem – CEGO)

Kenmerkend voor deze benadering van competenties is het holistische karakter: het poogt in zijn omschrijving van elk van de ontwikkelingsdomeinen de kern te vatten, de essentie weer te geven op een wijze die bij de gebruiker een voorstelling genereert die hij/zij als referentiepunt voor observaties kan hanteren. In dezelfde lijn wordt niet toegegeven aan de verleiding om te fragmenteren en de competentie in een aantal geïsoleerde ‘skills’ om te zetten. Bovendien kan men opmerken dat de omschrijving van een hoog competent iemand hier bruikbaar is voor alle leeftijden. Men kan een schaalwaarde 5 op basis van deze omschrijving toekennen aan kleuters, maar evenzeer aan volwassenen. De sleutel hiervoor ligt in het zinsdeel: ‘voor zijn/haar leeftijd’. Het, zo men wil, ‘normeren’ gebeurt via de gebruiker die hiervoor om te beginnen kan terugvallen op de leeftijdsgenoten in zijn/haar klas en daarin al op zoek kan gaan naar wie ‘excelleert’. Maar die bij uitbreiding vorige ervaringen met de betrokken leeftijdsgroep in rekening kan brengen.

Wat we met deze benadering bereiken, is dat de verbeelding van de leerkracht wordt aangesproken:

De essentie van ontwikkeling van de grote motoriek zit vervat in het beeld van de acrobaat in een performance van Le Cirque du Soleil. Fijne motoriek moet het beeld oproepen van de goochelaar die je met zijn kaartenspel verschalkt en de pingpongbal – die er nooit is geweest – van achter je oor tevoorschijn haalt. Taalvaardigheid is hoorbaar aanwezig in de woordkunstenaar die met een ongelooflijke zeggingskracht een wereld voor anderen tot leven kan wekken.

Competentiegericht onderwijs drijft op beelden, op de kracht om zich in al zijn scherpte de kern voor te stellen van het ongebreidelde kunnen. Het maakt duidelijk waar het om gaat. Zo stimuleren we de leerkracht om zich niet blind te staren op ‘woordenschat’ en ‘grammatica’ maar op zoek te gaan naar wie in zijn/haar klas het krachtigst is in het tot uitdrukking brengen van gevoelens, gedachten en ervaringen.

Indien dat het perspectief zou zijn van waaruit we onze leeromgeving gestalte geven, dan gaan we zonder twijfel anders omgaan met de tijd die we hebben. We zullen niet geneigd zijn om de te verwerven competentie tot op zichzelf steriele vaardigheidjes uit elkaar te halen en in een overgeprogrammeerd leertraject aan elkaar te rijgen. We zullen leren om in rijke activiteiten, uitdagende situaties, levensechte problemen te achterhalen welke competenties en disposities ‘gemoobiliseerd’ worden door kinderen/leerlingen/studenten.

Dat wordt de nieuw te ontwikkelen leerkrachtcompetentie: de cognitieve lading van activiteiten kunnen inschatten... en kunnen zoeken naar wegen om elk domein van ontwikkeling dat voor de lerende van betekenis is, op de krachtigst mogelijke manier aanwezig te laten zijn.

- **Peilingstoetsen**

Het onderwijsbeleid kan daarbij helpen en zit met de peilingstoetsen op een goed spoor. Die moeten – zonder culpabilisering van de school – het onderwijsveld feedback geven. Voorwaarde is dat de toetsen erin slagen de essentie te vatten en alle belangrijke domeinen te bestrijken.

Scholen hebben er belang bij te vernemen hoe het nu globaal in Vlaanderen staat met bijvoorbeeld de geletterdheid, met de vaardigheid om te communiceren, met het vermogen om in nieuwe situaties creatief oplossingen te bedenken, met het zelfvertrouwen en de weerbaarheid, met de sociale competentie...

5 Slotbeschouwing

Het is eigen aan paradigma's dat men ze niet kan kiezen. Men 'is' ze. We kunnen onze brillen niet 'à volonté' wisselen. Een eenvoudige uitleg over wat nu het 'volgende' paradigma is, kan niet volstaan om dat 'nieuwe' standpunt in onze kijk op de wereld te verwerven. Daarmee is duidelijk dat de 'shift' die met de invoering van competentie-ontwikkelen onderwijs gepaard gaat, niet gedecreteerd kan worden, maar bereikt zal moeten worden door goed aan te sluiten bij de wijze waarop leerkrachten nu naar de realiteit kijken en door hun intuïtief begrip van onderwijsleerprocessen te helpen 'upgraden'. Zoals dat voor de lerende in het algemeen geldt, vraagt dit een praktijknabije ondersteuning waarin we samen met leerkrachten geboeid op zoek gaan naar momenten waarin kinderen tot het uiterste gaan om daarin de sleutels te vinden die ons naar de kern van competenties leiden.

Bibliografie

Aebli, H. (1963), *Über die geistige Entwicklung des Kindes*. Stuttgart: Klett.

Capra, F. (1996), *The web of life: A new scientific understanding of living systems*. New York: Anchor Books.

Csikszentmihayli, M. (1979), 'The concept of flow' in: Sutton-Smith B., *Play and learning*. New York: Gardner, 257-273.

Cobb, P. (1996), 'Constructivism and learning' in: De Corte, E. & Weinert, F.E. (Eds), *International encyclopedia of developmental and instructional psychology*. Oxford, UK: Elsevier Science, 338-341.

- Corte, E. De (1996), 'Instructional psychology: Overview' in: De Corte, E. & Weinert, F.E. (Eds), *International encyclopedia of developmental and instructional psychology*. Oxford, UK: Elsevier Science, 33-43.
- Dochy, F. & Nickmans, G. (2005), *Competentiegericht opleiden en toetsen*. Utrecht: Lemna.
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (red.) (1993), *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Fontys, <http://www.fontys.nl/facilitairbedrijf/onderwijs/competentiegericht.leren.39323.htm>.
- Forman, G.E. & Fosnot, C.T. (1982), 'The use of Piaget's constructivism in early childhood education programs' in: Spodek, B. (Ed.), *Handbook of research in early childhood education*. Londen: The Free Press, 185-214.
- Gendlin, E. (1964), 'A theory of personality change' in: Worchel, P. & Byrne, D., *Personality change*. New York: J. Wiley, 100-148.
- Harman, W. (1970), *An incomplete guide to the future*. New York: W. W. Norton.
- Hohman, M., Banet, B. & Weikart, D.P. (1979), *Young children in action: a manual for preschool education*. Ypsilanti: High/Scope Ed. Research Foundation.
- Janse, R. & Koole, T. http://www.uu.nl/content/competentiegericht_ceut.pdf.
- Jones, E. & Reynolds, G. (1992), *The Play's the Thing: Teachers' Roles in Children's Play*. New York: Teachers College Press.
- Katz, L.J. (1995), *Talks with teachers of young children: A collection*. New Jersey: Alex Publishing Corporation.
- Kohlberg, L. (1968), 'Early education: a cognitive-developmental view' *Child Development* (29): 1013-1062.
- Kok, J.J.M. (2003), *Talenten transformeren, Over het nieuwe leren en nieuwe leerarrangementen*. Oratie Fontys Hogescholen, 19 juni 2003.
- Laevers, F. (1998), 'Understanding the world of objects and of people: Intuition as the core element of deep level learning' *International Journal of Educational Research* 29(1): 69-85.
- Laevers, F. (2003), 'Kleuteronderwijsmodellen van de toekomst' *Kleuters & Ik* 20(1): 2-7.
- Laevers, F. (2006), 'Onderwijs op een nieuwe leest. Een reconstructie van de actuele 'paradigma-shift'' in: Laevers F. & Bertrands, E. (Red.), *Draagkracht geven. Uitkomst voor de toekomst*. EE-Cahier (pp. 5-24). Leuven: Cego.
- Nedermeijer, J. & Pilot, A. (2000), *Beroepscompetenties en academische vorming in het hoger onderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- OECD (2004b), *Starting Strong. Curricula and Pedagogies in Early Childhood Education and Care. Five curriculum outlines*. Paris: Directorate for Education, OECD.
- Paelman, F. (2001), *CLIM-Wijzer*. De Boeck: Oostmalle.
- Reber, A.S. (1993), *Implicit Learning and Tacit Knowledge: An essay in the cognitive unconscious*. Oxford: Oxford University Press.

- Schweinhart, L & Weikart, D. (1997), *Lasting differences: The High Scope Preschool Curriculum Comparison Study Through Age 23*. Ypsilanti, MI: High Scope Press.
- Berghe, W. Van den & Bossaerts, B. (red.) (2004), *Accent op talent. Een agenda voor vernieuwing*. Garant: Antwerpen-Apeldoorn.
- Vanderhoeven, J. (2004), *Positief omgaan met verschillen in de leeromgeving*. Leuven: Garant.
- Oers, B. Van (1995), 'Cultuuroverdracht als reconstruerende activiteit' *Pedagogisch Tijdschrift* 20(4/5): 263-275.
- Oers, B. Van (2003), 'Learning resources in the context of play. Promoting effective learning in early childhood' *European Early Childhood Education Research Journal* vol. 11(1): 7-26.



ASSESSMENT EN COMPETENTIE- ONTWIKKELEND OPLEIDEN: EEN VISIETEKST

Filip Dochy en Katrien Struyven¹
Centrum voor Opleidingsdidactiek, K.U. Leuven

Tegenwoordig doet het begrip ‘competenties’ onmiddellijk heel wat oren gespitt staan. Het is een heet hangijzer, een ‘hot topic’ in ons onderwijsstelsel, overgewaaid vanuit de arbeidsmarkt en het human resources management. Iedereen lijkt ermee bezig, of zou ermee bezig willen zijn. Het lijkt dan ook vanzelfsprekend dat die ‘competenties’ gebruikt worden als evaluatiecriteria om werknemers te evalueren en te begeleiden. Een competentiegerichte opleiding is de volgende stap – of zou die de andere evoluties moeten voorafgaan? Want is het niet het doel van het onderwijs om haar studenten op te leiden tot échte professionals, uitgerust met praktijkrelevante kennis – en liefst nu ook met geoefende vaardigheden en gepaste attitudes – om op de arbeidsmarkt mee te draaien?

Dat competenties en het competentiegericht denken nu hun intrede doen in het onderwijs is niet toevallig. In een periode waarin de invloed van de Europese Unie en haar politiek steeds sterker wordt en de bedrijfswereld dicht tegen het onderwijs aan komt zitten, lijkt het een logisch vervolg op eerdere innovaties zoals het invoeren van meer constructiegerichte onderwijsvormen en het invoeren van nieuwe assessmentvormen. Maar er zijn nog veel vragen. Is het onderwijsveld klaar voor ‘competenties’? Wat is er al wetenschappelijk aangetoond in onderzoek? Werken ‘competenties’ ook in de praktijk, zijn ze efficiënt? Zullen competenties bijdragen aan de Europese vergelijkbaarheid van opleidingen?

Velen zijn enthousiast, evenveel anderen zijn sceptisch. De richting die we inslaan is hopelijk de wenselijke, maar hoe ziet de concrete uitwerking eruit en wat is het

¹ Prof. dr. Filip Dochy, Professor of Research on Teaching and Training and Corporate Training, Centre for Educational Research on Lifelong Learning and Participation, University of Leuven, Centre for Research on Teaching and Training Methodology University of Leuven. Special Professor of Educational Innovation & IT, University of Maastricht (<http://perswww.kuleuven.be/~u0015308/publications.php>). E-mail: Filip.Dochy@Ped.KuLeuven.be of Filip.Dochy@Edit.unimaas.nl
Past-President of European Association for Research on Learning & Instruction (EARLI) (www.earli.org). Editor of Educational Research Review – The official journal of EARLI.
Dr. Katrien Struyven is postdoctoraal onderzoeker aan het Centrum voor Opleidingsdidactiek, K.U. Leuven.

optimale tempo voor een dergelijke veelomvattende innovatie? In deze bijdrage wordt hierop algemeen en specifiek gericht op assessment, dieper ingegaan.

1 Competenties gekaderd: de Bolognaverklaring, de Europese hoger onderwijsruimte, de kenniseconomie en haar lerende organisaties

De Bolognaverklaring van 19 juni 1999 opende de deur voor een Europese onderwijsmarkt. Het pad naar de Europese hoger onderwijsruimte werd geplaveid. De Europese onderwijsministers zetten de kenmerken voor het Europees hoger onderwijs zorgvuldig op papier. De Bolognadoelstellingen krijgen concreet vorm in het competentiegericht onderwijs. Via competenties wordt er gewerkt aan een opleidingsideologie en een assessmentsysteem dat tegelijkertijd verschillende doeleinden kan dienen. Competenties bieden mogelijkheden als basis voor de accreditatie-doelstelling, als evaluatiecriteria voor toe te kennen 'credits' en als vergelijkingscriterium voor diploma's. Er is zelfs al sprake van professionele en academische competentieprofielen, wat overeenkomt met de professionele BaMa in hogescholen en de academische BaMa voor de universitaire opleidingen.

Nederland en Vlaanderen zijn voorlopers in de realisatie van deze Bolognadoelstellingen in de Europese Unie en dus ook in het competentiegericht onderwijs. Opmerkelijk is echter dat haar lectoren de dwang van de decreten ervaren als iets wat moet en ogenschijnlijk niet al te veel zoden aan de dijk zal brengen. De echte waarheid ligt – zoals dikwijls – ergens in het midden: in de voorhoede lopen kost meestal veel tijd en geld enerzijds; anderzijds heeft de gerichtheid op competenties en op flexibel leren zijn nut. Maar de vraag blijft of onze instellingen in staat zijn en vooral uitgerust zijn om nog eens een grondige innovatie te realiseren.

Met het 'nieuwe leren' zijn we al wat langer bezig: meer constructivistisch onderwijs – waarbij de student zelf de kennis construeert en zelf verantwoordelijkheid opneemt voor zijn leerproces –; een sterkere afstemming op de behoefte van de arbeidsmarkt; meer leren in authentieke, praktijkgerichte contexten. Leren wordt gezien als 'ontwikkeling', niet langer als 'opslag'. Examens worden *assessments*, aangepast aan het constructiegericht, procesmatig en authentiek leren.

Deze evoluties kaderen allemaal in de razendsnelle ontwikkelingen van technologieën zoals pc's, internet, multimedia, mobiele telefonie, PDA's, en andere instrumenten die informatie tegen hoge snelheden en in ongeëvenaarde hoeveelheden ter beschikking stellen en verspreiden. *The survival of the fittest* is geen strijd meer om 'kennis te bezitten' (kennis-'owner'), maar is er één geworden die kennis 'managet' (kennis-'manager'). De macht is aan diegene die creatief en flexibel met grote en constant evoluerende informatie aan de slag kan. Kennis is de kritische factor in het wereldwijde concurrentiespel.

2 Competentiegericht leren gedefinieerd

Tot en met de jaren zeventig was de massaproductie een streefdoel in de Europese landen. Het leren en opleiden van werknemers werd tot een minimum beperkt. Met de mondiale verschuiving van de massaproductie is er binnen de economie steeds meer aandacht voor kwaliteit vanaf de jaren tachtig en voor het leren van competenties vanaf de jaren negentig. Het *human resources management* op de arbeidsmarkt stelde voortdurende competentieontwikkeling bij werknemers steeds meer centraal. In het kader van de personeelsselectie door middel van *assessment centers* (later *development centers*) werd reeds ervaring opgedaan met het meten van competenties. In de jaren negentig begonnen opleidingen en bedrijven ook actief samen te werken op dit vlak (Dochy & De Rijke, 1995).

In het onderwijs speelt het competentiebegrip vooral een rol in de discussie rondom de problematiek van de aansluiting onderwijs-arbeidsmarkt en het transferprobleem. Het beroepsonderwijs bijvoorbeeld maakt momenteel, zeker in Nederland, een verschuiving door van gerichtheid op directe inzetbaarheid van afgestudeerden in een specifiek beroep of functie, naar opleiden voor een beroepsloopbaan. Hierbij spelen twee motieven een centrale rol. Ten eerste vergt de toegenomen flexibiliteit van de arbeidsmarkt door haar snelle veranderingen flexibiliteit van de werknemer, waardoor kennis snel veroudert en een leven lang leren een noodzaak wordt. Ten tweede is het onmogelijk om de snelle veranderingen in de beroepspraktijk voortdurend te vertalen in kwalificaties en eindtermen, waardoor het beroepsonderwijs steeds achter de beroepspraktijk dreigt aan te hinken. Het wordt ook moeilijk om nog scherp te definiëren welke leerinhouden centraal moeten staan in het beroepsonderwijs.

Het denken in termen van bredere bekwaamheden die stabiel zijn, wordt beschouwd als een mogelijke oplossing voor deze problemen. Daarbij worden begrippen zoals kwalificaties en sleutelkwalificaties langzaam aan de kant geschoven ten voordele van het competentiebegrip. Toch blijft onduidelijk wat nu inhoudelijk precies het verschil is tussen deze begrippen. De keuze voor het competentiebegrip kan gelegen zijn in het feit dat men daardoor aansluit bij de taal die momenteel gebruikt wordt in arbeidsorganisaties. Bovendien is het competentiebegrip een op ontwikkeling gericht concept, in tegenstelling tot kwalificaties. Deze laatste zijn de voorwaarden waaraan iemand moet voldoen op het moment van aanwerving. Competenties gaan een stapje verder en geven ook aan in welke richting er verder ontwikkeld kan worden.

Het idee van het hoger onderwijs als leverancier van dit intellectuele kapitaal voor de kenniseconomie wint terrein, samen met de ontwikkeling van een passende didactiek (constructiegericht leren en assessment), waarin het leren in realistische contexten meer benadrukt wordt.

Dat het begrip competenties ons snel naar perfect uitwisselbare credits zal leiden, ligt niet echt voor de hand, gezien de diverse definities die in diverse landen te vinden zijn. In het Verenigd Koninkrijk spreekt men van *competences*, waarmee het kunnen presteren in overeenstemming met de standaarden wordt bedoeld, zoals in het systeem van de National Vocational Qualifications (NVQ's). In de Verenigde Staten wordt het begrip *competencies* gebruikt, wat staat voor de gedrags- en persoonskenmerken die ten grondslag liggen aan de 'performance' van werknemers. En in Duitsland bijvoorbeeld verwijst *Kompetenz* naar het handelingsvermogen van een individu om bepaalde arbeidsopgaven te verrichten.

Er valt bijna een boek bij elkaar te schrijven over de definities van competenties, maar algemeen gezien kan men zeggen dat er een redelijke consensus te vinden is voor volgende definities:

Een competentie is de reële en individuele capaciteit om kennis, vaardigheden en attitudes in het handelen aan te wenden, in functie van de concrete, dagdagelijkse en veranderende werksituatie en in functie van persoonlijke en maatschappelijke activiteiten (<http://www.serv.be/>). Een competentie is dus een context- en tijdsgebonden geheel van kennis, vaardigheden en attitudes binnen het professioneel functioneren. Competenties zijn bekwaamheden die tot uitdrukking komen in succesvol gedrag en het gebrek aan competenties of de imperfectie ervan blijkt uit onsuccesvol gedrag.

Competentiegericht leren is het zich (met toenemende zelfsturing) eigen maken van competenties door praktijkgerichte, realistische en relevante opdrachten en instructie die binnen het (toekomstig) professioneel functioneren een appel doen aan een samenhangend geheel van kennis, vaardigheden en attitudes (Dochy & Nickmans, 2005).

Veelal wordt daarbij onderscheid gemaakt tussen kerncompetenties en de overige differentiërende competenties. De kerncompetenties, *threshold competencies* volgens Spencer en Spencer (1993), zijn essentiële elementen zoals kennis en basisvaardigheden waarover iedereen moet beschikken wil hij minimaal effectief zijn. De overige, de *differentiating competencies* (Spencer & Spencer, 1993) zijn die competenties die een onderscheid maken tussen gemiddeld en excellent presteren. Een ander vaak voorkomend onderscheid wordt gemaakt tussen *algemene competenties* en *beroepsspecifieke competenties*, waarbij de algemene competenties voor verschillende professionele situaties gelden en in principe dus op een opleidingsoverstijgende wijze getraind kunnen worden zoals samenwerking, kritische ingesteldheid en planmatig handelen. De beroepsspecifieke competenties zijn, zoals het begrip reeds doet vermoeden, verbonden aan een specifiek beroep, bv. de leerkracht die de ontwikkeling van het kind kan ondersteunen en stimuleren, of de informaticus die websites kan construeren en operatief maakt. Dit zijn de competenties die zeker op opleidingsniveau aandacht krijgen. Een variatie hierop zijn de *algemene beroepsspecifieke competenties* die ergens tussenin zitten. Deze com-

petenties zijn die algemene bekwaamheden die toegepast dienen te worden op de beroepssituatie of op de wetenschappelijke discipline. Het onderscheid tussen deze derde soort van competenties en de twee voorgaande is echter niet altijd eenduidig te maken.

3 Competentiegericht leren realiseren

Dergelijke definities doen lectoren meestal niet erg schrikken. Het idee van oude wijn in nieuwe zakken is immers meestal niet echt ver weg. De vraag die uiteindelijk primeert is: wat verandert er daadwerkelijk indien we dit competentiegericht onderwijs invoeren? De onderstaande tabel doet onderwijsverantwoordelijken en -uitvoerders meestal wel schrikken.

| Traditioneel onderwijs | Competentiegericht onderwijs |
|--|--|
| Instructie | |
| Hoorcolleges/frontale lessetting | Student-activerende taken en opdrachten |
| Lerende = eerder passief | Lerende = actief/groeiende zelfsturing |
| Leerkrachtgestuurd | Studentgericht |
| Aanbodgestuurd curriculum | Vraaggestuurd curriculum |
| Kennis = centraal: Leerkracht → Student | Kennis, attitudes en vaardigheden: Leerkracht ↔ Student |
| Klassikaal | Individueel, collaboratief en klassikaal |
| Assessment | |
| Klassieke, kennisgerichte evaluaties: korte open vragen/meerkeuzevragen/essays | Nieuwe, praktijkgerichte assessments: portfolio's/simulaties/casusopdrachten/OAT's, etc. |
| Summatief | Formatief, summatief |
| Leerkracht beoordeelt | Studenten meestal inspraak |
| Gebrek aan externe bronnen en feedback | Onafhankelijke assessoren/praktijkconsultatie/realistische, authentieke taken |
| Evaluatie <i>van</i> het leren | Evaluatie <i>voor</i> het leren |
| Individueel | Individueel/collaboratief |
| Kennisverwerving | Kennis(managen), vaardigheden en attitudes |
| Tot waar is student <i>gekomen</i> ? | Tot waar student <i>nog brengen</i> ? (coaching) |
| Examens = sluitstuk | Assessment, ook startpunt (bv. voor ontwerp van flexibele leerroutes) |
| Vast toetsmoment voor iedereen | Flexibele assessmentmomenten |
| Leerkrachtgestuurd toetsbeleid | Organisatie/opleidinggestuurd assessment-beleid |

| Leerwegafhankelijk | Leerwegaafhankelijk |
|--|---|
| Betrouwbaarheid en validiteit als psychometrische kwaliteitscriteria | Uitbreiding tot generaliseerbaarheid en consequentiële validiteit als edumetrische kwaliteitscriteria |
| Bologna-verklaring | |
| | Twee cycli (BaMa) |
| | Creditsysteem |
| | Mobiliteit studenten en flexibiliteit leerroutes |
| | Samenwerking tussen instellingen voor kwaliteit |
| | Europese dimensie in het hoger onderwijs |

Er zijn uiteraard verschillende gradaties waarin organisaties en instellingen kunnen kiezen om competentiegericht onderwijs te implementeren (zie infra). Maar vanuit deze tabel wordt al snel duidelijk dat de leerwegaafhankelijke aanpak en de vraagsturing kunnen leiden tot structurele veranderingen met grote impact op ons hoger onderwijs.

In het competentiegericht onderwijs herkennen we verschillende ideeën vanuit de constructivistische visie over leren. Voorbeelden zijn:

- de actieve lerende in plaats van de luisterende, ‘absorberende’ en – veelal genoemde – passieve lerende;
- instructiemethoden en assessments die studenten moeten aanzetten tot dit actief fundamenteel leren;
- belang van authentieke en relevante taken om het transferprobleem te onderwerpen;
- samenspraak tussen leerkracht en student waarbij leren een gedeelde verantwoordelijkheid geworden is;
- de idee om het potentieel in de student waar te maken via coaching en begeleiding, eerder dan te controleren wat er is.

Op leerkrachtniveau, klasniveau, vakniveau en soms domeinniveau of opleidingsniveau vinden we in de onderwijspraktijk al heel wat succesvolle toepassingen van deze ideeën. Of deze ideeën, vertaald naar het werken met competenties en overgoten met het Bologna-sausje, even succesvol zullen zijn, blijft een vraagteken. Want onderwijsvernieuwing in de onmiddellijke omgeving van de klas is één zaak, maar onderwijsvernieuwing op opleidingsniveau, op schoolniveau, interinstitutioneel of zelfs Europees blijkt een ander paar mouwen. De struikelblokken die op het pad naar competentiegericht onderwijs liggen zijn in aantal onschatbaar en in uitkomst onvoorspelbaar, en dit aan de drie mijlpalen in het vernieuwingsproces.

Om competentiegericht onderwijs te realiseren, is uiteraard de eerste stap ‘de competenties’ *definiëren* (welke competenties willen we nastreven? Wat betekenen

ze?) en verantwoord (waarom zijn deze competenties belangrijk om na te streven?). In het kader van de BaMa-hervormingen werden in Vlaanderen bv. werkgroepen opgericht met o.a. als taak om competentieprofielen op te stellen voor de professionele en academische bachelors en masters. Na deze definiëring stopt het niet, integendeel, het harde werk moet nog beginnen, namelijk de *vertaling* van deze competenties naar de didactische onderwijssituatie. Hoe gaan we werken aan deze competenties? Hoe kunnen we ze nastreven bij onze studenten en hoe gaan we dit controleren? Ook de uitkomst van dit proces is nog steeds een denkmodel, een suggereren en een speculeren. De derde en laatste stap is wellicht de moeilijkste, namelijk de *implementatie* van het competentiegericht denken in een competentiegerichte onderwijspraktijk. De route moet uitgestippeld worden (definiëring), de boot moet klaargemaakt worden (vertaling) en alle passagiers moeten aan boord komen (implementatie), alvorens men een voorspoedige vaart kan aangevangen. Dit proces houdt niet alleen in dat verscheidene personen met uiteenlopende meningen moeten overeenkomen, ze moeten ook actief samenwerken, anderen overtuigen en helpen en zelf, inclusief onverwachte tegenslagen of mislukkingen, de gemaakte afspraken nastreven en het gemeenschappelijke doel realiseren. Neem daarbij nog in rekening dat externe factoren zoals het weer (bv. geld, tijd) onze vaart kunnen beïnvloeden, dan wordt duidelijk dat de klus om een competentiegericht onderwijs te realiseren niet vanzelfsprekend is.

4 Competentiegerichte praktijkvoorbeelden

Er zijn verschillende praktijkvoorbeelden van competentiegericht onderwijs mogelijk waarin vrijwel alle inhouden, attitudes en vaardigheden kunnen ingebed worden. Enkele concrete voorbeelden zijn:

- 1 Competentie: ICT, construeren van een website: *Instructie*: kleine taken (in groep of zelfstandig) verbonden met deelvaardigheden bij construeren van website. *Assessment*: construeren van een digitaal portfolio (= website), waarbij de links verwijzen naar de concrete taken (en bijhorende reflecties) en het geheel een eigen ontworpen website voorstelt.
- 2 Competentie: klanten/bedrijven adviseren (bv. in fiscaliteit). *Instructie*: studenten krijgen in groepen van 6 personen een bundeltje met casusmaterialen van bedrijf X (bv. databank met klantgegevens, financieel plan, maandoverzicht uit de boekhouding) en een wetenschappelijk artikel omtrent fiscale voordelen te bestuderen en krijgen de opdracht om een gefundeerd advies te formuleren aan bedrijf X. Via een korte presentatie stellen de groepen hun oplossingen aan elkaar voor en via een kritische reflectie worden de resultaten vergeleken met elkaar. *Assessment*: de beoordeling gebeurt aan de hand van het groepsproduct en ook de deelname in de discussie naar aanleiding van de presentaties wordt in rekening gebracht.

- 3 Competentie: leerkracht als begeleider van ontwikkelingsprocessen. *Instructie:* via probleemtaken worden studenten geconfronteerd met inhouden rond de ontwikkeling van een kind. Groepsbijeenkomsten en zelfstudieperiodes worden afgewisseld. Een eindproduct wordt afgegeven ter beoordeling en via een peer assessment wordt ook het groepsproces in rekening gebracht. *Assessment:* De eindevaluatie kan eenvoudig het gemiddelde zijn van de verschillende taken en peer assessments, of een ‘overall’ toets bestaande uit nieuwe probleemtaken, die individueel gemaakt worden en in rekening gebracht worden met de reeds behaalde scores.

Bij deze voorbeelden komen ook nog andere competenties aan bod, bvb. planmatig werken, creativiteit, samenwerken, enzovoort. Ook hier zijn weer verschillende mogelijkheden om deze te valideren.

Hieronder geven we nog een extra voorbeeld dat voorgesteld wordt als een generisch model, maar (desondanks) in de praktijk al heel wat succesvolle toepassingen kent. Dit voorbeeld behoort, in tegenstelling tot de drie vorige, tot de vijfde categorie binnen competentiegericht onderwijs (zie infra).

In groepjes van een drietal selecteren studenten drie taken per aangeboden thema/module. Deze taken zijn authentiek en liefst verbonden met een reële praktijksituatie waarbij de oplossing de praktijk vooruit kan helpen (de opdrachtgever(s) van de taken kunnen dan ook best buiten de onderwijskundige instelling gezocht worden). In overleg met de praktijklector bekijken de studenten aan welke competenties ze zullen werken in relatie tot de gekozen taken. Dit kunnen competenties zijn op drie niveaus, namelijk de algemene, de algemeen beroepsspecifieke en/of de beroepsspecifieke competenties. Binnen de competenties kan nog een concretisering gemaakt worden naar ‘kennis, attitudes en vaardigheden’ die bij de geselecteerde taken centraal staan. Het leerproces wordt zichtbaar gemaakt in een portfolio. Hierin worden bewijzen opgenomen verbonden aan de op te lossen taken, zoals bv. probleemanalyse, extra informatiebronnen bv. een bestudeerd kernartikel, voorstel voor probleemoplossing, verslagen van bijeenkomsten of mogelijke discussiepunten, evaluaties van peers of praktijkmensen, etc. De praktijklector vraagt aan de studenten de bewijzen te labelen. Dat betekent dat zij moeten kunnen beschrijven wat het bewijs is in termen van belang voor de te verwerven competenties. Dit is het reflectie-vraagstuk, wat essentieel onderdeel uitmaakt van een goed portfolio. Via regelmatige coachgesprekken wordt het werk van de studenten opgevolgd en bijgestuurd.

Na 8-10 weken is er een vertraagde week. Dit is een periode waarin het werk onderbroken wordt en met elkaar gekeken wordt hoe het werk verloopt en waar de studenten nu staan. De week is een periode van reflectie waarin de studenten presentaties geven over hun taken, de volgende stappen bepalen en gaan plannen.

Feedback (Assessment for Learning, AfL) binnen deze manier van werken is vanzelfsprekend zeer belangrijk. Deze feedback kan gegeven worden op verschillende onderdelen van het

leerproces (bv. taken, het groepsproces, inzet, de competenties) en kan gebeuren door lectoren, praktijklectoren, de opdrachtgever en/of de peers en medestudenten. De studenten beoordelen in de eerste plaats zichzelf: wat heb ik bereikt en waar moet ik nog aan werken? Vervolgens vragen zij feedback volgens het stramien van de 360° feedback aan peers, lectoren en opdrachtgever. Ook de bevindingen van de praktijklectoren en van de student tijdens de coachgesprekken zijn een belangrijke bron van feedback. De student bewaart bewijzen in zijn portfolio en hij labelt ze op de te verwerven competenties (welke zijn bereikt op welk niveau en welke moeten nog verder ontwikkeld worden?).

Als de studenten dit onderdeel willen afsluiten vragen ze een Assessment of Learning (AoL) aan. Hiervoor dienen ze hun definitieve portfolio in en schrijven ze zich in voor een meesterproef (bv. kennistest, case based assessment, simulatioefening, OverAll toets met probleemtaken of combinatie van deze vormen). Tijdens de meesterproef worden de studenten in een kritische beroepssituatie gebracht en tonen zij dat zij over de competenties beschikken om de situatie bekwaam te hanteren. Zowel lectoren als vertegenwoordigers van het bedrijfsleven treden hier op als assessoren. Eventueel kan de student zijn portfolio presenteren aan een panel van deskundigen tijdens een afsluitend panelgesprek. Na het criteriumgericht (competentiegericht) interview beslist het panel over de beoordeling, rekening houdend met de resultaten van de diverse assessmentonderdelen. De student kan drie keer op een jaar inschrijven voor een AoL, zodat verschillende competenties aan bod kunnen komen en eventueel nog bijgestuurd kunnen worden.

5 Competentiegericht evalueren: assessment

Competentiegericht onderwijs stelt zich tot doel om competenties te ontwikkelen. Toetsing wordt gebruikt om verworven competenties te meten (*assessment of learning*), maar eveneens om het leergedrag van studenten (bij) te sturen in de richting van de gewenste competenties (*assessment for learning*). Meer en meer wordt duidelijk dat competentiegericht opleiden niet kan gerealiseerd worden binnen een klassieke testcultuur. De term ‘test’ was vroeger het meest gehanteerde begrip in deze context en kent zijn oorsprong in het Latijnse woord ‘testum’. De betekenis verwijst naar een instrument voor het beoordelen van de zuiverheid van metalen. Recent werd de term echter uitgebreid met het begrip ‘assessment’ dat zijn oorsprong vindt in het Latijnse woord ‘assidere’ wat betekent: zitten naast iemand. Op deze manier worden de recente verschuivingen in de onderwijswereld ook semantisch geduid (Birenbaum & Dochy, 1996). Waar in het verleden evaluatie enkel gezien werd als een meetinstrument ‘achteraf’ voor het meten van de prestaties van studenten, ontstaat stilaan meer en meer het inzicht dat evaluatie veel breder kan opgevat worden en op alle momenten in het leerproces gebruikt kan worden. Een veelgebruikte definitie van ‘assessment’ is de volgende:

“Authentic assessment as methods of assessment which influence teaching and learning positively in ways which contribute to realising educational objectives, requiring realistic (or authentic) tasks to be performed as focusing on relevant content and skills, essentially similar to the tasks involved in the regular learning processes in the classroom.” (Nisbet, 1993, p.35)

Deze nieuwe ‘assessment’-vormen vragen inzet van de studenten en leerkrachten. Hoewel de exacte vorm van de taken kan verschillen qua topics, benodigde tijd en hoeveelheid externe steun voor de student, delen zij toch enkele sleutelementen zoals planning, organisatie, reflectie, feedback en integratie van leren en evaluatie. In tegenstelling tot het traditionele testen worden studenten hier geëvalueerd op basis van wat ze produceren en integreren, en niet op wat zij nog kunnen memoriseren of reproduceren. Bij assessmentvormen worden studenten beoordeeld op basis van hun actieve prestaties bij creatief gebruik van kennis om problemen op te lossen. De problemen die worden aangeboden, moeten op hun beurt reële, veelzijdige problemen zijn die niet via bepaalde routineuze handelingen of voor de hand liggende antwoorden kunnen opgelost worden. Het moet gaan om authentieke voorstellingen van problemen die ingebed zijn in het studiedomein of in de reële wereld van volwassenen (Baker, O’Neil & Linn, 1993). Het volgende overzicht geeft een beeld van de meest voorkomende kenmerken (O’Neil, 1992; O’Neil & Abedi, 1996):

- a vraag studenten iets te tonen, creëren, produceren;
- b vraag naar probleemoplossende vaardigheden en hoger orde denken;
- c gebruik taken die betekenisvolle activiteiten voorstellen;
- d gebruik realistische toepassingen;
- e vereist nieuwe instructie- en beoordelingsvormen;
- f maakt gebruik van menselijke beoordelingen.

Kenmerkend is ook de nadruk die gelegd wordt op de interactie tussen beoordelaar en beoordeelde. De dialoog tussen de twee partijen staat centraal bij deze evaluatievormen ondanks het feit dat de ene partij student is en de andere leerkracht. Deze dialoog vormt een onderdeel van het ganse beoordelingsproces en dus niet alleen bij het uiteindelijke resultaat. Kortom, nieuwe assessmentvormen zijn gebaseerd op de assumpties van actief leren, geïndividualiseerde instructie en een professionele opvatting over onderwijzen. Wanneer we een competentiegerichte benadering nastreven, is de actieve betrokkenheid van studenten en leerkrachten in het proces van ontwerp en uitvoering van nieuwe evaluatievormen belangrijk. Men gaat ervan uit dat leerkrachten en studenten behoeften identificeren, doelen analyseren, instructiestrategieën kiezen, hun werk plannen en organiseren. Vanuit dit standpunt vormen zij dan ook een integraal onderdeel van de evaluatie en kan evaluatie niet worden uitgevoerd zonder hun actieve betrokkenheid. Het is dan pas dat evaluatie een belangrijk onderdeel wordt van het onderwijs en niet langer een instru-

ment voor supervisie. Het is ook dan pas dat studenten en leerkrachten baat kunnen hebben bij de evaluaties en evaluatie kan bijdragen tot een verbetering van het onderwijs (Nevo, 1995). Integratie van leren, instructie en toetsing wordt het beeld van de toekomst.

We spreken over assessment, indien aan de volgende voorwaarden wordt voldaan:

- 1 als kennisconstructie het uitgangspunt is, niet kennisreproductie;
- 2 als zowel basiskennis als het toepassen van kennis en vaardigheden het doel zijn van de meting (kennen en kunnen);
- 3 als er authentieke of levensechte situaties gebruikt worden, bijvoorbeeld in de vorm van casussen of problemen;
- 4 als studenten actief betrokken worden bij het ontwerp en/of de uitvoering van toetsprocedures;
- 5 als de toetsen geïntegreerd worden in het leer- en instructieproces.

Daarnaast kunnen een reeks kenmerken van assessment worden opgenoemd die bij de ene assessmentmethode wel van toepassing zijn en bij een andere minder of niet:

- assessment is veel minder gestandaardiseerd dan het klassieke testen;
- bij assessment worden zowel het product (summatieve evaluatie) als het proces (formatieve evaluatie) dat geleid heeft tot het product opgenomen in het beoordelingsproces;
- assessment wordt vooral gebruikt voor de beoordeling van complexere leerdoelen of leerprocessen (procedurele kennis, methoden/vaardigheden en attitudes), dit wil zeggen dat assessment niet enkel uitkomsten moet weerspiegelen in een enge technische zin, maar ook in termen van basiskennis, begrijpen en communicatieve en competentiedoelen die bereikt worden;
- ook de lerende zelf beoordeelt (zelfevaluatie). Dit is geen alleenrecht meer van de onderwijsgevende. Hierdoor leren studenten niet alleen kritische zin en zelfreflectie, maar verkrijgen ze ook inzicht in de criteria;
- assessment dient niet enkel om formele beslissingen te nemen, maar dient ook zoveel als mogelijk als input voor directe en gepaste feedback en verdere begeleiding;
- het assessmentproces moedigt self-assessment, reflectie en zelfsturing aan;
- assessment moet congruent zijn met het onderwijs en de didactische werkvormen;
- assessment is zoveel mogelijk een continu gebeuren.

Belangrijk is, dat er in de assessment-cultuur steeds sprake is van pluriformiteit in de assessment (meerdere toetsvormen leiden tot een kwalitatief betere assessment) waarbij ook wordt gelet op het streven naar evenwicht tussen bijv. peer- en tutor-assessment, individuele en groepsscores, etc.

5.1 Voorbeelden van assessments

Hoe kunnen we nu kennis die studenten zelf hebben verworven, toetsen? En hoe beoordelen we wetenschappelijke en algemene vaardigheden zoals een balans kunnen interpreteren binnen een specifieke bedrijfscontext, een diagnose kunnen stellen op basis van tegenstrijdige informatie, een probleem oplossen, informatie kunnen zoeken, discussiëren, vergaderingen leiden, notuleren, synthetiseren, analyseren, kritisch evalueren? We geven hier een exemplarisch overzicht van toetsvormen die gebruikt worden om één of meerdere van deze aspecten te toetsen.

Naast self, peer en co-assessment, wordt ook vaak gerefereerd naar group-based assessment, portfolio's, workplace-based assessment, presentaties, take-away of take-home examens, simulaties, casusgerichte assessment en overall toetsen, in-tray assessment (of in-basket) producten, (reflective) journals of logboeken, observaties, critical incident accounts, posters, memoranda, essays/course readers, gob-bets, assessment centers, etc. (Zie Dochy et. al., *Anders evalueren*).

Het zou ons te ver leiden om al deze vormen te behandelen. Het lijkt zinvoller om de nadruk te leggen op die assessmentvormen die in ons taalgebied al een ruime ingang kennen en die aansluiten bij ons onderwijs en de visie van competentiegericht onderwijs (zie Dochy, Heylen & Van de Mosselaer, 2000).

5.1.1 Peer assessment

Peer assessment kan omschreven worden als een proces waarbij de studenten hun medestudenten evalueren, al of niet op basis van zelfgeselecteerde criteria. Bij deze procedure wordt gebruik gemaakt van beoordelingsschalen of andere criteria-instrumenten die ontworpen zijn door derden of die de gebruikers zelf ontworpen hebben om aan hun specifieke behoeften te kunnen tegemoetkomen (Dochy, Segers & Sluismans, 1999). Peer assessment moedigt studenten aan om een meer actieve rol op te nemen bij het coöperatief leren, dit in tegenstelling tot competitief leren.

Het is belangrijk te benadrukken dat peer assessment niet alleen gaat over het toekennen van punten, maar ook een deel vormt van het leerproces waarbij bepaalde vaardigheden worden ontwikkeld en gedragingen kunnen worden bijgestuurd. Keaten en Richardson (1993) stellen vast dat peer assessment een oefening is waarbij een hoog niveau van verantwoordelijkheid bij studenten kan worden bekomen. Studenten blijken eerlijk en accuraat bij de beoordelingen die ze maken, rekening houdend met hun medestudenten. Ook anderen merken op dat peer assessment vaardigheden benadrukt en stimuleert zoals betrokkenheid, de focus legt op leren, meer mogelijkheid biedt tot feedback, meer aandacht vraagt en verantwoordelijkheid leert opnemen (Dochy et al., 1999). Somervell (1993) wijst erop dat peer assessment aan de ene kant informatie geeft van kwalitatieve aard als onderdeel

van het formatieve evaluatieproces, maar anderzijds de student ook betreft bij het toekennen van punten (appraisal). Bovendien kan de bijdrage van anderen zeer bruikbaar zijn bij de informatie input van het zelfbeoordelingsproces en dienen als self-assessment.

5.1.2 Co-assessment (collaboratieve of co-operatieve assessment)

Best, Carswell en Abott (1990) definiëren collaboratieve assessment als een leer- en onderwijsproces waarbij de student en leerkracht/tutor elkaar ontmoeten om de objectieven en standaarden te verduidelijken. Volgens hen is het hierbij niet noodzakelijk dat de student verantwoordelijk is voor de beoordeling, maar vooral belangrijk is dat de student heeft meegewerkt aan het bepalen van wie wat moet beoordelen (Sommervell, 1993). Bij co-assessment hebben de studenten dus samen met de leerkracht een rol in het beoordelingsproces. Studenten hebben hier dus de gelegenheid elkaar te beoordelen, maar de leerkracht spreekt het eindoordeel uit. Co-assessment heeft de volgende drie bedoelingen (Dochy & Segers, 1999):

- 1 co-assessment biedt de student de gelegenheid om de rol van de leerkracht in te nemen (rolwisselend onderwijs);
- 2 de student verwerft inzichten in het beoordelingsproces, waardoor hij beter in staat is anderen te beoordelen;
- 3 ten slotte is de student meer vaardig in het beoordelen van zichzelf (self assessment).

Co-assessment is een dialoog tussen leerkrachten en studenten. Deze samenwerking kan plaatsvinden op verschillende niveaus en in verschillende fasen. Het kan louter formatief zijn of ook deel uitmaken van het summatieve beoordelingsproces. Daarbij kunnen twee modellen worden onderscheiden, het zwakke model en het sterke model. In het zwakke model liggen de criteria op voorhand vast. Dit wordt duidelijk gemaakt aan de staf. Er zijn dus geen aanpassingen mogelijk, noch door studenten, noch door leerkrachten. In het sterke model dragen studenten zelf criteria aan of indien de studenten zelf moeilijk criteria vinden, presenteert de leerkracht een lijst van criteria en laat de studenten elk item bediscussiëren, verklaren, argumenteren voor en tegen, zij kunnen ook voorstellen doen, toevoegingen maken, enz.

Het wordt duidelijk dat collaboratieve assessment de eerste stap is naar nieuwe vormen van assessment. De betrokkenheid van de studenten in het assessment-proces is groter en vergemakkelijkt het leren. Het wordt sneller aanvaard dan peer en self assessment, gezien de meerderheid van de leerkrachten gewend is aan autonomie met betrekking tot het beoordelingsproces. De leerkrachten blijven betrokken bij het beoordelen.

Vormen als self, peer en co-assessment hebben een aantal voordelen. Op de eerste plaats is er een hoge betrokkenheid van studenten: wanneer een student zelf mee de resultaten van de assessment en de ontwikkeling ervan heeft bepaald, zal hij deze eerder accepteren. De studenten vinden de beoordeling fair (Sluijsmans, Dochy & Moerkerke, 1998). Tevens is het een leermoment voor de student door de feedback die men krijgt en het zelf mee beoordelen. Ook versterken deze vormen van beoordelen de motivatie: de student krijgt verantwoordelijkheid, men ondergaat niet slechts een programma (Somervell, 1993). Ze bevorderen hun studie-ijver en voorkomen uitval (Sluijsmans, Dochy & Moerkerke, 1999).

Er zijn echter ook nadelen. De studenten van vandaag zijn het vaak (nog) niet gewend kritiek te geven op hun vrienden en voelen zich (nog) onervaren bij het beoordelen van anderen. Ze zijn bang om onfair beoordeeld te worden. Dit impliceert dat bij de introductie van deze vormen van toetsing de studenten voldoende mogelijkheden moeten hebben om kritisch te leren reflecteren, feedback te geven en met feedback op eigen kunnen om te gaan (Williams, 1992).

5.1.3 Overall Assessment (casusgerichte evaluatie)

Deze OverAll Test (OAT) werd ontwikkeld door Segers (1996; 1998) en werd inmiddels in verschillende opleidingen en instellingen geïmplementeerd. Een 'OverAll toets' (OAT) is een openboektoets op basis van authentiek casusmateriaal die steeds hand in hand gaat met een korte kennistoets. Het casusmateriaal (c.q. artikelen, teksten) kunnen studenten op voorhand doornemen; de bijbehorende vragen krijgen studenten op het toetsmoment aangeboden. Getoetst wordt in welke mate studenten problemen kunnen analyseren en kunnen bijdragen aan de oplossing van een probleem door het gebruik van concepten, modellen en theorieën uit het betreffende vakgebied.

De karakteristieken van de OAT kunnen als volgt worden samengevat:

- elke toetsvraag is gebaseerd op en verwijst naar probleemsituaties zoals beschreven in een set van artikelen. Deze probleemsituaties worden tijdens de zelfstudieperiode bestudeerd;
- de artikelen waarin de probleemsituaties zijn beschreven, zijn verschillend van aard;
- de toets is gebaseerd op meerdere van elkaar verschillende probleemsituaties;
- de artikelen beschrijven een probleemsituatie in haar totaliteit, dus geen verkorte weergave van een probleem die enkel de relevante informatie vermeldt;
- de probleemsituaties zijn nieuw voor de studenten. Dit betekent dat ze niet besproken zijn tijdens de onderwijsgroepsbijeenkomsten;
- probleemsituaties worden vanuit verschillende disciplines benaderd;
- de toetsvragen richten zich op kernaspecten van de probleemsituaties (open of meerkeuzevorm);

- de toets heeft een openboek karakter;
- de toets wordt door een multidisciplinair team geconstrueerd;
- de antwoorden op de toetsvragen staan niet letterlijk in de casus of in handboeken; het gaat om toepassen van kennis op een bepaalde casus;
- de toetsvragen zijn niet te beantwoorden zonder gebruik te maken van de casus.

5.1.4 Portfolio

Arter en Spandel (1992) geven de volgende definitie van een studentenportfolio: *“A purposeful collection of student work that tells the story of the student’s efforts, progress, or achievement in (a) given area(s). This collection must include student participation in the selection of portfolio content; the guidelines for selection; the criteria for judging merit; and evidence of student self-reflection”* (p. 36).

Bij portfolio assessment worden de studenten actief betrokken bij de assessment: portfolio’s worden gemaakt door en met de student. Een portfolio kan best voorgesteld worden als een verzamelmap of -doos. Deze omvat een reeks documenten zoals: cursusmateriaal, rapporten, brieven, etc., maar ook video of audio tapes van interviews of onderhandelingen, computermateriaal, tabellen of grafisch materiaal. In feite is er theoretisch geen beperking omtrent wat kan worden opgenomen in een portfolio (Brown & Knight, 1995). Maar zoals de definitie beschrijft, is een portfolio dat samengesteld wordt voor evaluatiedoeleinden, noch een container dat elk item bevat dat de student tijdens zijn of haar studies heeft gemaakt, noch een at random selectie van items. De werken die worden opgenomen in de portfolio dienen zorgvuldig te worden geselecteerd om te kunnen aantonen dat men iets heeft geleerd. Ze moeten aantonen wat de student weet en kan omtrent een specifiek onderwerp, en wat zijn of haar bijdrage en vooruitgang hierbij is (Birenbaum & Dochy, 1996). Meestal kan de student vrij kiezen welke documenten opgenomen worden in de portfolio, maar het type van documenten moet de leerkracht vooraf specificeren (Nevo, 1995). Het grote nut van portfolio’s is dat ze de student ertoe aanzetten te reflecteren op zijn werk, activiteiten, keuzes en doelen. In die zin is een portfolio veel ruimer dan een verzameling van geselecteerd schriftelijk werk. Bovendien zijn de leervaardigheden en -strategieën die ze zullen ontwikkelen voor het gebruik van de portfolio (dataverzameling, data-analyse, organiseren, interpreteren, reflecteren) wezenlijke vaardigheden in het lifelong learning-idee (Courts & McNerney, 1993). Leerkrachten of andere beoordelaars bekijken deze portfolio en gebruiken hem voor de evaluatie van de student, maar de student zelf is en blijft een belangrijke partner in dit proces. Hij kan beslissen wat wordt opgenomen in de portfolio, er wordt hem ook gevraagd hierover te reflecteren en hun significantie te bespreken met de leerkracht waardoor hij dus in staat is de manier van beoordeling te beïnvloeden (Nevo, 1995).

5.1.5 Simulaties

Onderwijsdeskundigen zijn meer en meer van mening dat studenten de mogelijkheid moeten krijgen om actief te experimenteren met realistische problemen. Volgens Pasch (1995) zijn interactieve videosimulaties of live simulaties de nieuwe, veelbelovende technieken van de toekomst die studenten de mogelijkheid bieden situaties en gebeurtenissen te ervaren die geen deel uitmaken van hun normale leerervaringen. Een voorbeeld: de computersimulatie van een chemische fabriek, waarmee vastgesteld wordt in welke mate procesoperators (studenten) vakspecifieke vaardigheden beheersen (Moerkerke, 1996, p. 79). Deze technieken laten toe klassikale interacties te simuleren waardoor de vooruitgang in professionele vaardigheden en reflectief denken van studenten kan worden ondersteund. Daarnaast bieden zij ook ruimte aan individuele verschillen doordat studenten de mogelijkheid krijgen op eigen tempo te werken met eventueel verschillende toepassingen. Volgens Cairns (1995) kan een simulatie van de arbeidsplaats ook een effectief middel zijn om de kloof te overbruggen tussen de student zijn initieel cognitief begrip van de arbeidersvaardigheden en hun volledige betrokkenheid in de job met zijn aanwezige risico's. Meer en meer stelt men immers vast dat feitenkennis over jobs en specifieke jobvaardigheden, die traditioneel in de klas worden voorgesteld, de studenten onvoldoende voorbereiden op de complexe werksituatie. Verschillende onderzoekers hebben dan ook voorgesteld dat een verschuiving naar een meer experimenteel leren, studenten kan helpen de overgang van de school naar de werkplaats te maken. Om succesvol te zijn moet een simulatie wel aan een aantal vereisten voldoen. Cairns (1995) geeft volgend overzicht:

- de simulatie moet voldoende complex zijn om geloofwaardig te zijn voor de studenten;
- de simulatie moet voldoende duidelijk zijn om te voldoen aan de vereisten van het curriculum;
- de simulatie mag niet te gecompliceerd zijn om gebruikt te kunnen worden door leerkrachten die niet vertrouwd zijn met een ervaringsgerichte benadering van leren en onderwijzen.

Het ontwikkelen van een simulatie is een langdurig proces van ontwerpen, veldonderzoek, herontwerpen en verdere testing. Naast deze moeilijkheden bij het gebruik van simulaties vinden we echter ook heel wat voordelen (Cairns, 1995):

- Studenten krijgen de mogelijkheid actief te experimenteren in het oplossen van realistische problemen die de integratie vereisen van kennis, vaardigheden, een persoonlijke attitude en een positieve werkhouding.
- De essentiële elementen van een arbeidsplaats worden ervaren zonder de bijhorende risico's en ongemakken.

- Studenten kunnen hypothesen formuleren en testen, patronen identificeren in het gedrag van anderen of van zichzelf, beslissingen nemen en de consequenties observeren.
- Studenten hebben de mogelijkheid hun beslissingen en acties te veranderen en de impact van die veranderingen te observeren.
- Fouten kunnen vlugger opgemerkt worden en hebben een minder hoge interpersoonlijke belasting.
- Studenten leren dat de effectiviteit van individueel werk en het succes van een werknemer een complex en interactief systeem vormen.
- De link tussen profijt, team succes en individueel werk wordt duidelijk aangetoond.

Simulaties zijn volgens Cairns (1995) ook zeer effectief omdat zij hogere niveaus van opwinding, motivatie, taakbetrokkenheid en kwalitatieve probleemoplossing uitlokken. Daarnaast vragen zij om doorzetting, creativiteit en coöperatief teamwerk.

Kritiek die echter vaak naar voor komt bij het gebruik van simulaties, is dat de opdracht vaak te ver vereenvoudigd wordt of dat men gebruik maakt van informatie die in feite ongekend is. Nochtans, wordt erkend dat naast deze kritiek, het gebruik van simulaties zeer interessant kan zijn (Pasch, 1995).

Voor de concrete uitwerking van andere evaluatievormen die binnen een competentiegerichte leeromgeving kunnen worden aangewend, zoals zelfevaluatie, performance assessment, assessment centers, authentic assessments, journalism, logboeken, etc. verwijzen we naar Dochy en Struyven (2002) en naar Dochy, Schelfhout en Janssens (2003).

5.2 De veranderde rol van de leerkracht

In competentiegericht onderwijs is niet alleen de rol van studenten aan verandering toe, maar ook de rol van de leerkrachten. Beide zullen elkaar ook sterk beïnvloeden. Bij de overgang naar een vorm van meer studentgericht onderwijs wijst de ervaring uit dat zowel de leerkrachten als de studenten lijden aan onzekerheid in vergelijking met de vroegere situatie. Studenten komen in een situatie waarin ze zelf verantwoordelijkheid moeten nemen (de leerstof wordt niet voorgeschoteld) en de toets is niet een reproductie van een vastgelegde hoeveelheid leerstof, maar het aantonen dat men bepaalde competenties heeft bereikt door het oplossen van bijvoorbeeld concrete wetenschappelijke of bedrijfsproblemen. Van leerkrachten wordt verwacht dat ze in staat zijn kwalitatief goede assessments te ontwikkelen met de kenmerken die eerder in deze bijdrage zijn genoemd. Zowel onderzoek als praktijk hebben uitgewezen dat de volgende richtlijnen belangrijk zijn voor een succesvolle implementatie van nieuwe toetsvormen zoals voorgesteld in deze bijdrage:

- laat de wijze van toetsing aansluiten bij de wijze waarop de leeromgeving heeft vorm gekregen, zowel naar inhoud als naar vorm;
- geef aan studenten op verschillende momenten, in verschillende vorm en op een consequente wijze toelichtingen bij het toetsstelsel: de inhoud, duur, afname, scoreberekening, etc.;
- gebruik de eerste bijeenkomst om aan studenten de onderwijsaanpak en de toetsvormen toe te lichten. Geef voorbeelden van items en bespreek ze; doe eventueel een try-out (bv. peer assessment)
- indien gebruik wordt gemaakt van peer of co-assessment na elk onderwijsblok, organiseer dan tussentijdse feedback aan de studenten;
- baseer de beoordeling van de studenten op meerdere beoordelingsmomenten zodat een meer globaal en betrouwbaar beeld kan worden verkregen van de kwaliteiten van de student;
- bespreek de criteria voor peer assessment met de studenten; acceptatie is van groot belang en dergelijke bespreking leidt tot kwaliteitsverbetering van de toetsing;
- druk de prestaties van de studenten uit in sterkten en zwakten in de plaats van door middel van een ééndimensionale score;
- overweeg bij de beoordeling het gewicht van proces- en productkenmerken en maak dit tot onderwerp van gesprek met de studenten;
- besef dat het bij studenten minimaal een jaar duurt voor ze proefondervindelijk tot het inzicht komen dat ze op deze manier intensief leren en dat dit een langetermijnopbrengst tot resultaat heeft. Dit geldt ook als studenten vanaf het begin reeds overtuigd zijn dat het werken in krachtige leeromgevingen theoretisch tot een beter leerresultaat leidt.
- voorzie voldoende momenten van feedback op basis van tussentijdse toetsen die nauw aansluiten bij de summatieve toetsen;
- gebruik de toetsresultaten van de studenten als leermoment voor de leerkracht en voor de student;
- maak het gebruik van nieuwe toetsvormen onderwerp van discussie met de studenten;
- leerkrachten hebben meestal geen ervaring met deze nieuwe toetsvormen. Training van leerkrachten in het ontwikkelen en implementeren van deze toetsvormen is een sleutel tot succes;
- evalueer de toetsvormen zowel op basis van kwantitatieve gegevens zoals toetscores, als op basis van kwalitatieve gegevens zoals percepties van de studenten. De resultaten van deze evaluaties kunnen concrete aanwijzingen geven voor verbeteringen (Nevo, 1995).

6 Implicaties en gradaties

Tientallen onderwijsinstellingen worstelen vandaag met het ontwerp van hun competentiegericht curriculum en proberen de gevolgen hiervan voor studenten en leerkrachten in te schatten.

De feitelijke implementatie van degelijk competentiegericht onderwijs in de praktijk is nog steeds erg gering. Competentieprofielen opstellen en algemene structurele veranderingen zijn nog niet al te moeilijk. De realiteit van de praktijk omkeren echter wel. En dat het om een paradigmawissel gaat, moge blijken uit veel gehanteerde termen als ‘leerwegaafhankelijk’, ‘vakoverschrijding’, ‘vraaggestuurd’, ‘flexibele leerroutes’, ‘flexibele assessmentmomenten’. Mooi in theorie; complex, uitermate complex, voor zover betaalbaar, in de praktijk.

Er zijn thans steeds meer voorbeelden van competentiegerichte opleidingen in het hoger onderwijs te vinden. Nog meer voorbeelden zijn er thans in het Nederlandse beroepssecundair onderwijs. Literatuur en praktijk wijzen op een aantal implementatievormen van competentiegericht onderwijs. Ze verschillen in de mate waarin men erin geslaagd is de *paradigmashift* te maken. Volgende vijf niveaus kunnen thans worden onderscheiden (Dochy & Nickamns, 2005):

- *De public relationsmodus*: voor pr-doeleinden is er een competentielijst en een nieuwe structuur, studenten kunnen flexibel instromen op basis van verworven competenties, etc. In de realiteit vinden we in de praktijk nog steeds het dominante kennisoverdrachtsmodel, examens zijn gericht op kennisreproductie, de geoperationaliseerde (deel-)competenties zijn identiek aan de vroegere lijst van kwalificaties of doelstellingen, etc.
- *Innovatie in onderwijsmethoden*: de pr-modus wordt deels verlaten en er is een gedeeltelijke vakkenintegratie gerealiseerd, die gepaard gaat met nieuwe didactische methoden als PGL (probleemgestuurd leren), constructiegericht onderwijs, casusgecentreerd onderwijs, opdrachtgericht onderwijs, projectonderwijs, etc. (Dochy, Heylen & Van de Mosselaer, 2000).
- *Innovatie in methode en assessment*: de pr-modus is verder verlaten en naast de mix van nieuwe en traditionele methoden is er een assessmentcultuur in de praktijk omgezet. Gestructureerde coaching en begeleiding zijn leermiddelen en assessment vormt een leidraad doorheen de opleiding. Het assessmentbeleid is helder en transparant voor alle actoren.
- *De geïntegreerde aanpak*: er is innovatie in didactische arrangementen, assessment en een sterke relatie met de arbeidsmarkt (commissies voor de beroeps- en opleidingsprofielen, leerkrachtstages, externe assessoren).
- *Competentiegericht opleiden*: naast de hierboven genoemde realisaties is er ook sprake van leerwegaafhankelijkheid voor elke student, een vraaggestuurd curriculum ‘op maat van de student’ en flexibele, leerwegaafhankelijke assessment.

7 Enkele resterende vragen en problemen: wat is haalbaar?

De leerkracht: bijscholing/lifelong learning wordt een noodzaak.

Eens te meer wordt de noodzakelijke omslag bij en professionele begeleiding en bijscholing van leerkrachten onderschat. Dit betekent voor hen: coaching i.p.v. sturing van leerprocessen, persoonlijke ontwikkelplannen en portfolio's; teamwork en professionalisering; zelfsturing bij studenten leggen; nieuwe werkvormen; nieuwe assessmentvormen; denken vanuit competenties; afstand van de eigen centrale rol; loslaten van leerboeken; studentgerichtheid; verbindingen leggen tussen inhouden en maatschappelijke/beroepscontext. De hamvraag blijft of de noodzakelijke voorwaarden hiertoe zijn vervuld, met name: een gedeelde visie en ondersteuning (scholing, middelen, tijd).

In welke mate heeft dit analytische onderscheid tussen 'Kennis, Vaardigheid, Attitude' en 'Aspecten van maatschappelijk of professioneel functioneren' een onderwijskundige impact of meerwaarde?

Competenties bestaan uiteraard uit deze 4 componenten, maar ze scheiden in het leerproces is tegengesteld aan de basisfilosofie van het competentie-ontwikkelen leren. Dit heeft uiteraard didactische gevolgen: vakoverschrijding, uitgaan van realistische problematieken, aansluiten bij de realiteit van alledag, meer initiatieven die uitgaan van de leerlingen, leerlijnen en groeipaden voor leerlingen mogelijk maken, ...

Heeft kiezen voor competentiegericht onderwijs gevolgen voor de rol die de overheid speelt in het onderwijsbeleid of is het (vooral) een zorg voor de inrichters van onderwijs (pedagogische vrijheid)?

De overheid heeft hier zeker een rol in; het is haar taak ervoor zorg te dragen dat elke instelling haar onderwijs aanpast aan de huidige maatschappelijke ontwikkelingen. Binnen CGO zijn vele diverse invullingen denkbaar waardoor scholen zich kunnen profileren.

Kunnen we onderwijssectoren onderscheiden die meer of minder relevant zijn voor competentie-ontwikkelen onderwijs? En voor basisonderwijs en secundair onderwijs, etc.? En algemeen vormend onderwijs?

Onderscheid is niet nodig naar sector of onderwijsniveau; wel zullen de competenties die relevant zijn uiteraard verschillen: andere professionele competenties, andere algemeen vormende competenties, etc.

Is flexibilisering en individualisering een noodzakelijk gevolg van competentie-ontwikkellend onderwijs of kan de groepsdynamiek van een leer groep gevaloriseerd worden? In welke mate wijzigt de functie van de peer group bij competentie-ontwikkellend onderwijs? Zijn er andere ontwikkelingen die eveneens passen in het zoeken naar meer competentiegericht onderwijs? (bijv. EVC, meer zelfsturend leren, constructivisme in onderwijs, 'outcome-based' onderwijs, ervaringsgericht onderwijs, ...)?

Flexibilisering is een noodzakelijk kenmerk, maar dat hoeft zich niet te vertalen in het extreme individualisme. De functie van de peer group verandert sterk door de nieuwe rol die de groep en de leerkracht krijgt. De groep wordt meer zelfsturend, de leerkracht coach. Echter, de peer group waarin onderwijs vorm krijgt, zou in de praktijk niet groter moeten zijn dan 8 leerlingen per groep. Een leerkracht kan uiteraard meerdere groepen coachen. Dit zou idealiter leiden tot andere 'klasgroepen' en een andere instelling van de leerkracht. Die is niet enkel aanwezig om 'lessen' te geven, maar student(groepen) kunnen op elk moment ook een beroep op hem/haar doen om begeleiding te krijgen.

Teamleren wordt een belangrijk concept voor leerlingen; werken in teams wordt een belangrijk uitgangspunt voor leerkrachten.

Verschillen de competenties die leerkrachten moeten beheersen van deze die nodig zijn voor andere vormen van onderwijsvernieuwend lesgeven (construerend, probleemgestuurd, studentgericht, coöperatief, begeleid zelfstandig leren, ...)?

Eenzijds moeten we ermee rekening houden dat niet alle leerkrachten de competenties beheersen om studentgericht, probleemgestuurd te werken. Competentie-ontwikkellend onderwijs zal sterk een beroep doen op de competenties gericht op coaching van groepjes en individuen, flexibiliteit in ondersteuning (ook en vooral inhoudelijk!!), etc.

In welke mate veronderstelt competentiegericht opleiden dat de 'examencultuur' wordt omgebogen?

In heel sterke mate. Ons onderwijs heeft als kenmerk een hordeloop te zijn van de ene test naar de andere. Leerlingen denken in termen van tests, niet in termen van interesse in een inhoud, een fenomeen of een probleem. Competentie-ontwikkellend onderwijs kan dit ombuigen. Voorbeelden in het buitenland getuigen hiervan. Assessment is echter al veel eerder ontstaan dan competentiegericht leren. Assessment ontstond in Europa naar aanleiding van de vaststelling dat toetsen het gedrag van leerlingen zo sterk sturen, dat ook in probleemgestuurd onderwijs studenten werden gericht op bestuderen van kennistoetsen i.p.v. de problemen die werden aangeboden. Nieuwe assessmentvormen konden dit probleem oplossen. In de VS

en UK ontstond de assessmentbeweging veeleer als reactie op de erg negatieve gevolgen voor veel leerlingen van de large-scale, landelijke testen.

Welke didactische werkvormen ondersteunen competentie-ontwikkelen onderwijs?

Projectonderwijs, probleemgestuurd onderwijs en vormen van coöperatief onderwijs in het bijzonder (zie Dochy & Van den Berk, coöperatief onderwijs, 2006; Dochy et al., 2001).

Kosten?

Uiteraard zal een structuurhervorming van het onderwijs tot kosten leiden indien men zo competentie-ontwikkelen onderwijs mogelijk wil maken. Maar de overheid zou misschien beter werken met incentives: scholen die snel de overgang willen maken, krijgen extra middelen. Idealiter zouden die middelen moeten geïnvesteerd worden in de bijscholing van leerkrachten. Een dergelijk grondige bijscholing is allicht de conditio sine qua non voor een succesvolle implementatie.

8 Ten slotte

Het is noodzakelijk om de kwaliteit van ons onderwijs op peil te houden. Competentiegericht opleiden kan daartoe bijdragen, indien de randvoorwaarden zijn vervuld en indien men niet overhaast te werk gaat. Onze kenniseconomie kan enkel voldoende gestimuleerd worden door uit elke student de potentie te halen die erin zit, door studenten vanaf het begin van de opleiding continu te confronteren met de reële nood aan kenniscreatie, dit in de opleiding te benadrukken en door in alle opleidingen, beroepsgericht of academisch, elementaire competentie in ondernemerschap te incorporeren.

Dat elke instelling, zelfs elke opleiding, dan een eigen variant van competentiegericht werken zal moeten ontwikkelen, met eigen profilering en accenten, is een noodzaak. Enerzijds om de innovatie haalbaar te maken; anderzijds om zich optimaal te profileren. Een kleurrijk onderwijslandschap, gekenmerkt door een hoogstaande kwaliteit en compatibel met de Europese visie, is dat niet hetgeen we hier nastreven?

Referenties

<http://www.serv.be/>

- Arter, J. & Spandel, V. (1992), 'Using portfolios of student work in instruction and assessment: A NCME instructional module' *Educational Measurement: Issues and Practice* 1 (1): 36-44.
- Baker, E. L., O'Neil, H. F. & Linn, R. L. (1993), 'Policy and validity prospects for performance-based assessment' *American Psychologist* 48(12): 1210-1218.
- Best, M., Carswell, R.J.B. & Abott, S.D. (1990), 'Self-evaluation for nursing students' *Nursing Outlook* 38(4): 172-77.
- Birenbaum, M. & Dochy, F. (1996), *Alternatives in assessment of achievements, learning processes and prior knowledge*. Boston: Kluwer Academic.
- Brown, S. & Knight, P. (1995), *Teaching and learning in higher education. Assessing learners in higher education*. London: Kogan Page.
- Cairns, K. (1995), Using Simulations To Enhance Career Education. ERIC [CD-ROM], ERIC-document services: ED404583.
- Courts, P.L. & McInerney, K.H. (1993), *Assessment in higher education. Politics, pedagogy, and portfolios*. London: Westport, Connecticut.
- Dochy, F. & Berk, B. Van den (2006), 'Coöperatief onderwijs' in: *Theorie en praktijk van leren in groepen*. Cursustekst K.U.Leuven.
- Dochy, F. & Rijke, T.R. de (Red.) (1995), *Assessment centers: Nieuwe toepassing in opleiding, onderwijs en HRM*. Utrecht: Lemma.
- Dochy, F., Heylen, L. & Mosselaer, H. van de (2000), *Coöperatief leren in krachtige leeromgevingen*. Leuven: Acco.
- Dochy, F., Heylen, L. & Mosselaer, H. van de (2002), *Assessment in onderwijs*. Utrecht: Lemma.
- Segers, Dochy & Cascallar (2003), *Optimizing new modes of assessment*. Boston/Dordrecht: Kluwer Academic.
- Dochy, F., Janssens, S. & Schelfhout, W. (Eds.) (2004), *Anders evalueren*. Leuven (Heverlee): LannooCampus.
- Dochy, F. & Nickmans, G. (2005), *Competentieverricht opleiden en assessment*. Utrecht: Lemma.
- Dochy, F., Segers, M. & Sluijsmans, D. (1999), 'The use of self-, peer- and co-assessment in higher education: a review' *Studies in Higher Education* 24(3): 331-350.
- Dochy, F. & Segers, M. (1999), 'Innovatieve toetsvormen als gevolg van constructieverricht onderwijs: op weg naar een assessmentcultuur' in: Boeck, P. de & Lacante, M. (Eds.), *Meer kansen creëren voor het hoger onderwijs*. Dordrecht: Kluwer.
- Dochy, F. & Struyven, K. (2002), 'Assessment: Betekenis en assessmentvormen' in: Dochy, F., Heylen, L. & Mosselaer, H. van de (Eds.), *Assessment in onderwijs: Nieuwe toetsvormen en examinering in studentgericht en competentieverricht onderwijs* (pp. 33-60). Utrecht: Lemma.

- Keaten, J. & Richardson, M. (1993), 'A field investigation of peer assessment as part of the student group grading process', paper presented at the *Annual Meeting of the Western States Communication Association*, Albuquerque, NM, February 12-16.
- Moerkerke, G. (1996), *Assessment for flexible Learning; Performance assessment, prior knowledge state assessment and progress assessment as new tools*. Heerlen: Open Universiteit.
- Nisbet, J. (Ed.) (1993), *Curriculum reform: Assessment in question*. Paris: OECD.
- Nevo, D. (1995), *School-based evaluation: A dialogue for school improvement*. London, New York: Pergamon Press.
- O'Neil, J. (1992), 'Putting performance assessment to the test' *Educational Leadership* (49): 14-19.
- O'Neil, H. F. Jr. & Abedi, J. (1996), 'Reliability and validity of a state metacognitive inventory: Potential for alternative assessment' *The Journal of Educational Research*, 89.
- Pasch, S.H. (1995), 'Assisting and assessing the development of preservice teachers in academic and clinical settings' in: S. W. Soled, *Assessment, testing and evaluation in teacher education* (pp. 159-189). Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Somervell, H. (1993), 'Issues in Assessment, Enterprise en Higher Education' *Assessment & Evaluation in Higher Education* (18): 229-233.
- Segers, M.S.R. (1996), 'An alternative for assessing problem-solving skills: The OverAll Test' *Studies in Educational Evaluation* 23(4): 373-398.
- Segers, M.S.R. (1998), 'Het toetsen van probleemoplossende vaardigheden. Ervaringen met de OverAll Toets' *Tijdschrift voor hoger onderwijs* 16(3): 155-178.
- Sluijsmans, D., Dochy, F. & Moerkerke, G. (1999), 'Creating a learning environment by using self-peer and co-assessment' *Learning Environments Research* (1): 293-319.
- Spencer, L.M. & Spencer, S.M. (1993), *Competence at work. Models for superior performance*. New York: Wiley & Sons.
- Williams, E. (1992), 'Student Attitudes towards Approaches to Learning and Assessment' *Assessment and Evaluation in Higher Education* 17(1): 45-58.

EVC, COMPETENTIEGERICHT BEOORDELEN EN FLEXIBILISEREN VAN ONDERWIJS

Ruud Klarus

Lector bij de Faculteit Educatie, Hogeschool Arnhem en Nijmegen

*Is EVC voor het competentiegericht opleiden de meest adequate, want leerwegaafhankelijke beoordeling van competenties?*¹

Samenvatting

EVC is het erkennen van verworven competenties, ongeacht waar, wanneer en hoe deze competenties zijn verworven. EVC is een vorm van leerwegaafhankelijke beoordeling: ongeacht de gevolgde leerweg kunnen met behulp van EVC-beoordelingsprocedures verworven competenties vastgesteld en gecertificeerd worden. In EVC-procedures kunnen uiteenlopende beoordelingsvormen gebruikt worden, van multiplechoice-toetsen tot observaties in de beroepspraktijk. Veelal worden deze competentiebewijzen verzameld in een portfolio.

EVC-procedures zijn relevant op momenten in een individuele (leer)loopbaan dat het erom gaat vast te stellen over welke competenties men beschikt en welke competenties ontwikkeld kunnen of moeten worden. Het gaat daarbij steeds om individuele ontwikkeling, hetzij in het kader van leren in arbeidsorganisaties hetzij in een formeel onderwijsleertraject. Dit betekent dat EVC vooral nuttig is bij persoonlijke ontwikkeling, bij het ontwerpen van leertrajecten op maat, bij zij-instroom in het (beroeps)onderwijs. EVC is bruikbaar waar vraagstukken aan de orde zijn in verband met het vergroten van toegankelijkheid van onderwijs en arbeidsmarkt en het dichten van de kloof tussen onderwijs en arbeid. EVC is minder goed bruikbaar in sectoren waarvoor geen duidelijk omschreven beroepsvereisten beschikbaar zijn.

Aan de EVC-procedures worden dezelfde kwaliteitseisen gesteld als aan de reguliere beoordelingsprocedures in het beroepsonderwijs. Ook wat betreft de vormgeving blijken EVC-procedures vergelijkbaar met de procedures die voor 'competentiegericht beoordelen' gehanteerd worden. EVC sluit aan bij huidige ontwikkelingen in het beroepsonderwijs: individueel maatwerk, opleiden in authentieke beroepssituaties en de arbeidssector als medebeoordelaar. Het ligt voor de

¹ Voor deze notitie is geput uit eerdere publicaties: Klarus, R. (2002), Klarus, R. (2005), Klarus, R. (2006), Klarus, R. (1999), Klarus & R., Cluitmans, J. (2005), Klarus, R. & Kral, M. (2006).

hand procedures voor EVC ook als reguliere procedures voor het beoordelen van competenties te gebruiken.

1 Waaron EVC?

Een samenleving met een inclusieve opvatting over leren zal meerdere vormen van leren moeten waarderen en benutten. Naast de erkenning dat er meerdere vormen van leren zijn die tot dezelfde leerresultaten leiden, spelen toegankelijkheid van leermogelijkheden en van erkenning en certificering een centrale rol.

We kunnen deze veranderingen zonder overdrijving een paradigmawisseling in opvattingen over leren noemen (Klarus, 2002). Met het nieuwe leerparadigma wordt een beweging bevestigd van een op exclusiviteit en uitsluiting gericht educatief systeem naar een op participatie en toegankelijkheid gericht systeem.

Leren is minder gericht op selectie en meer op ontwikkeling van de lerenden. Leren wordt niet meer opgevat als een door docenten beheersbare activiteit. De leerkracht wordt minder gezien als eigenaar van leerprocessen en meer als begeleider en coach van leerprocessen, waarbij de individuele lerende eigen verantwoordelijkheid heeft voor zijn of haar ontwikkeling.

Competentiegericht beoordelen zoals dat bij EVC vorm krijgt, is beoordelen van leerresultaten, ongeacht de gevolgde leerweg: leerwegaafhankelijk of leerwegneutraal beoordelen. Een leven lang leren zou daarmee in principe ook kunnen bestaan uit een leven lang leren op de werkplek of in andere maatschappelijke verbanden.

EVC maakt deel uit van een wending naar competentiegericht opleiden die we, onder verschillende benamingen, over de volle breedte van het Nederlandse onderwijs kunnen waarnemen. Competentiegericht onderwijs is in Nederland geïntroduceerd om de samenhang te herstellen tussen denken en doen, onderwijs en arbeid, tussen binnen en buitenschools leren en tussen formeel en non- of informeel leren. De wending naar competenties vindt haar oorzaak niet in het onderwijs op zichzelf. Het heeft een veel bredere maatschappelijke achtergrond. In een kennisintensieve samenleving wordt er steeds meer kennis ontwikkeld en benut buiten het geïntitutionaliseerde onderwijs. Er wordt bijgevolg ook steeds meer buiten het instituut school geleerd. Hoe en waar je geleerd hebt, is daarbij minder belangrijk dan wat je geleerd hebt.

Competentiegericht opleiden is ook 'uitgevonden' om de aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt te verbeteren (Onstenk c.s., 2004). Deze aansluitingsproblematiek is niet nieuw, maar al ontstaan bij het institutionaliseren van de beroepsvoorbereiding in aparte onderwijsinstellingen, sinds de start van het nijverheids-onderwijs bijna honderd jaar geleden (van Hoof, 1987). Het heeft geleid tot

een afstemmingsvraagstuk, dat zich niet alleen voordoet bij het vormgeven van onderwijs, maar vooral ook bij het beoordelen en examineren.

EVC is niet alleen van betekenis voor het verstrekken van vrijstellingen. De Onderwijsraad (2004) wijst er op dat EVC ook de transparantie van het hoger onderwijs zou kunnen vergroten. “Voorwaarde is wel dat dit (*evc*) het niveau van traditionele vrijstellingsprocedures (*bij evc-erkenning*) en de handhaving van separate leeromgevingen (*bij duale opleidingen*) overstijgt.” EVC zou meer moeten zijn dan alleen een vrijstellingsprocedure en ontwikkeld moeten worden vanuit het besef dat effectief leren te maken heeft met de vraag of het leren betekenisvol is. Een belangrijke variabele voor betekenisvol onderwijs is de mate waarin er rekening wordt gehouden met voorgaande leer- en werkervaring. EVC-procedures kunnen de basis leggen voor individueel maatwerk. Dit veronderstelt overigens dat er in de onderwijskundige vormgeving met de individuele wensen van studenten rekening is gehouden.

Ten slotte blijkt EVC een mogelijkheid om de herintrede van jongeren in formele opleidingen, nadat ze ongediplomeerd zijn uitgestroomd, effectiever te laten verlopen. Het vertrek uit het formele opleidingscircuit wordt niet zelden gevolgd door een periode van werk waarin wel degelijk ook competenties ontwikkeld worden. Erkenning van die competenties vergroot de aantrekkelijkheid van het opnieuw volgen van een opleiding. Het vergroten van de toegankelijkheid van onderwijs en certificering is een belangrijke overweging bij de invoering van EVC.

In Nederland is EVC begin de jaren '90 op de kaart gezet door de commissie Erkennen Verworven Kwalificaties. Deze commissie realiseerde zich bij haar naamgeving niet dat kwalificaties per definitie al erkend zijn en dus niet nog eens erkend zouden hoeven te worden. Om dit misverstand weg te nemen is vervolgens het acroniem EVC, erkennen van verworven competenties, gehanteerd. Tegelijkertijd is daarmee echter EVK ook verdwenen. In Vlaanderen hanteert men dit begrip nog steeds en naar nu blijkt terecht. Want het is in de EVC-praktijk bepaald niet vanzelfsprekend dat een formele erkenning van kwalificaties als vanzelf leidt tot vrijstellingen of andere equivalente erkenningen. Voor EVK blijken specifieke procedures noodzakelijk om reeds gecertificeerde competenties ook daadwerkelijk erkend te krijgen. Dit geldt op landelijk niveau vooral voor (deel)certificaten. Een typerend voorbeeld van internationale EVK zijn de door organisaties als *Nuffic* uitgevoerde diplomavergelijkingen.

In het vervolg van deze notitie wordt verder ingegaan op de belangrijkste ingrediënten voor EVC. Ten eerste een expliciete opvatting over het begrip competentie en op leren en ontwikkelen. En niet minder belangrijk, een aansluitende opvatting over beoordelen; inclusief de standaarden waarmee competenties beoordeeld kunnen worden. Standaarden die congruent zijn met de visie op leren en ontwikkelen.

2 Competentie: een begripsbepaling

Betekenisverlening is in hoge mate een cultureel en sociaal en daarmee ook een historisch gebeuren (Klarus, 2002). De ambitie om een eensluidende en duurzame definitie van het begrip competentie te geven, moet daarom ook met enige scepsis worden benaderd. Dit neemt niet weg dat we, gegeven de huidige context waarin het begrip een rol speelt, toch kunnen proberen een historische waarheid omtrent het begrip te omschrijven. Een belangrijk gegeven daarbij is dat het competentiebegrip vooral een rol speelt in de context van aansluitingsproblemen tussen onderwijs en arbeid en tussen voorbereidend en beroeps- of wetenschappelijk onderwijs. Het competentiebegrip speelt met andere woorden vooral een rol in transitiefases. Een belangrijk uitgangspunt voor de vormgeving van competentiegericht onderwijs is dan ook dat de inhoud van dat onderwijs bepaald wordt door ‘van achter naar voor’ te denken. Door de vraag te beantwoorden op welke onderwijs- of arbeidswerkelijkheid het onderwijs voorbereidt. Welke competenties moet de leerling of student meenemen wil ze in een volgende fase van de levensloopbaan succesvol kunnen functioneren?

Competentie heb je nodig om in een bepaalde beroeps- of handelingssituatie adequaat te kunnen functioneren. Het doelbewust en overwogen kiezen, gebruiken en reflecteren op methoden, werkwijzen en instrumenten – inclusief de eigen persoonlijke kwaliteiten – kleuren het competentiedomein. Er zijn tal van omschrijvingen van het begrip competentie in omloop. In opdracht van de Nederlandse Onderwijsraad is een studie uitgevoerd waarin op basis van vergelijking van uiteenlopende definities en opvattingen geconcludeerd wordt dat we het competentiebegrip het beste kunnen opvatten als een mengpaneel waarmee al naar gelang de context de schuifjes, zijnde de in box 1 beschreven dimensies, meer of minder ‘open’ staan (van Merriënboer c.s. 2004). Wellicht de meest centrale constatering is dat competenties inhoudelijk bepaald worden door de context waarin ze benut, respectievelijk waarin ze geleerd worden.

Competenties duiden op de vermogens van een individu om bepaalde problemen aan te kunnen pakken. Het geheel van competenties dat iemand heeft wordt door Spencer & Spencer (1993) voorgesteld als een ijsberg, waarvan we alleen het topje kunnen waarnemen. Dit model wordt met name in het bedrijfsleven frequent gebruikt in het kader van HRD-trajecten. Juist omdat competentiegericht opleiden de ambitie heeft de kloof tussen onderwijs en arbeid te dichten, is het relevant ook kennis te nemen van modellen en begrippen uit een arbeidscontext. Deze modellen, zoals dat van Spencer en Spencer, kunnen de betrokkenen in het beroepsonderwijs de weg helpen te vinden naar concepten die gebaseerd zijn op ‘arbeidslogica’ (Klarus, 2005).

De top van de ijsberg (handelings- en cognitieve vaardigheden) is niet alleen het best waarneembaar en beoordeelbaar, maar ook het best te beïnvloeden (opleid-

baar). Onder de zeespiegel treffen we de moeilijker waarneembare (beoordeelbare) en beïnvloedbare competenties. Voor de transfer van de ene naar de andere handelingssituatie geldt het omgekeerde: handelingsvaardigheden zijn moeilijker te transfereren dan ‘diepere’ persoonskenmerken en motieven. De verschillende competentie-aspecten hangen met elkaar samen, spelen altijd tegelijkertijd een rol en staan in voortdurende interactie met elkaar en met de handelingscontext.

Box 1: Wat zijn competenties?

Competenties heb je nodig om in een bepaalde beroeps- of handelingssituatie goed te kunnen functioneren. In de verschillende definities en omschrijvingen van het competentiebeprij is de meest centrale constatering dat competenties bepaald worden door de **context** waarin ze benut worden. Competenties zijn altijd gekoppeld aan (cognitief) **handelen**, activiteiten, rollen of taken. Een competentie is moeilijk op te delen in afzonderlijke deelcompetenties. We kunnen wel verschillende competentie-aspecten onderscheiden; kennis, vaardigheden en houding, bijvoorbeeld. Maar in de beroepspraktijk zullen ze zich altijd in **samenhang** vertonen. Een competentie is meer dan de optelsom van de afzonderlijke competentieaspecten. Rekening houden met deze samenhang is in het beoordelen van competenties even noodzakelijk als ingewikkeld. Competenties zijn **meer of minder duurzaam**. Niet bij elke verandering in een arbeidssituatie zullen ook de daarvoor vereiste competenties veranderen. Anderzijds zijn competenties ook meer of minder **transfereerbaar**, dat wil zeggen dat ze verschillen in de mate waarin ze door een bepaalde context bepaald zijn, respectievelijk bruikbaar zijn in andere contexten. Competenties staan in een meer of mindere **onafhankelijke of juist afhankelijke relatie** tot elkaar. Soms is de ene competentie voorwaardelijk voor de andere. In andere gevallen zullen competenties een versterkende relatie over en weer hebben. (van Merriënboer c.s. 2004).

Niet alleen gedrag, maar ook de gehanteerde denkschema's, de betekenisverlening en de leerpotenties van lerenden zijn belangrijk. Ook het adequaat kunnen reageren op veranderingen, op nieuwe werkmethoden of veranderingen in de productieorganisatie – transfervermogen – maakt onderdeel uit van het competentiebeprij en zal ook gerepresenteerd moeten worden in de beoordelingsstandaard respectievelijk in de kwalificatiestandaard.

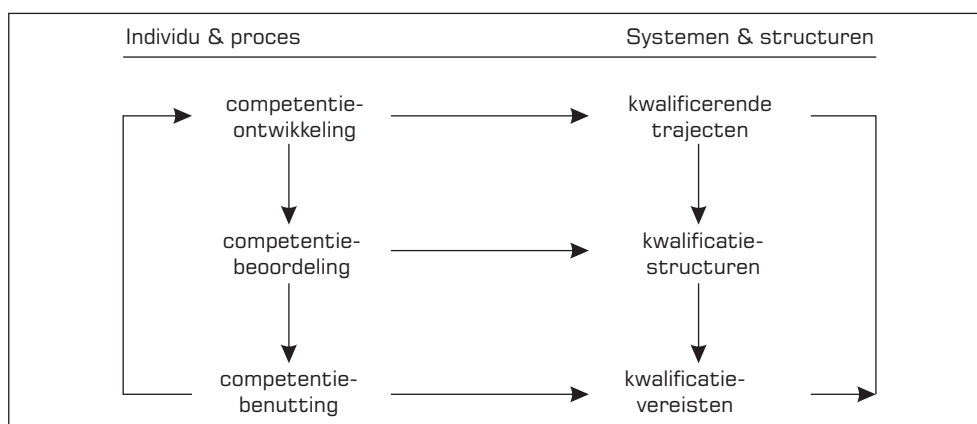
In het competentiebeprij staan twee vooronderstellingen centraal:

- 1 Competentie is het geheel van met elkaar *samenhangende persoonlijke vermogens* (situationele benutting van relevante kennis, metacognitieve vaardigheden, persoonskenmerken, technische vaardigheden), die
- 2 noodzakelijk zijn om in een *bepaalde handelingscontext* een vooraf bepaald resultaat (doel, product, effect) te realiseren.

Het gaat niet om het beoordelen van vermogens als zodanig, maar om persoonlijke kwaliteiten in een bepaalde context die een voor die context relevante opbrengst of resultaat (*outcomes*) weten te realiseren.

3 Competentie en kwalificatie

Waar competenties duiden op de vermogens van een individu om bepaalde problemen aan te kunnen pakken, verwijst het begrip kwalificatie naar het maatschappelijk erkende formele bewijs dat iemand een bepaalde set competenties bezit (zie schema 1). Door onderscheid te maken in competenties en kwalificaties wordt ook ruimte gecreëerd voor het expliciet benoemen van non- of informeel verworven competenties. Een individu verwerft een kwalificatie (het formele bewijs), een erkenning, als blijkt dat hij/zij beschikt over de competenties die voldoen aan de in de kwalificatiestandaard gestelde eisen (de gestandaardiseerde, geformaliseerde, door sociale partners gelegitimeerde kwalificatievereisten). De eisen uit de kwalificatiestandaard, oftewel de normen die aan competenties gesteld worden, noemen we kwalificatiecriteria. De gestandaardiseerde, geformaliseerde en gelegitimeerde kwalificatiecriteria worden gehanteerd voor het beoordelen van (hoe dan ook) verworven competenties.



Schema 1: De samenhang tussen de begrippen competentie en kwalificatie

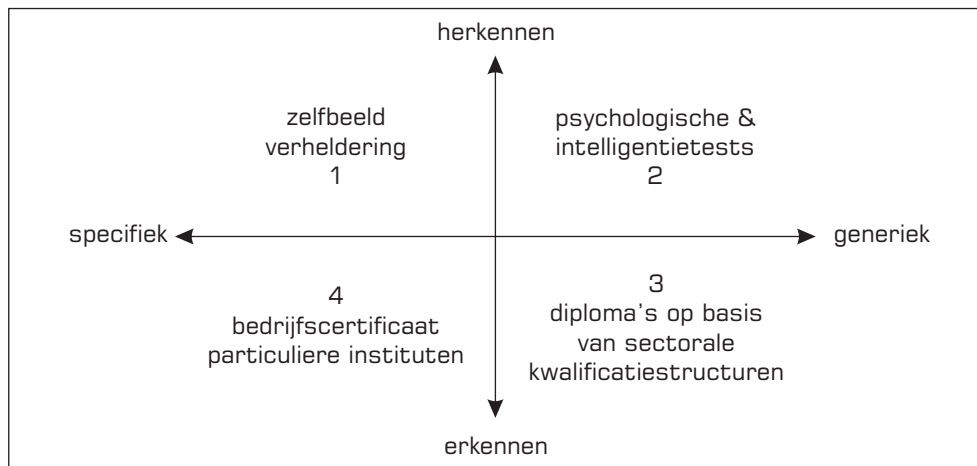
Competentiebeoordeling, dus ook EVC, is de confrontatie van individuele competenties met een algemene kwalificatiestandaard.

Het proces van beoordeling en erkenning is een proces van toewijzing. Een competent individu krijgt een kwalificatie toegewezen. Een kwalificatie is op zichzelf voor derden herkenbaar, heeft communicatief vermogen omdat ze wordt geconcretiseerd in een maatschappelijk geaccepteerd bewijs: een certificaat of diploma.

4 EVC is bovenal waarderen van competenties!

EVC is waarderen van hoe of waar dan ook verworven competenties. Waarderen is waarde toekennen aan de resultaten van uiteenlopende vormen van competentieontwikkeling. Waarderen kan op basis van allerlei meer of minder individuele, lokale of landelijke standaarden. In schema 2 zijn de verschillende varianten van herkennen en erkennen op basis van verschillende standaarden schematisch weergegeven.

We constateerden dat het beroepsonderwijs een wending maakt naar competentiegericht opleiden. De vraag is nu of de procedures en methoden die tot nu toe voor EVC gebruikt werden niet al een voorschot namen op de procedures die nu ook gebruikt worden voor competentiegericht beoordelen.



Schema 2: Competentiebeoordeling op een tweetal dimensies: van herkennen tot erkennen en van specifieke standaarden tot algemeen geldende standaarden.

Het doel en de legitimatiebasis van verschillende beoordelingsvormen kunnen verschillen. Beoordelen kan gericht zijn op het toekennen van een erkenning met een civiele waarde (certificaten en diploma's) of gericht op het herkennen, vaststellen van persoonlijke kwaliteiten met als doel zelfconcept verheldering (bijvoorbeeld bij studie- en beroepskeuze) of toelating tot of bevordering in een functie (bijvoorbeeld sollicitatie). Voor een civiele erkenning is een algemenere standaard nodig dan voor de toelating tot een functie. Voor studiekeuze of beroepskeuze is het handig een vergelijkingsbasis te hebben, maar deze hoeft niet tot een civiele erkenning te leiden. In schema 2 zijn de verschillende doelen en legitimatiebases met elkaar gecombineerd. EVC en competentiebeoordeling plaatsen we in hetzelfde kwadrant

(3), ze behoren tot dezelfde ‘familie’ van het erkennen van competenties op basis van landelijke standaarden (kwalificatiestructuren, beroepscompetentieprofielen, beroepsopleidingsprofielen).

Erkenningen, c.q. de certificaten en diploma’s met het meest civiel effect zijn veelal gebaseerd op landelijk erkende standaarden (kwalificatiestructuren). Aan een EVC-procedure kunnen op deze manier rechten worden ontleend. Rechten die betrekking hebben op toetreding tot de arbeidsmarkt, toetreding tot een beroeps-groep of op toelating of verkorting van opleidingen. De EVC-procedure zal dan echter wel aan dezelfde eisen moeten voldoen die ook gesteld worden aan de reguliere certificering en diplomering. Beoordelen van competenties middels een EVC-procedure moet bijgevolg voldoen aan dezelfde kwaliteitseisen als andere beoordelingsprocedures in het onderwijs.

5 Kwalificatiestandaarden en competentieprofielen

Een goede kwalificatiestructuur (KS) is een afspiegeling van de competentievereisten in de bedrijven in een bepaalde sector. Maar een bedrijf in diezelfde sector is zeker geen afspiegeling van de KS. Met andere woorden de KS geeft een globaal perspectief op in de sector vereiste competenties en kan in die rol een functie vervullen in het richting geven aan de competentieontwikkeling van aspirant werknemers voor die sector. Niet minder, maar zeker ook niet meer. Voor de feitelijke ontwikkeling en de feitelijke beoordeling van verworven competenties speelt de KS een beperkte rol. Het is een middel om verworven competenties te waarderen en te valideren tegen het geheel van eisen uit de sector. Het zou echter naïef zijn te veronderstellen dat daarmee garanties op generalisatie en transfer zijn te geven. Daarvoor is de ‘achterkant’ van het diploma, het individuele portfolio, een veel relevantere informatiebron.

Competentiegericht beoordelen zou ondersteund moeten worden door herkenbare en bruikbare competentieprofielen. In het MBO is jarenlange ervaring met competentiestandaarden, c.q. kwalificatiestructuren. Ook de beperkingen van landelijke standaarden zijn hiermee boven tafel gekomen (Visser, 2004). Competentieprofielen vormen een middel om over het perspectief, het doel van leeractiviteiten te spreken. Te gedetailleerde competentieprofielen, te veel en te specifieke beoordelingscriteria zijn risicovol. De kwalificatiestructuur fungeert als communicatiemiddel voor de spelers. Maar een te gedetailleerde beschrijving is contraproductief voor de kwaliteit van die communicatie. Ten eerste past een te gedetailleerde beschrijving vaak net niet bij een specifieke beoordelingssituatie, zeker als deze een bepaalde arbeidscontext betreft. Ten tweede leidt een gedetailleerde beschrijving in criteria en indicatoren tot het ontstaan van ‘afvinklijstjes’. De beoordelaar vraagt zich niet meer af wat gezien de beoordelingssituatie en de competenties van de stu-

dent van belang is om te beoordelen, interpreteert niet meer zelf, legt zelf geen verbanden tussen de standaard en de specifieke arbeidssituatie, maar hanteert simpel het lijstje met criteria. Hij dekt zich daarmee in tegen vragen naar interpretaties die wel of niet deugen, maar levert tegelijkertijd ruimte in voor professioneel gedrag.

In de derde plaats moet competentiegerichte beoordeling, uitgaande van de erkenning van de heterogeniteit van leerwegen, het mogelijk maken competenties te beoordelen ongeacht de aard van die leerweg. Dat is niet alleen belangrijk om toetsing en beoordeling geschikt te maken voor elders verworven competenties, maar ook om meer flexibele en maatwerklerwegen in het onderwijs mogelijk te maken. Er kan dan beter rekening gehouden worden met verschillen in voorkennis, leerstijlen of leerwegen en leerplaatsen. Dit aspect is met name ook belangrijk omdat het nieuwe onderwijsconcept ook een antwoord moeten geven op het verschijnsel van uitsluiting. Toegankelijkheid van onderwijssystemen is niet hetzelfde als toegankelijkheid tot diplomering en certificering en zeker niet hetzelfde als blijvende toegankelijkheid tot de arbeidsmarkt.

6 Beroepsspecifiek of beroepsoverstijgend

Een van de meest actuele problemen ten aanzien van de generaliseerbaarheid van beoordelingsresultaten is de vraag of de beoordeling zich moet richten op beroepsspecifieke, contextgebonden dan wel op beroepsoverstijgende, meer contextloze competenties. Het streven naar een flexibele aansluiting tussen onderwijs en arbeid leidt er volgens de laatste redenering toe dat bij de intrede in een bepaald beroep of bepaalde functie geen specifieke contextgebonden, maar juist brede, contextloze of sleutelkwalificaties gevraagd worden.

De legitimiteit van contextgebonden dan wel contextloze beoordeling is een centraal probleem bij EVC, c.q. bij leerwegaafhankelijke beoordeling van beroepscompetenties.

Dwars en Pusher (1994) pleiten voor het ontwikkelen en beoordelen van contextloze kennis en contextloos inzicht. Zij veronderstellen dat het contextualiseren van kennis en inzicht afbreuk doet aan het belang van kennis en inzicht op zich. Het streven naar flexibiliteit pleit volgens hen juist voor het type kennis en inzicht dat niet direct aan beroepshandelingen is gekoppeld en (daarom) vaak niet aan de orde komt tijdens beroepenanalyses. Een dergelijke inzet leidt tot een pleidooi voor bijvoorbeeld het programmeren van beroepsonderwijs specifiek gericht op het ontwikkelen van algemene- of sleutelkwalificaties. Het doel hiervan is de ontwikkeling van algemene competenties die in meerdere contexten toepasbaar zijn. Competenties met een hoge mate van transfervermogen.

Vanuit handelingstheoretisch perspectief veronderstelt competentiegericht leren altijd een context, een relatie met een object of inhoud buiten de handelende persoon zelf.

Er is vanuit beoordelingsperspectief nog een tweede reden om competenties gecontextualiseerd te benaderen. Kennis en inzicht zijn niet rechtstreeks waar te nemen. Het zijn constructen waarvan het 'bezit' afgeleid moeten worden van iets anders. Kennis en inzicht dragen bij tot competentie, zonder dat we in staat zijn kennis, inzicht of competentie (concreet) waar te nemen. Ze manifesteren zich in veruiterlijkte vorm in het praktische handelen of in handelingsresultaten. Aansluitend bij de constatering dat kennis en inzicht geleerd worden in toegepaste of geëxterioriseerde vorm, volgt dat ook het beoordelen van kennis en inzichten gericht is op geëxterioriseerde kennis en inzichten.

De vraag of en in hoeverre er breed opgeleid moet worden is vanuit de competentiegerichte benadering geen relevante vraag. Competentiegericht opleiden veronderstelt dat het resultaat van leren gericht is op het ontwikkelen van de vermogens die noodzakelijk zijn voor adequaat handelen in een beroeps- c.q. handelingspraktijk die enerzijds voortdurend aan verandering onderhevig is en anderzijds een individu in staat stelt adequaat te functioneren in een specifieke situatie die ook specifieke competenties veronderstelt. Breed opleiden is vanuit de competentiebenadering dan ook alleen relevant als het leidt tot adequaat functioneren in een specifieke situatie.

Dugué en Maillibouis (1994) en Geissler en Orthey (1993) waarschuwen daarenboven voor het gevaar van risicoafwenteling op individuen als deze algemene kwalificaties het primaat krijgen boven de beroeps- en vakspecifieke kwalificaties. Opmerkelijk in dit verband is het nieuwe format voor de kwalificatiestructuur voor het middelbaar beroepsonderwijs in Nederland. In dit format wordt een Amerikaans model geïmporteerd, waarbij competenties (25 in totaal) juist verwijzen naar deze algemene omschrijvingen (doorzettingsvermogen, zorgvuldigheid, ambitie etc.) en waarin daarnaast sprake is van kennis en vaardigheden. De lijst met de algemene vaardigheden neemt een centrale plaats in in het format. Door vooral algemene kwalificaties centraal te stellen in het beroepsonderwijs is het gevaar groot dat de verantwoordelijkheid voor het verwerven van de specifieke beroepscompetenties, als post-initiële traject, geheel bij het individu komt te liggen.

Beroepsspecifiek kwalificeren in het initiële opleidingstraject is ook om andere redenen relevant. Vroege investering in beroepsspecifieke vaardigheden (en dus ook het beoordelen van deze vaardigheden) en omscholen naar andere beroepsspecifieke vaardigheden is een strategie met wellicht meer rendement dan scholing in algemene vaardigheden die vervolgens nog een extra opleidingstraject vereisen om ze in de arbeidspraktijk te kunnen benutten. Bij transfer van specifieke beroepsvaardigheden naar andere verwante beroepssituaties is vergelijkenderwijs met

name sprake van nabije transfer. Terwijl bij transfer van algemene vaardigheden naar beroepsspecifieke situaties er vooral sprake is van verre transfer (Hartog, 1996).

Ook op basis van de validiteitsaspecten kunnen vragen gesteld worden bij een te grote nadruk op overstijgende kwalificaties. Zonder vakspecifieke kwalificatiecriteria is het niet of nauwelijks mogelijk valide toetsen te ontwikkelen voor het beoordelen van competenties in specifieke beroepscontexten. Een te weinig op de beroepspraktijk of beroepscompetenties gebaseerde kwalificatiestandaard kan ertoe leiden dat juist de groep kandidaten die in de beroepspraktijk haar competenties zelf ontwikkelde, op voorhand minder kans zou hebben om te voldoen aan de gestelde criteria. Het beoordelen van competenties moet gebaseerd zijn op het domein waarop die competenties betrekking hebben, c.q. op de beroepsspecifieke domeinen en niet op het beroepsoverstijgende domein.

7 Flexibiliteit in leerwegen en traditionele beoordelingsprocedures: een veel voorkomende contradictie

Er is meer variatie in onderwijsvormen dan ooit. Veel instellingen voor beroeps- onderwijs ontwikkelen competentiegerichte opleidingsmodellen. Toch moeten we feitelijke onderwijsverandering met een flinke zak zout nemen, zolang er geen competentiegerichte beoordelingsboter bij de competentiegerichte onderwijsvis wordt gedaan. Immers: niet zozeer het onderwijsprogramma als wel het beoordelingsprogramma stuurt het gedrag van de studenten (Frederiksen, 1984; Gibbs, 1999). Indien het beoordelingsprogramma niet congruent is met het onderwijsprogramma, ontstaat er een strijd die uiteindelijk beslecht wordt in het voordeel van het beoordelingsprogramma.

Het frontale klassikale lesgeven gericht op kennisoverdracht is in de meeste opleidingen aangevuld met allerlei andere vormen van leren. Dit neemt niet weg dat in het beoordelen, en dat is juist waar studenten op afgerekend worden en zich naar gaan gedragen, de kennistoets nog steeds de overhand heeft. *“De toetsing is vooral kennisgericht, meet vakdisciplinaire inhouden en vindt plaats op vaste tijdstippen, is vooral een interne, opleidingsafhankelijke aangelegenheid met relatief weinig externe kwaliteitsborging”* (Onderwijsraad, 2004). En ook al kent het HBO volgens de zojuist geciteerde studie van de Onderwijsraad meer vernieuwende elementen dan het WO, de beoordelingsvormen zijn in beide overwegend traditioneel. Dit belemmert de invoering van andere vormen van leren dan klassikale instructie en kennisreproductie. Anders gezegd: competentiegericht beoordelen staat nog in de kinderschoenen terwijl onderwijsvormen al een stuk authentieker zijn. Dit leidt op z'n minst tot interne spanning in het onderwijssysteem en richting studenten tot

teggengestelde signalen: je leert veel in de praktijk, maar we rekenen je af op het leren uit het boek.

• **Congruentie tussen handelingspraktijk, leren en beoordelen**

Bij competentiegericht opleiden en beoordelen moet er sprake zijn van een directe relatie tussen handelingspraktijk, leren en beoordelen. Deze relatie kan aangeduid worden als het congruentiemodel. Meer specifiek gaat het om congruentie tussen leren, beoordelen en de drie fasen van doelgericht of professioneel handelen (voorbereiden; handelen; evalueren en bijstellen).

In handelingstheorieën wordt echter specifiek het doelgerichte en bewust of planmatig handelende individu gekozen als invalshoek voor competentie-ontwikkeling.

Kulieke c.s. (1991) stellen dat de validiteit van beoordelingscriteria en competentiebewijzen bepaald wordt door een valide visie op leren, op competentie en competentie-ontwikkeling. De congruentie tussen handelen, leren en beoordelen (schema 3) veronderstelt eveneens congruentie in de gehanteerde visie op leren. In de volgende paragraaf ga ik verder in op de vraag welke leertheorie adequaat zou kunnen zijn om die visie te concretiseren. Hier staat eerst het uitgangspunt van congruentie centraal.

Schema 3: Congruentie tussen handelingspraktijk, leren en beoordelen

| Fasen: | Handelingspraktijk | Leermethode | Beoordelingsmethode |
|--------------|---------------------------|---|---|
| Vorbereiding | Plannen | Oriëntatie op leertaak; voorkennis activeren; instructie | Procesbeoordeling; waarden van portfoliobewijzen; criterium gericht interview; |
| Actie | Uitvoeren | Uitvoeren & bewaken; werken aan leertaak | Observatie van het handelen |
| Evaluatie | Controleren en bijstellen | Controleren, samenvatten; diagnostische en formatieve evaluatie | Productbeoordeling & beoordeling reflectief vermogen; waarden evidentie van bewijzen; criterium gericht interview |

Congruentie in vormgeving tussen een assessmentprogramma, leeractiviteiten en handelingspraktijk, zoals hierboven omschreven heeft verregaande consequenties voor de vormgeving van het onderwijs. Fenomenen als 'teaching for the test', 'learning for the test', 'backwash effect', 'The tail wags the dog'. (Biggs, 1999) wijzen allemaal op de terugwerkende kracht van de toets, het examen op de voorafgaande leeractiviteiten. Dit heeft verstrekkende consequenties als wordt vast gehouden aan het uitgangspunt dat voor het beoordelen en dus het verwerven van competentiebewijzen, de authentieke beroepspraktijk leidend is. Hetzelfde geldt voor de constatering dat in die authentieke beroepspraktijk de verschillende competentieaspecten in samenhang voorkomen. Een

aan die beroepspraktijk congruent beoordelingsmodel zal dus ook die competenties zoveel als mogelijk geïntegreerd moeten beoordelen. Binnen die samenhang kunnen we verschillende competentie-aspecten onderscheiden. Hetzelfde geldt ook voor het verwerven van competenties, dus voor het onderwijsmodel. Een gevolg hiervan is dat docenten niet alleen hun vakkennis als kennisbron hanteren, maar daarenboven die vakkennis plaatsen in het perspectief van het gebruik in een beroepssituatie.

Een tweede consequentie is dat er veel nadruk zal liggen op het matchen van studieonderdelen en werkplekleren. Het onderwijsaanbod is niet meer de bepalende factor voor het verzamelen van competentiebewijzen, maar flankerend voor het leren op de werkplek, respectievelijk in werkpleksimulaties. Hiermee is zeker niet gezegd dat kennis niet meer relevant zou zijn. Wel dat het in competentiegericht beroeps-onderwijs gaat om kennis direct gerelateerd aan een bepaalde beroepscontext. Kennis, ook abstracte kennis, concepten of andere culturele artefacten, vormen onderdeel van competentie. Ze worden pas waarneembaar en dus beoordeelbaar en daarmee ook ontwikkelbaar in een specifieke (handelings)context.

Een volgende consequentie betreft de onderwijsprogrammering. De onderwijsprogrammering is veelal nog gericht op een ‘modulaire dynamiek’, met daarin de planning van schoolvakanties en het vervolgens opknippen van het jaar in gelijke periodes. Deze programmering verhoudt zich echter niet goed tot de eisen die aan een flexibele leeromgeving worden gesteld. Zeker als er sprake is van vervlechting tussen werken en leren, zoals bv. in duaal onderwijs, hoort een schoolritme dat is afgestemd op het ritme in het werkveld. Deze dynamiek zou veel meer leidend moeten zijn voor de onderwijsprogrammering.

8 Competentiegericht leren vereist een leertheorie!

In het voorgaande is benadrukt dat leren, werken en handelen samenhangen. Beoordelen van beroepscompetenties gebeurt op basis van een analyse van de competentie eisen die de beroepspraktijk stelt. Competentieverwerving, c.q. opleiden veronderstelt, uitgaande van het congruentiemodel, dat het leren past bij de arbeidslogica, respectievelijk bij de manier waarop in een authentieke beroeps- of handelingscontext geleerd kan worden.

Een leertheorie met ‘goede papieren’ voor competentiegericht leren is het *sociaal constructivisme*. Met name omdat dit concept de nadruk legt op een aantal aspecten die ook in het beroepsmatig handelen van belang zijn: betekenisvol leren (handelen), authentiek leren (handelen), integratief leren (handelen), sociaal leren (handelen) en actief-reflectief leren (handelen).

Van *betekenisvol* leren is sprake als de student zin kan ontleen aan de leeractiviteiten. Niet de objectieve vaststelling van zinvolheid, maar door de student als zodanig erva-

ren zin geeft daarbij de doorslag. Leeractiviteiten zullen betekenisvoller zijn als ze bijdragen aan het oplossen van voor de student relevante problemen of helpen bij het zoeken van een antwoord op vragen die daadwerkelijk ervaren worden.

Authentiek leren is specifiek gericht op het overbruggen van de kloof tussen onderwijs en praktijk, tussen leren en doen, tussen theorie en handelen. Authentiek leren wordt gestuurd met behulp van concrete en realistische vragen uit de beroepspraktijk of door het handelen in de beroepspraktijk. De complexiteit van de beroepspraktijk vormt het uitgangspunt bij authentiek leren. Beroepstaken worden alleen vereenvoudigd als daar een dringende reden voor is.

Met *integratief leren* wordt bedoeld op leeractiviteiten waarin denken, doen en ervaren elk van evenveel belang zijn en tegelijkertijd aangesproken worden. Bij het integreren van denken, doen en ervaren ligt het voor de hand met authentieke beroepssituaties te werken. Het impliceert zowel een deductieve (van theorie naar praktijk), een inductieve (van ervaring naar theorie) als een abductieve aanpak (handelen op basis van voorlopige hypothesen over de praktijk).

Er zijn nauwelijks authentieke beroepssituaties waarin samenwerking en communicatie geen rol spelen. Alleen om deze reden al is *sociaal leren* bij competentiegericht opleiden van belang. Nog afgezien van de constatering dat samenwerkend leren ook vanuit leertheoretische overwegingen in het algemeen tot beter leren leidt.

Actief en reflectief leren veronderstelt dat de leer- en werkopdrachten uitnodigen tot zelfstandig handelen en tot het zelf zoeken van oplossingen. Actief en reflectief leren gaat niet vanzelf. Het veronderstelt tegelijkertijd een kennisbasis en vaardigheden om te kunnen leren, betekenisvolle vragen te kunnen stellen. De begeleiding is gericht op het verkennen en betreden van de 'zone van nabije ontwikkeling': de complexiteit van de praktijk steeds beter te doorgronden en steeds zelfstandiger te kunnen functioneren.

9 Karakteristieken van EVC-beoordeling

Het doel van EVC is competenties beoordelen ongeachte de plaats en het moment waarop deze competenties werden verworven, onafhankelijk dus van een specifieke leerweg. Leerwegaafhankelijke certificering doorbreekt de strikte koppeling tussen opleiding en certificering (Onderwijsraad, 2004) Dit opent de weg naar individuele leertrajecten, maar stelt ook exameninstellingen in staat de leerresultaten van uiteenlopende, heterogene leertrajecten te beoordelen en te erkennen.

De beoordeling van verworven competenties is een kwestie van het verzamelen en wegen van uiteenlopende competentiebewijzen. Aan dit 'verzamelen en wegen' worden kwaliteitseisen gesteld die overeenkomen met eisen die in het algemeen gesteld worden aan sociaal-wetenschappelijk argumenteren. Het gaat daarbij om de transparantie, relevantie en representativiteit van bewijzen met voldoende

zwaarte, omvang, actualiteit en geldigheid. Validiteit veronderstelt dat er een op samenhang gerichte visie is op de relatie tussen competentie, competentiecontext, doel van de beoordeling, achtergronden van de kandidaten en beoordelingsmethoden. Erkenning van de waarde van non-formeel leren stelt andere eisen aan beoordelingsprocedures dan aan het beoordelen van competenties verworven in de relatief uniforme leertrajecten in formele schoolse situaties. Autodidactisch leren, het leren onder eigen vlag, heeft ondermeer als specifiek kenmerk dat probleemsituaties en het handelen zelf centraal staan. Het leren treedt op als bij-effect. Dit is een belangrijke reden dat mensen hun leren ook niet als leren herkennen en hun leren al helemaal niet opvatten in termen van leerresultaten die wellicht zelfs formeel erkend zouden kunnen worden (Smulders & Klarus, 2002).

- **Leerwegaafhankelijk**

Het doel van EVC is competenties beoordelen ongeacht de plaats en het moment waarop deze competenties werden verworven, onafhankelijk dus van een specifieke leerweg. Leerwegaafhankelijke certificering doorbreekt de strikte koppeling tussen formele opleiding en certificering (Onderwijsraad, 2004) Dit opent de weg naar individuele leertrajecten, maar stelt ook exameninstellingen in staat de leerresultaten van uiteenlopende, heterogene leertrajecten te beoordelen en te erkennen.

Leerwegaafhankelijk beoordelen (beoordelen ongeacht de gevolgde leerweg) van competenties met het doel 'verder leren' te bevorderen, veronderstelt een andere benadering van beoordelen dan leerwegaafhankelijke, schoolgebonden examinering. Bij EVC vormen de individuele verworvenheden, de individuele competentieontwikkeling zowel het uitgangspunt als het doel van de beoordeling.

- **Contextueel en persoonsgericht**

Beoordelen van competenties veronderstelt beoordelingsinstrumenten en technieken die horen bij het type competentie dat beoordeeld wordt. Op voorhand kan dus geen enkele techniek uitgesloten worden. Wel is het de vraag of klassieke technieken passen binnen het op ontwikkeling gerichte construerend leren. Een klassieke meerkeuzevraag kan zinvol zijn bij competentiebeoordeling in de vorm van een simulatie. Maar als dezelfde meerkeuzevraag wordt gebruikt voor het meten van kennisreproductie dan is er sprake van zowel een klassiek instrument als een klassiek paradigma.

Competentiegericht beoordelen is het meest gediend met de combinatie van een contextueel en een persoonsgericht beoordelingsparadigma. Mabry (1999) omschrijft een persoonsgericht paradigma als een vorm van beoordeling waarbij inhoudsvaliditeit wordt gecombineerd en in balans is met persoonlijke relevantie. In een persoonsgericht paradigma worden de beoordelingscriteria door het individu zelf vastgesteld. Ze dragen met name bij aan het bereiken van persoonlijke

doelen. De vraag is natuurlijk of het bereiken van persoonlijke doelen los gezien kan worden van doelen die door onderwijs en arbeidssystemen worden gesteld.

In beoordelingsprocedures binnen het contextuele paradigma geven niet de eisen van de kandidaat, maar die van de context, c.q. de beroepspraktijk de doorslag. Deze hebben de volgende karakteristieken:

- De beoordelingsinhoud is niet volledig gestandaardiseerd maar in overeenstemming met de actuele eisen van de authentieke leer- en werkcontext.
- De context van het leren en werken is in overeenstemming met de context van het beoordelen. Studenten worden zoveel mogelijk in hun eigen leer- en werkcontext beoordeeld.
- Docenten worden ondersteund en opgeleid om hun eigen professionele oordeelsvermogen te benutten in de beoordelingen.
- Studenten kunnen ook zichzelf beoordelen, en beoordelingsresultaten worden niet alleen gebruikt om anderen te informeren, maar juist ook om studenten te ondersteunen bij de planning van hun eigen ontwikkeling, bij de planning van persoonlijke leerwerkplannen.
- Beoordelingscriteria zijn gerelateerd aan de eisen uit de beroepspraktijk en kunnen in tegenstelling tot normgerelateerde beoordeling niet worden bijgesteld op basis van beoordelingsresultaten van individuen. Het contextuele paradigma impliceert dus criterium-gerelateerde beoordeling.

Bij beoordelingsprocedures binnen het *contextuele paradigma* is de beoordelingsinhoud niet gestandaardiseerd maar in overeenstemming met de inhoud van de authentieke leer- en werkcontext. Ook de context van het leren en werken is in overeenstemming met de context van het beoordelen. Studenten worden dan ook zoveel mogelijk in hun eigen leer en werkcontext beoordeeld. De instrumenten zijn niet beperkt tot multiple choice toetsen, maar omvatten uiteenlopende opdrachten, taken en handelingen en kunnen geëvalueerd en gewaardeerd worden door verschillende betrokkenen (docenten, leidinggevenden, peers). De beoordelingscriteria zijn gerelateerd aan de eisen uit de beroepspraktijk en kunnen in tegenstelling tot normgerelateerde beoordeling niet worden bijgesteld op basis van beoordelingsresultaten van individuen.

Studenten kunnen ook zichzelf beoordelen. De beoordelingsresultaten worden met name gebruikt om studenten te ondersteunen bij de planning van hun eigen ontwikkeling.

Zijn de bestaande klassieke beoordelingsvormen ook bruikbaar? Ja, mits ze congruent zijn met het beoordelingsdomein (c.q. de te beoordelen competenties) en mits er, bijvoorbeeld door combinatie met andere vormen, sprake is van voldoende beoordelingssituaties die overeenkomen met de authentieke beroepscontexten.

- **Judgemental**

EVC-procedures worden veelal gebruik van portfolio's waarin competentiebewijzen verzameld worden. De wijze waarop competentiebewijzen uit het portfolio gewogen worden, kunnen we het beste karakteriseren met het begrip *judgemental*. Judgemental beoordelen betekent dat de door de kandidaat aangeleverde competentiebewijzen worden beoordeeld op hun validiteit. Judgemental beoordeling veronderstelt een transparante procedure waarin een standaard (de wet), een beoordeelaar (de rechter) en een docent of coach (de advocaat) elk hun eigen rol spelen. De bewijslast kan allerlei vormen aannemen, uiteenlopend van gemaakte producten, het gedrag tijdens de uitvoering van een opdracht, de resultaten van een opdracht, de resultaten van een beoordelingsinterview, getuigschriften van een werkgever of de certificaten van een opleiding. Tijdens de procedure worden de competentiebewijzen gewaardeerd op basis van de in de standaard geformuleerde kwalificatievereisten. Deze vergelijking voltrekt zich volgens een vaste procedure. In de procedure worden de geleverde bewijzen beoordeeld en waar nodig (bij gebrek aan of ingeval van gebrekkig bewijs) wordt aanvullend bewijsmateriaal gezocht met gebruikmaking van verschillende beoordelingsmethoden, uiteenlopend van m.c.-toetsen tot interviews, productbeoordeling en observatie. De centrale vraag bij judgemental beoordeling is: dekken de aangeleverde competentiebewijzen de vooraf gestelde kwalificatiecriteria en zijn de bewijzen voldoende evident.

- **Samenhang en vertrouwen**

Een werkgroep binnen het Consortium Probleem Gestuurd Onderwijs, een samenwerkingsverband van een aantal Regionale Opleidingen Centra voor beroepsonderwijs (ROC's), heeft een aantal piketpaaltjes geslagen voor competentiegericht beoordelen. In box 2 heb ik hun opvattingen samengevat. Ook in hun benadering treffen we de vraag naar ontwikkelingsgericht beoordelen, naar decentrale verantwoordelijkheid en kwaliteitsborging. Uit hun visie spreekt het belang van samenhang, binding en vertrouwen. We zullen deze woorden nog veel tegenkomen in het denken over nieuwe, valide en competentiegerichte beoordelingsvormen.

Box 2: Competentiegericht beoordelen volgens COMBO

| |
|--|
| <p>Beoordelen kunnen we misbruiken voor:</p> <ul style="list-style-type: none">• compensatie van betekenisloos onderwijs• afdwingen van discipline• selectie en uitsluiting• als reparatie van groepsbeoordeling |
| <p>Competentiegericht beoordelen kent geen:</p> <ul style="list-style-type: none">• toetsweken, wel een leerwegaafhankelijk beoordelingsprogramma;• cijfers, wel uitspraken over de kwaliteit van verworven competenties en ontwikkelingsadviezen;• zekerheid, wel overtuigend bewijs;• toetsing los van een onderwijsvisie;• afsluitende toetsen, wel permanente aandacht voor de mate waarin competenties zijn ontwikkeld. |
| <p>Competentiegericht beoordelen is gericht op:</p> <ul style="list-style-type: none">• voortdurend de vraag stellen of door en met de student zelf gestelde doelen, c.q. te ontwikkelen competenties, bereikt zijn;• belonen en waarderen van reeds verworven competenties;• reduceren van onzekerheid: leren is een onzekere aangelegenheid, zowel wat betreft het doel van leren als de manier waarop. Studenten hebben alle belang bij ondersteuning in het maken van keuzes over doel en vorm van leren. Bedrijven hebben alle belang bij duidelijkheid over hun rol in het ontwikkelen van (aspirant-) medewerkers en over de garanties die zij krijgen over de aansluiting tussen gevraagde en aangeboden competenties. |

Bron: Werkgroep Combo (2003)

• **Formatief en summatief beoordelen**

EVC is na een fase van herkennen van competenties met name gericht op erkennen, op summatief beoordelen. Door summatieve beoordeling wordt vastgesteld of een individu (student, werknemer, werkzoekende) voldoet aan vooraf door de opleiding en het beroepenveld gestelde eisen. Het is gericht op erkennen, op certificeren. Formatieve beoordelingen zijn gericht op herkennen, op begeleiding en feedback.

William en Black (1996) wijzen op het dilemma als gevolg van het tegelijkertijd formatief en summatief beoordelen. Zij constateren dat formatief en summatief beoordelen weinig gemeen hebben en pleiten ervoor beide te scheiden. Formatief assessment heeft alles te maken met het verhelderen en plannen van leeractiviteiten, maar niets met summatief interpreteren van resultaten op basis van externe standaarden. In het laatste geval is het de bedoeling conclusies te trekken voor ver-

schillende situaties en die voor verschillende individuen te generaliseren. Bij formatieve beoordeling gaat het enkel om de individuele student.

Een student kan er echter zelf voor kiezen in zijn portfolio formatieve beoordelingen op te nemen, en kan deze inbrengen als bewijs bij een summatieve competentiebeoordeling. Formatief beoordelingsmateriaal is vooral gericht op ontwikkeling, op ondersteuning van het leren. Het kan wel dienen als bewijslast in een summatieve competentiebeoordeling, maar het leidt tot *bewijzen jagen* en tot bureaucratie als alle formatieve beoordelingsresultaten summatief gebruikt mogen worden.

10 Kwaliteitseisen

De beoordeling van verworven competenties is een kwestie van het verzamelen en wegen van uiteenlopende competentiebewijzen. Aan dit verzamelen en wegen worden kwaliteitseisen gesteld die overeenkomen met eisen die gesteld worden aan sociaal-wetenschappelijk argumenteren. Het gaat hierbij vooral om de transparantie, relevantie en representativiteit van bewijzen en om voldoende zwaarte, omvang, actualiteit en geldigheid van competentiebewijzen.

Heterogene leertrajecten die gekleurd zijn door specifieke arbeidssituaties en persoonlijke leerwegen van studenten, kunnen niet gebaseerd zijn op eenvormige en op beheersing en standaardisering gebaseerde beoordelingsparadigma's. Een flexibel onderwijsmodel veronderstelt een flexibel maar tegelijkertijd consistent en transparant beoordelingsmodel. Dit betekent echter niet dat er geen eenduidige kwaliteitscriteria gehanteerd kunnen worden. De kwaliteitscriteria kunnen echter niet gebaseerd zijn op een beoordelingsparadigma dat uitgaat van standaardisering en eenvormigheid en op voorhand te beheersen beoordelaarsgedrag (Mabry, 1999). Van een mathematisch rationele benadering bewegen de kwaliteitscriteria zich in de richting van een situationele redelijkheid. Niet uitsluitend de cijfermatig aantoonbare betrouwbaarheid bepaalt de kwaliteit, maar door de betrokkenen (student, docent, werkgever) als redelijk ervaren beoordelingsresultaten zijn doorslaggevend. Binnen dit paradigma kunnen ook kwantitatieve, psychometrische gegevens verzameld worden over de kwaliteit van de beoordelingprocedures. Interpretatie van deze data zal echter gerelateerd moeten zijn aan het doel van opleiden en beoordelen: de ontwikkeling van beroepscompetenties die zowel voor de individuele student als voor de arbeidsmarkt betekenisvol zijn.

Verschillende auteurs wijzen erop dat nieuwe, probleemgestuurde, integratieve en op kennisproductie gerichte vormen van leren, vragen om nieuwe beoordelingsparadigma's (Fletcher, 1992; Dochy c.s., 2002; Baartmans, c.s, 2004). De klassieke psychometrische kwaliteitseisen moeten ten minste worden aangevuld (Baartmans, c.s. 2004) dan wel vervangen door nieuwe kwaliteitseisen (Mabry, 1999). In

een breder en integratiever paradigma wordt een bredere opvatting van validiteit gehanteerd. Het gaat niet alleen om betrouwbaarheid van de procedure en generaliseerbaarheid van beoordelingsresultaten. De kwaliteit van de beoordelingsprocedure wordt ook beoordeeld op de bijdrage die ze levert aan het individuele doel, het doel van de organisatie en het maatschappelijke doel van opleiden? Bijvoorbeeld persoonlijke ontwikkeling, kwaliteitsverbetering en civiel effect. De validiteitsvraag strekt zich met andere woorden ook uit tot *consequenties* van beoordelingsresultaten.

Naast andere al genoemde kwaliteitseisen zal de beoordelingsprocedure tenminste moeten voldoen aan eisen ten aanzien van *dekking en generalisatie*. De beoordelingsresultaten dienen een waarheidsgetrouw inzicht te geven in de kwaliteit van de handlingsresultaten in de praktijk. De dekkingsvraag is ingewikkelder dan ze op het eerste gezicht lijkt. De kwalificatiestructuur (KS) geeft hiervoor ook geen toereikend antwoord. Want is de specifieke bedrijfssituatie zo specifiek dat er geen generalisatie mogelijk is? Transparantie en responsiviteit op decentraal niveau in plaats van de knelende kaders op centraal landelijke niveau. Het aggregatiedilemma (Hoe specifiek of hoe algemeen moet de KS geformuleerd worden?) kan niet door de KS zelf worden 'opgelost'. Het wordt, voorzover daar bij een dilemma sprake van kan zijn, opgelost via specifieke, in arbeidscontexten gesitueerde beoordelingprocedures.

Rechtvaardigheid van beoordelingsprocedures, is dat hetzelfde als gelijke monniken en gelijke kappen, gelijke beoordelingsresultaten bij gelijke competenties?

Studenten verschillen en leercontexten verschillen. Leerresultaten zullen dus ook verschillen. De monniken zijn dus niet gelijk. Daarop passen dus ook geen gelijke kappen. Kappen zullen dus op maat gemaakt zijn. Anderzijds kunnen aan uitspraken over door individuen verworven competenties rechten worden ontleend. Dit vraagt om zorgvuldigheid. Waar het bij beoordelen om gaat is dat de weg om die rechten te verwerven tegelijkertijd toegankelijk en eerlijk is.

Transparantie van beoordelen neemt toe als er sprake is van beoordelen in een realistische arbeidssituatie, als er een grote mate van overeenkomst is tussen de beoordelingsituatie en de arbeids of handelingssituatie. Het gaat om beoordelen in authentieke situaties, niet om authentiek beoordelen. Authentiek beoordelen is een contradictie. Bij beoordelen is er immers altijd iemand anders die de competenties van een persoon vergelijkt met eisen die juist buiten die persoon liggen. Competenties worden beoordeeld in realistische arbeidssituaties teneinde de transfer van beoordelingsresultaten zo optimaal mogelijk te maken.

De beoordelingsprocedure is transparant als alle stappen in de beoordelingsprocedure bij de kandidaat bekend zijn. Hetzelfde geldt voor de beoordelingsindicatoren. Kandidaten mogen tijdens de beoordeling niet door gebrek aan informatie voor onverwachte beoordelingsindicatoren komen te staan. De kandidaat kan alleen zijn of haar competenties effectief tonen als duidelijk is welke competenties

hij of zij in de beoordelingsprocedure moet aantonen. Een transparante beoordelingsprocedure leidt er tevens toe dat de beoordelingsresultaten acceptabel zijn voor zowel de kandidaat, de beoordelaar en in het verlengde daarvan, het arbeidsveld.

Een voorbeeld van niet-bedoelde consequenties is het afwijzen van zij-instromers voor het lerarenberoep wegens een tekort aan actuele kennis van onderwijsinhouden, hoewel zij op zichzelf relevante en toereikende pedagogisch-didactische competenties bezaten. Het doel van de procedure daarentegen was zij-instromers een opleiding op maat te bezorgen. De consequentie van de beoordeling is dat er geschikte mensen voor het lerarenberoep worden afgewezen. Een ander voorbeeld van negatieve (educatieve) consequenties zijn beoordelingsprocedures die te weinig of geen bruikbare feedback geven voor de verdere ontwikkeling van een student. Het beoordelen is immers geen doel op zich, maar bovenal een middel om de ontwikkeling van studenten te ondersteunen.

11 Portfolio's in soorten en maten

Gredler (1995) en Bom, Klarus en Nieskens (1998) onderscheiden portfolio's naar gelang de functie die zij voor een organisatie of individu vervullen. Het portfolio als *'showcase'* geeft een collectie van door de kandidaat zelf relevant geachte producten. Het *inventariserend competentiegericht* portfolio documenteert het bezit van verworven competenties. Bij arbeidsbemiddeling vervullen deze portfolio's een rol in de matching van vraag en aanbod. Ze verstrekken bewijzen van reeds verworven competenties en kunnen op deze wijze ook als basis voor beoordeling en certificering dienen. Het *summatieve* portfolio wordt gebruikt als assessmentinstrument. Op basis van de (gestructureerde en gestandaardiseerde) informatie kan een kandidaat (deel)certificaten voor reeds verworven competenties verwerven. Met het *begeleidende* portfolio wordt beoogd de kandidaat van advies te dienen over de voortgang van zijn of haar studie. Het portfolio bestaat voornamelijk uit een weergave van studieresultaten en studieproducten. Een *klasseportfolio* bestaat uit een jaaroverzicht van curriculumdoelen, een omschrijving van in een bepaalde tijdsperiode te ontwikkelen competenties en een door de docent bijgehouden overzicht van individuele studentvorderingen. Het *individuele* portfolio bestaat uit een door de student op basis van zelfreflectie en zelfevaluatie samengesteld overzicht van de persoonlijke ontwikkeling van die student. Het individuele portfolio is een strikt persoonlijk document dat eerder haar diensten bewijst in een coachings en supervisietraject dan bij formele beoordeling. Het *ontwikkelingsgerichte* portfolio vertoont de kenmerken van een persoonlijk ontwikkelingsplan. Het bevat vooral veel informatie over reeds verworven kwalificaties (diploma's, certificaten), over de eigen ontwikkelingswensen en de door het bedrijf of organisatie gewenste competenties en een plan waarin de eigen ontwikkelingsactiviteiten formeel worden vastgelegd. En ten

slotte is er nog de *portfolio leergang* bestaande uit een aantal bijeenkomsten waarin aan de hand van opdrachten de cursisten werken aan de opbouw van een eigen portfolio. Tijdens de leergang kan de kandidaat aanvullende leeractiviteiten ondernemen ten einde een door de cursist zelf ontworpen en gewenst of een in een landelijke standaard omschreven competentieprofiel, te completeren.

Portfolio's in al hun schakeringen blijken voor de realisatie van flexibele, op competenties gerichte leertrajecten een centrale rol te vervullen (Klarus, 1998). Dit heeft met name te maken met het open en flexibele karakter van de portfoliomethode.

Een portfolio in het kader van EVC heeft in eerste instantie een diagnostisch en waarderend doel (herkennen=formatief). In de laatste fase van de procedure staat het erkennen centraal, dan is het een 'beoordelingsportfolio' (erkennen = summatief).

De verschillende typen portfolio's worden in de praktijk veelal gecombineerd, al naar gelang het specifieke doel van de gebruiker. Zo ook in de assessmentprocedure voor zij-instromers in het lerarenberoep.

In de assessmentprocedures voor zij-instromers in het primair en voortgezet onderwijs (PO en VO) is gekozen voor de combinatie van een ontwikkelingsgericht en een inventariserend competentiegericht portfolio. Immers het doel van de assessmentprocedure is het erkennen van reeds verworven pedagogisch didactische competenties en het op basis daarvan verstrekken van een advies over de nog verder te ontwikkelen competenties. Het gebruik van een portfolio in de periode dat een kandidaat vervolgens de opleiding tot leerkracht PO of VO volgt, behoorde niet tot het domein van de pilots. Dit neemt niet weg dat het ontwikkelde portfolio naadloos moet aansluiten op portfoliobenuutting tijdens het leertraject na de assessmentfase. Het ontwikkelingsadvies of persoonlijk ontwikkelingsplan vormt in het portfolio de aansluiting met het vervolgtraject in de opleiding.

Het specifieke kenmerk van het portfolio is dat met name die ervaringen geïnventariseerd worden die betrekking hebben op voor het primair, respectievelijk voortgezet onderwijs vereiste pedagogische en didactische competenties. Het portfolio moet immers een antwoord geven op de vraag of en in welke mate de kandidaat competenties heeft verworven die voldoen aan de eisen van een beginnende leerkracht. De competentie-indicatoren die ook naderhand in de assessmentprocedure gehanteerd worden, vormen ook de leidraad voor het verzamelen van competentiebewijzen in de portfoliofase.

In de assessmentprocedure is een duidelijk onderscheid gemaakt tussen de portfoliofase (herkennen van competenties) en de beoordelingsfase (erkennen van competenties). Er is niet gekozen voor portfolio-assessment. Portfolio-assessment veronderstelt een uitgebreide voorbereiding van de kandidaat op het verzamelen van competentiebewijzen. In de voor de assessment van zij-instromers ontwikkelde

procedure is een dergelijke voorbereidingstijd niet beschikbaar. De eerste fase van de procedure was vergelijkbaar met een sollicitatieprocedure. De beoordelaars en kandidaten maken pas kennis met elkaar op basis van het portfolio. Erkennen van competenties op basis van door de kandidaat verzamelde en geformuleerde informatie, stelt hoge eisen aan de informatie en vraagt derhalve meer begeleiding van de kandidaten. Daarenboven was het, ongeacht de sociaal wetenschappelijke overwegingen ten aanzien van validiteit, zeer de vraag of portfolio-assessment geaccepteerd zou worden door de betrokken lerarenopleidingen als een voldoende betrouwbare methode. De keuze van beoordelingsmethoden is niet alleen een kwestie van wetenschappelijke betrouwbaarheid, maar ook van acceptatie door betrokkenen.

Erkennen van competenties op basis van een portfolio vraagt veel extra investering van de kandidaten. Kandidaten op dit niveau mogen echter wel in staat worden geacht om met behulp van een schriftelijke instructie en desgewenst mondelinge advisering voldoende informatie te verzamelen op basis waarvan competenties herkend mogen worden. Herkennen van competenties vormt de basis voor een besluit over de relevantie van een volledige assessmentprocedure.

Het beoordelen van competentiebewijzen in een portfolio verdient de nodige zorgvuldigheid. Enerzijds hebben de beoordelaars de beschikking over de competentie-indicatoren, anderzijds zullen zij voldoende domeinskundigheid moeten hebben en getraind moeten zijn in het interpreteren, wegen en waarderen van de geleverde bewijzen.

12 Discussie en vraagtekens

• **Valkuilen**

De kwaliteit van EVC kan op verschillende manieren in gevaar komen. In het algemeen kan individualiseren van leerwegen ook leiden tot individualiseren van risico's of niet-geslaagde leerwegen. De *toegankelijkheid* van EVC-procedures is niet vanzelfsprekend. Om te voorkomen dat kandidaten die minder bedreven zijn in het benutten van dergelijke trajecten uit de boot vallen, is voorlichting, toeleiding en begeleiding een belangrijke voorwaarde.

Ten tweede is het niet denkbeeldig dat opleidingen wel een EVC-procedure aanbieden, maar dat het niet mogelijk is een opleiding op individuele maat te volgen. Hiermee is de (edumetrische) validiteit van de EVC-procedure in het geding. Anders gezegd: EVC verplicht tot het aanbieden van *maatwerk*.

Een derde valkuil is de *aansluiting* tussen de resultaten van de EVC-procedure in de vorm van adviezen voor een persoonlijk ontwikkelingsplan en de inhoud van de opleiding die daarop zou moeten volgen. Zeker als de opleidingsdocenten niet betrokken

zijn bij de EVC-procedure bestaat het risico dat de beoordelingsresultaten door hen niet herkend of gehanteerd kunnen worden. Het gevolg is dat de opleiding inhoudelijk en qua programmering niet aansluit op de verwachtingen die met de EVC-procedure zijn gewekt.

Een vierde valkuil is dat het doel van de procedure, namelijk de toegankelijkheid van het onderwijs vergroten en de ontwikkeling van individuele deelnemers ondersteunen, belangrijker wordt dan de *validiteit* van de procedure. Voorzover het gaat om de beoordelingsstandaard en te hanteren indicatoren, de formele stappen in de procedure en de gehanteerde methoden en formats valt hier voldoende op te sturen. Dit is minder het geval bij de rol die de individuele beoordelaars spelen in de procedures. EVC-beoordeling doet een groot beroep op intersubjectieve betrouwbaarheid. Deze is slechts ten dele te garanderen door procedures en materialen. In belangrijke mate wordt ze bepaald door het *beoordelaarsgedrag*. Hiervoor is het nodig om naast een goed professionaliseringstraject veel te doen aan het onderhouden van adequaat beoordelaarsgedrag.

Dicht EVC de kloof tussen school en werk, tussen formeel opleiden en ervaringsleren?

In de onderwijssector wordt EVC vooral gebruikt voor het samenstellen van leertrajecten op maat en voor het verlenen van vrijstellingen. Dit is echter maar een deel van het verhaal. In systemen voor personeelsontwikkeling wordt EVC ook gebruikt als basis voor competentie management. Het herkennen en waarderen van verworven competenties is vaak de start voor loopbaan advisering. De basis van EVC wordt gelegd door de vraag hoe door het individu verworven competenties zich verhouden tot de eisen die in de beroepspraktijk gesteld worden. In de EVC-procedures binnen organisaties wordt een directe relatie gelegd met arbeidssituaties, c.q. met loopbaanontwikkeling en HRD. Door gebruik te maken van dezelfde competentietaal kan loopbaanontwikkeling binnen bedrijven meer en meer ‘gemengd’ worden met formele opleidingstrajecten.

Maakt wantrouwen plaats voor vertrouwen?

Als de overheid competentiegericht leren relevant vindt om de aansluiting tussen onderwijs en arbeid te verbeteren, dan heeft dit gevolgen voor de wijze waarop individuen en scholen afgerekend worden in beoordelingsprocedures. De ‘klassieke’ beoordelingsparadigma’s zijn voor het beoordelen van competenties niet toereikend. Zeker niet als we competentiegericht leren plaatsen in het perspectief van sociaal-constructivistisch, responsief en transparant beroepsonderwijs. In dat andere, meer geschikte paradigma staat niet het beheersen van uitkomsten centraal, noch het wantrouwen in betrokkenen. Ze zal de op beheersing en sturing gerichte standaarden en het afrekenen op vooraf vastgestelde resultaten moeten loslaten.

Is het uitspreken van de hoop op vertrouwen niet naïef als het gaat om beoordelingsresultaten waaraan verstrekkende rechten ontleend kunnen worden? Wel, als we alleen de hoop op vertrouwen uitspreken en er geen sprake is van het aantonen van gerealiseerde kwaliteit. Maar het is nog naïefer te veronderstellen dat er sprake zal zijn van kwaliteitsverbetering als we niet het vertrouwen hebben in de behoefte van alle betrokkenen om kwaliteit te willen leveren.

- **Perspectieven**

Blijft EVC een aparte voorziening naast het reguliere beoordelen en examineren of zal ze geïntegreerd worden in een systeem van flexibel en adaptief competentiegericht opleiden?

Veel zal afhangen van de mate waarin het (beroeps)onderwijs werkelijk flexibel zal worden en de betrokkenheid van de arbeidsmarkt (voor het (voorbereidend) middelbaar beroepsonderwijs) en vervolgopleidingen bij het beoordelen. Competentiegericht beoordelen veronderstelt zowel het één als het ander.

Vier scenario's lijken mogelijk. Ten eerste kan competentiegericht beoordelen zich ontwikkelen als *een aparte EVC-voorziening*, met name voor die groepen die buiten het reguliere onderwijs hun competenties verwerven. EVC zorgt ervoor dat zij een erkenning voor hun competenties krijgen met dezelfde waarde als die van de reguliere diploma's en certificaten. In dit scenario blijft EVC bestaan als flankerende voorziening naast het reguliere onderwijs. In HBO-kring worden op dit moment bijvoorbeeld initiatieven genomen om te komen tot een apart keurmerk voor EVC-beoordeling.

In een tweede scenario is sprake van competentiebeoordeling als *leerwegaafhankelijke* vorm van beoordeling. De opleidingen beoordelen en erkennen competenties ongeacht het voorgaande leertraject. Dit kan bestaan uit een reguliere formele opleiding, maar ook uit ervaringsleren, leren op de werkplek of leren via niet bekostigde opleidingen. In dit scenario wordt verondersteld dat erkende exameninstellingen (het regulier onderwijs) voldoende flexibel zijn om een zeer heterogene groep kandidaten van dienst te zijn, zowel in termen van erkennen en certificeren als in termen van opleiden.

Een derde scenario, bestaat uit een keten van instellingen die, los van de onderwijssector, maar geïntegreerd in arbeidsmarktorganisaties en het bedrijfsleven *portfolio's ontwikkelen*. Dit scenario lijkt veel op wat we in Frankrijk en Zwitserland kunnen waarnemen in de vorm van centra die kandidaten (werknemers en werkzoekenden) helpen hun *Bilan de Competences*, hun portfolio samen te stellen. Het individuele portfolio waarin de kandidaat zijn of haar competenties profileert, neemt de plaats in van het schoolexamen en het schooldiploma. Er wordt in dit geval geen lande-

lijke kwalificatiestructuur gebruikt, maar de ervaringen worden beschreven in termen van specifieke bedrijfssituaties, respectievelijk arbeidservaring.

Een vierde mogelijkheid zou kunnen zijn dat er naast competentiebeoordeling en EVC door het reguliere, bekostigde onderwijs *EVC-procedures worden ontwikkeld door commerciële certificerende instituten*. Een voorbeeld hiervan is DNV (Det Norske Veritas, een private certificeringsinstelling) dat in haar certificeringssystematiek expliciet EVC als optie voor persoonscertificatie noemt. De erkenning gebeurt in dit geval op basis van door een bepaalde beroepsgroep of branche (uiteenlopend van lassers tot makelaars) vastgestelde beroeps- en exameneisen.

Toen ik in 1992 de eerste EVC-procedure introduceerde in de Rijnmond was de reactie: “Waarom heeft niemand dit eerder verzonnen.” Of juist: “Dit is nu even een hype, het waait wel weer over.” Anno 2004 kunnen we concluderen dat het geen hype is en dat er steeds meer mensen steeds betere competentiegerichte beoordelingsprocedures verzinnen. Beter in de zin van meer valide, meer op individuele maat, meer ontwikkelingsgericht, toegankelijker en steeds bruikbaar.

EVC heeft tot nu toe in het middelbaar beroepsonderwijs en het bedrijfsleven eerder en meer ingang gevonden dan in het hoger onderwijs. Onderzoek (Hövels & Romijn, 2003) geeft aan dat EVC steeds vaker gebruikt wordt in het MBO en in het HRM-beleid van organisaties. Ook in andere landen wordt het werken met EVC-procedures steeds vanzelfsprekender (Bjørnåvold, 2000; Colardyn, 2002). In Frankrijk en Noorwegen bijvoorbeeld is er ondertussen al nationale regelgeving waarin het individuele recht op EVC wettelijk is vastgelegd. In Noorwegen krijgt EVC vooral vorm in een aparte voorziening naast het reguliere onderwijs. In Frankrijk daarentegen wordt EVC zowel in als naast het reguliere onderwijs aangeboden.

■ Literatuur

- Baartmans, L., Bastiaens, Th.J., Kirschner, P.A. (2004), *Requirements for Competency Assessments Programmes*. Utrecht: Paper ORD.
- Beaumont, G. (1996), *Review of 100 NVQ's and SVQ's*. A report Submitted to the Department for Education and Employment. London: NCVQ/SCOTVEC.
- Bjørnåvold, J. (2000), *Identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe*. Thessaloniki: Cedefop.
- Biggs, J. (1999), *Teaching for Quality Learning at University*, Buckingham: SHRE and Open University Press.
- Bom, W., Klarus, R. & Nieskens, M. (1997), *Portfolio in opleiding en bedrijf*. 's-Hertogenbosch: Cinop.
- Dochy, F., Heylen, L. & Mosselaer, H. van de (2002), *Nieuwe toetsvormen en examinering in studentgericht onderwijs en competentiegericht onderwijs*. Utrecht: Lemma.

- Dugué, E. & Maillebois, M. (1994), 'De la qualification à la compétence: sense et dangers d'un glissement sémantique' *Education Permanente* 118(1): 42-50.
- Fletcher, S. (1992), *Competence-Based Assessment Techniques*. London: Kogan Page.
- Frederiksen, N. (1984), 'The real test bias: influences of testing on teaching and learning' *American Psychologist* 39.
- Geisßler, K.A. & Orthley, F.M. (1993), 'Schlüsselqualifikationen: De Fortschritt schreitet voran – was soll er auch sonst tun?' *Bildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)* (22): 38-41.
- Gibbs, J. (1999).
- Gredler, M.E. (1995), 'Implications of portfolio assessment for program evaluation' *Studies in Educational Evaluation* (21): 431-437.
- Hartog, J. (1996), 'Kennis van de toekomst' in: MOCenW, *Kennis voor morgen. Bouwstenen voor het kennisdebat*. 's-Gravenhage: SDU/DOP, 49-85.
- Hoof, J. van (1987), *De arbeidsmarkt als arena. Arbeidsmarktproblemen in sociologisch perspectief*. Amsterdam: SUA.
- Hövels, B. & Romijn, C. (2003), *EVC/monitor 2001/2003*. Houten: Kenniscentrum EVC.
- Klarus, R. (1998), *Competenties erkennen. Een studie naar modellen en procedures voor leerwegaafhankelijke beoordeling van beroepscompetenties*. 's'Hertogenbosch/Nijmegen: Cinop/KUN.
- Klarus, R. (2002), *De betekenis van leren*. Wageningen: STOAS-Onderzoek.
- Klarus, R. (2003), *Competenties ontwikkelen in de lerarenopleiding*. inaugurele publicatie. 's-Hertogenbosch, STOAS-Hogeschool.
- Klarus, R. (2005), 'EVC: Voorbeeld voor competentiegericht beoordelen' *Examens*, juni 2005.
- Klarus, R., Schuler, Y. & Wee, E. ter (2000), *Bewezen geschikt. Een Assessment procedure voor aspirant leerkrachten (zij-instromers) in het PO en VO*. Wageningen: Staos.
- Klarus, R. (1999), 'Over de leerwegaafhankelijkheid van kwalificatiestructuren' in: Blokhuis, F., Klarus, R. & Visser, K. (1999), *Jaarboek kwalificatiestructuur 1998*. Den Bosch: Cinop.
- Klarus, R. (2002), 'Het portfolio in een EVC-procedure voor zij-instromers in het lerarenberoep' in: Driessen, E., Beijaard, D., Tartwijk, J. van & Vleuten, V. van der (2002), *Portfolio's*. Groningen/Houten: Wolters Noordhoff, 59-74.
- Klarus, R. (2005), 'Arbeidslogica als startpunt voor beroepsopleidingen' in: Klarus, R. & Oosterheert, I. (2005), *Werkplekieren. Ingewikkeld, uitdagend en inspirerend*. Nijmegen: Han.
- Klarus, R. (2006), 'Toetsen net EVC: Erkennen van verworven competenties' in: Berkel, H. van & Bax, A. (2006), *Toetsen in het hoger onderwijs*. Houten: Bohn Stafleu van Lohm, 341-356.
- Klarus, R. & Cluitmans, J. (2005), 'Competentiebeoordeling: een pleidooi voor congruentie' *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs* 23(4): 221-238.
- Klarus, R. & Kral, M. (2004), 'Competentiegericht leren met ICT' *Handboek Effectief Opleiden*,

- 's-Gravenhage: Elsevier, juni 2006, 1.9-4.
- Kulieke, M., Bakker, J., Collius, C., Fennimore, T., Fine, C., Herman, J., Jones, B.F., Raack, L. & Tinzmann, M.B. (1990), *Why should assessment be based on a vision of learning?* Oak Brook: NCREL.
- Mabry, L. (1999), *Portfolio Plus. A Critical Guide to Alternative Assessment*. Thousand Oaks: Corwin Press Inc.
- Merriënboer, J.J.G. van, Klink, M.van de & Hendriks, M. (2002), *Competenties: van complicaties tot compromis. Over schuifjes en begrenzers*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Moss, P.A. (1994), 'Can there be validity without reliability?' *Educational Research* (2): 5-12.
- NCVQ/SCOTVEC (1996), *Review of 100 NVQ's/SVQ's. A report on the findings*. London: NCVQ/SCOTVEC.
- O'Grady, M.J. (1991), 'Assessment of prior achievement/assessment of prior learning: Issues of assessment and accreditation' *The Vocational Aspect of Education* (115): 183-89.
- OCW, Ministerie van (1999), *Maatwerk voor morgen*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- Onderwijsraad, (2004), *De blik naar buiten*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onstenk, J., Bruijn, E. de & Berg, J.v.d. (2004), *Competentiegericht leren en opleiden (CLOP)*. Den Bosch: CINOP.
- Smulders, H. & Klarus, R. (2002), *Waardevolle ervaring. Evaluatie van een evc-pilot uitgevoerd bij Frico-Chees*. Wageningen: STOAS Onderzoek.
- Spencer, jr., L.M. & Spencer, S.M. (1993), *Competence at work. Models for superior performance*. New York: John Wiley & Sons.
- Visser, K. (2004), *Responsiviteit en transparantie in de BVE-sector*. [S.l.]:CINOP.
- VSLPC/SLO (1997), *Startbekwaamheden leraar primair onderwijs*. Utrecht: APS.
- VSLPC (1999), *Startbekwaamheden leraar secundair onderwijs*. Utrecht: APS.
- Werkgroep Combo (2003), *Instrumentarium Competentiegericht beoordelen*. Rotterdam: Consortium PGO.
- William, D. & Black, P. (1996), 'Meanings and Consequences: a basis for distinguishing formative and summative functions of assessment' *British Educational Research Journal* 22(5): 537-548.

COMPETENTIE-ONTWIKKELEND ONDERWIJS: REFLECTIES ROND IMPLEMENTATIE

Jan De Maeseneer¹

Faculteit Geneeskunde en Gezondheidswetenschappen, Universiteit Gent

1 Inleiding

Deze bijdrage is geschreven vanuit onze ervaring bij het omvormen van een traditionele discipline-gebaseerde medische opleiding, naar een geïntegreerde, probleemgeoriënteerde opleiding. Aan de basis van deze reflecties liggen ervaringen met de veranderingsprocessen bij een curriculumhervorming: het gaat dus om een ‘experience-based’ document, niet over een ‘evidence-based’ bijdrage.

De hervormingsijver binnen het onderwijs maakt op dit ogenblik blijkbaar een intensieve fase door: wij ontvingen in één maand twee verzoeken om bijdragen te leveren rond innovaties: enerzijds de vraag om te reflecteren rond mogelijke valkuilen m.b.t. de eventuele implementatie van competentie-ontwikkelen onderwijs, anderzijds de vraag om mee te werken aan de pilootprojecten ‘learning outcomes’ in het kader van de Bologna-ontwikkelingen. ‘Competenties’ en ‘Learning outcomes’ komen trouwens alle twee voor in het Bergen-communiqué: “We adopt the overarching framework for qualification in the EHEA, comprising 3 cycles, the generic descriptors for each cycle based on *learning outcomes* and *competences*, and credit ranges in the first and second cycles”.

Bij het naast elkaar leggen van de definities van ‘learning outcomes’ en ‘competences’, is het duidelijk dat de twee begrippen heel wat raakpunten hebben:

- **Learning outcome** is a statement of what a learner is expected to know, understand and be able to do at the end of a period of learning. Learning outcomes are linked to the relevant level and since they should generally be assessable they should be written in terms of how the learning is represented (definitie van Jennifer Moon).
- **Competence** is the proven ability to perform a task or operation to a pre-determined standard. In order to be competent it is necessary to possess different types of competences in work or study

¹ Prof. dr. Jan De Maeseneer, Gewoon hoogleraar, Vakgroep Huisartsgeneeskunde en Eerstelijnsgezondheidszorg, Faculteit Geneeskunde en Gezondheidswetenschappen, Universiteit Gent. Voorzitter Opleidingscommissie Geneeskunde. Voorzitter Interuniversitair Samenwerkingsverband Huisartsopleiding.

situations. These include cognitive competence, functional or methodological competence, personal competence and ethical competence.

Met deze bijdrage staan we stil bij enkele maatschappelijke uitgangspunten, de vraag of deze aandacht voor competentie-ontwikkeling wel iets nieuws is, het risico op fragmentatie versus integratie, de noodzaak van een continuüm, leerpunten bij de implementatie van een vernieuwend curriculum, knelpunten en randvoorwaarden.

2 Maatschappelijke uitgangspunten

Competentiedenken is als begrip vooral afkomstig uit de wereld van de arbeidsorganisatie en van de tewerkstelling. Op zich is het aanbevelingswaardig dat het onderwijs probeert aansluiting te vinden bij de arbeidsmarkt. Het (hoger) onderwijs heeft echter nog een andere doelstelling dan het louter afleveren van ‘kant-en-klare producten’ voor het bedrijfsleven. Zeker het ‘master-diploma’ zou moeten staan voor mensen die in staat zijn op een maatschappijkritische en reflectieve wijze een functie in de samenleving op te nemen. In een recente toespraak over *social accountability* heeft minister Frank Vandenbroucke er op gewezen dat van opleidingen meer verwacht wordt dan enkel ‘*social responsiveness*’ of ‘*social relevance*’². De minister verduidelijkt:

“Social accountability implies that the programme is socially justified, that means that it has a social legitimacy, such as trying to meet the needs of a specific population (either here or in the third world) and contributing to positive social developments.

The concept of ‘social accountability’ is broader than social responsiveness or social relevance. The latter relates to the degree in which a programme offers a solution to given societal demands or problems. For instance, a faculty can assess whether graduates of a particular programme function adequately within their social positions. Based on this information, programmes can be adjusted. Moreover, a faculty group can assess to what extent the results of scientific work have an impact on important social problems. ‘Social accountability’ entails more. With a view to ‘social accountability’ it is crucial for the educator to target priorities in negotiation with actors in society...

‘Social accountability’ in academic programmes has 3 dimensions:

1 the design of the objectives, the profile and the content of the programme: this can be done in an implicit or explicit way by taking into account present or future needs of a

² Vandenbroucke, F. (2006), ‘Towards social accountability in education, research and service delivery: a policy perspective’, toespraak t.g.v. de opening van de *Conference of the Network: Towards Unity for Health*, Gent, 9 september 2006.

- population, or from the viewpoint of 'social justice' (e.g. with respect to health problems, environment and quality of life, ...);*
- 2 *the design of teaching and learning methods: some teaching and learning methods themselves can entail social accountability, such as an inductive approach focused on learning, how to deal independently with information or problem-solving oriented training;*
 - 3 *concrete cooperation with public actors who work on the chosen objectives, mentioned under 1'."*

Bij de onderwijshervorming in de opleiding geneeskunde aan de Universiteit Gent zijn we niet alleen uitgegaan van een herschrijven van leerdoelen en competenties, maar zijn we vertrokken van een fundamentele analyse van belangrijke ontwikkelingen die een impact hebben op het functioneren van toekomstige artsen en van een maatschappelijk geformuleerd toekomstprofiel voor de arts.

Een opleiding tot arts situeert zich in een *veranderend maatschappelijk landschap*. Een aantal van deze veranderingen zijn van bijzondere betekenis.

We sommen ze even op:

- *Demografische en epidemiologische ontwikkelingen*: de veroudering en ontgroening van de bevolking, de invloed van nieuwe epidemieën (AIDS/HIV; SARS; ...), het toenemende belang van 'life-style'-aandoeningen en problemen van geestelijke gezondheid (depressie, suïcide, ...)
- *Wetenschappelijke en technologische ontwikkelingen*: de kennis van het menselijk genoom zal in toenemende mate leiden tot vragen rond 'predictieve geneeskunde', wat een grondige invloed zal hebben op de arts-patiënt relatie; de ontwikkeling van 'evidence-based medicine'; de aansturing van het gezondheidszorgsysteem vanuit de farmaceutische industrie en de medisch-technische industrie; de ontwikkelingen op het vlak van informatie- en communicatietechnologie. Binnen al deze evoluties zal de arts het moeilijke evenwicht tussen de individuele verwachtingen en perspectieven van de patiënt en het perspectief van de bevolking moeten vinden.
- *Culturele ontwikkelingen*: patiënten stellen zich steeds meer op als 'consumenten'; er is een toenemende medicalisering van het dagelijks leven (met de creatie van nieuwe 'ziekten') en er is, omwille van de toenemende mobiliteit en migratie, een duidelijke multiculturalisering, die vraagt om een ethno-sensitieve benadering van patiënten en hun zorgvragen.
- *Sociaal-economische ontwikkelingen*: binnen de westerse wereld en mondiaal doet zich een toenemende dualisering tussen rijk en arm voor. Voor steeds meer mensen is de toegang tot de gezondheidszorg problematisch.
- *Globalisering en 'glocalisering'*: voortdurend neemt het verkeer tussen mensen en goederen wereldwijd toe, met uitbreiding van de 'markt', ook voor gezondheidszorg. Tevens is er een voortschrijdende verstedelijking: tegen 2030 zal 70% van de wereldbevolking in een stedelijke context wonen. Steeds meer mensen zullen in de stedelijke 'wereld'-knooppunten als 'passanten' verblijven, met nieuwe vragen naar

de gezondheidszorg (bijv. op het vlak van continuïteit). En steeds meer mensen bevinden zich in een status ‘zonder papieren’.

Tegen deze achtergrond vraagt de Wereldgezondheidsorganisatie ons om ‘*five star doctors*’ op te leiden: artsen die kwaliteitsvolle zorg verstrekken en deze kwaliteit voortdurend proberen te verbeteren, artsen die een gezonde levensstijl promoten, artsen die samenwerken in teams, artsen die de nieuwe technologische ontwikkelingen op een kosten-effectieve manier aanwenden en artsen die de individuele aspiraties van patiënten verzoenen met wat de gemeenschap aan middelen kan en wenst in te zetten.

De keuze van het ‘profiel van de arts van de 21ste eeuw’, uitgetekend door de Wereldgezondheidsorganisatie, geeft aan dat onze opleiding zich laat leiden door de behoeften zoals deze momenteel op wereldvlak worden gepercipieerd, en past in de ‘social accountability’ van onze opleiding³.

Deze achtergronden, en de geformuleerde doelstellingen voor de *five star doctor*, sturen de eindtermen van de opleiding, zodat een ‘basis-arts’ wordt gevormd die klaar is om in een vervolgopleiding in te stappen: in de huisartsgeneeskunde, in de specialistische patiëntenzorg, in de maatschappelijke gezondheidskunde, in het wetenschappelijk onderzoek, en in andere sectoren. Deze arts wordt best gevormd in een mondiaal perspectief.

De opleiding integreert deze context van het veranderende maatschappelijke veld in haar *doelstellingen en onderwijskundige benadering*. Dit betekent:

- aandacht voor het zelfstandig verwerven en verwerken en kritisch analyseren van informatie;
- relevante problemen leren begrijpen en wetenschappelijk onderbouwde oplossingsstrategieën ontwikkelen;
- zorgvuldig analyseren en rapporteren;
- adequaat communiceren met individuele patiënten, met bevolkingsgroepen en dit in een intercultureel kader;
- interprofessioneel samenwerken.

Nieuwe impulsen zoals de toenemende ‘vermarkting’ van de zorg en de complexiteit van zorgprocessen, vereisen nieuwe vaardigheden: de arts als manager, navigator, begeleider, klankbord, wegbereider (‘advocacy’). Van artsen wordt een *nieuw medisch professionalisme* gevraagd gebaseerd op professionele competentie, eerlijkheid t.o.v. patiënten, respect voor de noodzakelijke vertrouwelijkheid, uitbouwen van een adequate arts-patiëntrelatie, permanent werken aan verbetering van de kwaliteit van de zorg en de toegankelijkheid van de zorgverlening, verantwoordelijkheid opnemen voor een rechtvaardige verdeling van de beperkte middelen, wetenschappelijk onder-

³ Anonymous (1995), *Defining and measuring the social accountability of medical schools*. Geneva: WHO (WHO/HRH/95.7).

bouwd werken, het vertrouwen bewaren en ontwikkelen door adequaat om te gaan met belangenconflicten en het op een professionele wijze opnemen van verantwoordelijkheden⁴.

De ontwikkeling van dit nieuwe professionalisme vraagt aandacht voor het formele curriculum, maar evenzeer voor het ‘hidden curriculum’, voor de normen en waarden die in de opleiding worden doorgegeven (zowel expliciet als impliciet)⁵. Het stuurt onderwijsvormen, en ook toetsingsvormen waarbij aandacht voor het ‘beoordelen’ en het expliciteren hiervan, misschien belangrijker worden dan het louter ‘meten’, wat vaak aanleiding geeft tot een reductionistische benadering (en mede gevoed wordt door de juridisering van ‘onderwijscontracten’). Het vraagt om een docent-student verhouding die conform is met wat wij van artsen verwachten in hun relatie met patiënten. Het vraagt om het ontwikkelen van ‘reflective practice’ waarbij zowel de contextuele, economische, maatschappelijke als ethische dimensies in de reflectie worden opgenomen.

Tevens is er nood aan het creëren van dwarsverbindingen tussen de opleiding tot arts en opleidingen van andere groepen gezondheids- en welzijnswerkers. Een opleiding tot arts zal haar ‘sociale verantwoordelijkheid’ moeten opnemen: leren te zien wat de gezondheidsproblemen in de lokale gemeenschap zijn, maar ook in een bredere mondiale context (problematiek van ontwikkelingslanden). En dit leren benaderen met een open geest naar culturele diversiteit.

Vanuit deze achtergrond worden eindtermen geformuleerd, gebruik makend van inzichten die internationaal zijn verzameld.

Hierbij hebben we ons gebaseerd op de ‘*General standards of accreditation*’ van de Royal College of Physicians and Surgeons of Canada⁶, die volgende competenties onderscheiden:

- medical expert
- communicator
- collaborator
- manager
- health advocate
- scholar
- professional

⁴ Anonymous (2002), ‘Medical professionalism in the new millennium: a physicians’ charter’ *The Lancet* (359): 520-22.

⁵ Stern, D.T. & Papadakis, M. (2006), ‘The developing Physician – Becoming a professional’ *N Engl J Med* 355(17): 1794-1799.

⁶ Anonymous (2002), *General Standards of Accreditation*. Ottawa: The Royal College of Physicians and Surgeons of Canada.

Uit bovenstaande beschrijving mag blijken dat het formuleren van eindtermen en competenties over veel meer gaat dan het aansluiten bij de huidige markt in de gezondheidszorg, maar dat het ook tot de verantwoordelijkheid van een opleiding behoort om na te denken over noodzakelijke, doch niet-gerealiseerde toekomstige ontwikkelingen en na te gaan hoe men mensen kan vormen die aan het proces van kritische reflectie vorm kunnen geven en hierin participeren.

3 Competentie-ontwikkeland onderwijs: 'What's new?'

Reeds in 1974 werd in Canada (McMaster) en Nederland (Maastricht) begonnen met 'problem-based learning' (PBL) (probleemgestuurd onderwijs). Het probleemgestuurd onderwijs werd in 1974 neergeschreven in de *Mc Master-philosophy*⁷.

Mc Master Philosophy:

- the problem comes first;
- identify and define the problems;
- develop hypotheses to explain the problem(s);
- explore pre-existing knowledge relevant to the issues;
- formulation of questions that can be explored and answered through systematic, self-directed enquiry and testing and revision of hypotheses through the application of newly acquired knowledge;
- active discussion and analysis of problems, hypotheses, mechanisms, and learning issues amongst students;
- learn and practice both individual and group communication skills critical to learning and teaching.

Aanvankelijk werd PBL alleen gebruikt in de artsenopleiding, later vond het zijn weg naar architectuur, verpleegkunde, ingenieursopleiding en sociaal werk. In PBL wordt de student als actief lerend wezen gestimuleerd om te reflecteren rond een relevant probleem in een voor de student relevante context. De student genereert hypothesen, mobiliseert reeds bestaande kennis, en formuleert een aantal leerdoelen. Dit proces vindt plaats in een kleine 'tutorial-groep'. Vervolgens gaat de student actief informatie verwerven en verwerken. En in een tweede groepsessie rapporteert hij die aan de groepsleden, met de bedoeling te komen tot een inzicht in de mechanismen die relevant zijn bij het begrijpen van wat in het gepresenteerde probleem aan de hand is, of adequate strategieën te ontwikkelen om het probleem op te lossen. Via onderlinge confrontaties van de bronnen komt de groep, onder begeleiding van een tutor, uiteindelijk tot een conclusie⁸.

⁷ Neufeld, V.R. & Barrows, H.S. (1974), "'The Mc Master Philosophy': an approach to medical teaching", *Journal of Medical Education* 49(11): 1040-50.

⁸ Rankin, J. (1999), *Problem-based learning*. New York: Medical Library Association.

In de loop van de jaren is duidelijker gebleken dat de tutorials in de artsopleiding vooral een meerwaarde genereren, wanneer ze in staat zijn een aantal meta-cognitieve vaardigheden bij studenten te realiseren (inzicht verwerven in basismechanismen van biomedische en sociale processen, aanleren van nieuwe denkpatronen bijv. circulair denken i.p.v. lineair, ...).

Deze historische excursie geeft aan dat ‘competentie-ontwikkelen onderwijs’ niet echt nieuw is en dat hierrond reeds meer dan 30 jaar pedagogische ervaringen zijn opgebouwd.

4 Risico op fragmentatie versus de nood aan integratie

Binnen competentie-ontwikkelen onderwijs, bestaat het risico dat de doelstelling van de ‘opleiding’ door de studenten gepercipieerd wordt als het verwerven van een duidelijk omschreven lijstje van kennis, vaardigheden en attitudes, vandaag keurig verpakt in ‘competenties’. Kennis wordt hierbij zorgvuldig opgesplitst (tussen ‘te kennen’ en ‘niet te kennen’), de vaardigheden worden opgedeeld in een check-list van al dan niet relevante ‘sub-handelingen’ vaak ontdaan van enige context, en dit alles wordt vastgelegd in maat en getal [vanuit het paradigma dat ‘meten, weten’ is en omdat men alles (juridisch) moet kunnen verantwoorden bij eventuele betwisting].

Zeker bij een complexe opleiding als de opleiding tot arts, is het gevaar van een reductionistische benadering, bij het werken met competentie-ontwikkelen onderwijs niet denkbeeldig. Het inzicht ontstaat dat naast beroepsspecifieke vaardigheden en kennis, het veel belangrijker wordt om generische competenties te ontwikkelen. In dit verband zijn de ‘*Dublin descriptors*’ voor de ‘masters-degree’ nog steeds een bijzonder waardevol richtpunt⁹.

Masters degrees are awarded to students who:

- *have demonstrated knowledge and understanding that is founded upon and extends and/or enhances that typically associated with Bachelor’s level, and that provides a basis or opportunity for originality in developing and/or applying ideas, often within a research context;*
- *can apply their knowledge and understanding, and problem-solving abilities in new or unfamiliar environments within broader (or multidisciplinary) contexts related to their field of study;*

⁹ Joint Quality Initiative informal group (2004), *Shared Dublin descriptors for the Bachelor’s, Master’s and Doctoral awards*. [S.l.]: [s.n.], 23.03.04.

- *have the ability to integrate knowledge and handle complexity, and formulate judgements with incomplete or limited information, but that include reflecting on social and ethical responsibilities linked to the application of their knowledge and judgements;*
- *can communicate their conclusions, and the knowledge and rationale underpinning these, to specialist and non-specialist audiences clearly and unambiguously;*
- *have the learning skills to allow them to continue to study in a manner that may be largely self-directed or autonomous.*

Deze omschrijving van de *Master degree* legt de lat in feite zeer hoog, en het is maar de vraag of we deze doelstelling op dit moment bereiken in onze opleidingen in de verschillende faculteiten en universiteiten.

Een ander element van mogelijke fragmentatie heeft te maken met het feit dat leren meer en meer een geïndividualiseerd gebeuren wordt, waarbij de student ‘shopt’ op de markt van ‘credits’. “Leren is geen strikt individueel, maar vooral een sociaal proces” staat in de nota: we kunnen het hier alleen maar volmondig mee eens zijn. Het huidige flexibiliseringsdecreet zorgt voor steeds meer ‘onthemde’ studenten die in feite bij geen enkele sociale groep (het vroeger ‘studiejaar’) horen.

Op basis van bovenstaande reflecties, willen we ervoor pleiten om er in het hoger onderwijs over te waken bij een *‘competentie-ontwikkelen onderwijs’ voldoende in te zetten op generische, algemene competenties, die indicatief zijn voor ‘leervermogen’ eerder dan op ‘specifieke beroepsgeoriënteerde’ competenties. Voor het beroepsonderwijs is de situatie natuurlijk anders, hoewel ook hier aandacht voor ontwikkelen van ‘leervermogen’ een zinvolle ‘investering’ blijft met het oog op maximale kansen op de snel evoluerende arbeidsmarkt.*

5 Noodzaak aan continuïteit: lager onderwijs, secundair onderwijs, hoger onderwijs

Vandaag stellen wij vast dat, op een aantal uitzonderingen na, studenten die uit het secundair onderwijs komen, absoluut niet voorbereid zijn op probleemgestuurd leren (met uitzondering van leerlingen uit sommige Freinet-scholen of andere methodescholen). Het lijkt ons perfect mogelijk om, reeds in het lager onderwijs, maar zeker in het secundair onderwijs, leerlingen generische competenties aan te leren zoals: het formuleren van een vraagstelling, het analyseren van de componenten van een vraag, het formuleren van hypothesen, het met elkaar in verband brengen van informatie in het kader van een probleemoplossende zoekstrategie, het systematisch opzoeken van informatie, ... De indruk ontstaat dat leerlingen, bij het einde van het secundair onderwijs, vooral goed voorbereid zijn op kennisreproductie en kennistoepassing. Deze kennistoepassing wordt voornamelijk a-contextueel aangeleerd en geëvalueerd. Het creatief omgaan met hypothesevorming, en het kritisch evalueren van informatiebronnen is weinig ontwikkeld. Dit zijn althans de indrukken die we hebben opgedaan naar aanleiding van onze ervaringen bij de

introductie van een meer geïntegreerd probleemgestuurd curriculum. **Vraag: bestaan hierover systematische onderzoeksgegevens in Vlaanderen? Het zou nuttig zijn deze te inventariseren.**

Elementen die deze hypothesen onderbouwen zijn o.a. de vaststelling dat, bij het Toelatingsexamen Arts en Tandarts, het formuleren van vraagstukken fysica in een context die verband houdt met geneeskunde (zonder dat op medische kennis een beroep wordt gedaan), er duidelijk toe leidt dat de moeilijkheidsgraad als hoger wordt gepercipieerd en het aantal correcte oplossingen lager ligt. De vraag is dus of het mogelijk is om reeds in het lager onderwijs competenties rond probleemoplossend vermogen in te bouwen, en in het secundair onderwijs deze generische competenties verder te ontwikkelen, waarbij de leerling erop wordt voorbereid om een actief lerend wezen te worden, gericht op voortdurende informatieverwerking en -verwerking.

Er is intussen in onderwijskundige kringen toch enige 'evidentie' dat contextualisering, probleemanalyse, interactieve probleemoplossende activiteiten onder 'peers', geformuleerde leerdoelen als startpunt voor informatieverwerking en terugrapportering bijdragen tot een effectief leerproces.

6 Implementatie van competentie-ontwikkeland onderwijs: ervaringen uit de opleiding arts aan de Faculteit Geneeskunde en Gezondheidswetenschappen van de Universiteit Gent

Twee factoren vormden de aanleiding tot een fundamentele hervorming van het curriculum:

- het Visitatierapport uit 1997, dat wees op een gebrek aan integratie, onvoldoende medische oriëntatie van de eerste jaren van de opleiding, onvoldoende stages, onvoldoende aandacht voor wetenschappelijke vorming, weinig ontwikkeling van het probleemoplossend vermogen, onvoldoende aandacht voor vaardigheidstrainingen en communicatie.
- het dalend aantal studenten (in het academiejaar 1998-99 nog nauwelijks 73 generatiestudenten, overeenkomend met een 'marktaandeel' van 19,1%).

Vertrekkend vanuit een duidelijk geformuleerd maatschappelijk uitgangspunt (zie punt 2.) werd een curriculum opgebouwd met als kenmerken '*student oriented, patient based, evidence based, community oriented*'.

Er werd een dubbele strategie gehanteerd: enerzijds werd de algemene structuur van het curriculum centraal vastgelegd waarbij de 'vakken' als basis van het onderwijs verdwenen. Twee soorten 'opleidingsonderdelen' werden ingevoerd: vier dagen in de week werden gevuld met '*blokken*': gestructureerde en in de tijd beperkte geïnte-

greerde onderwijsmodules, gekenmerkt door horizontale integratie, afstemming van de leervormen en leermiddelen, met kernboeken als bindmiddel. Vuistregels werden aangegeven ter beperking van het aantal hoorcolleges en een ruim pallet van onderwijsvormen werd aangeboden: responscolleges, multidisciplinaire panels, PGO (probleem georiënteerd onderwijs), gestructureerde stage, ‘tutorials’, practica, klinisch onderwijs, ...). Eén dag in de week werd vrijgemaakt voor de implementatie van de vier lijnen:

- de *V-lijn*: klinische, technische en communicatieve vaardigheden
- de *P-lijn*: ontwikkelen van informatieverwerking en probleemoplossend vermogen
- de *Z-lijn*: zelfstandig wetenschappelijk werk
- de *E-lijn*: exploratie en ethiek in de gezondheidszorg

In de eerste 5 studiejaar worden deze lijnen als een continuüm aangeboden met maximale verticale integratie. Tenslotte dienen studenten een ‘*studium generale*’ te volgen in alle studiejaar, teneinde hun blikveld te verruimen, en hen in toenemende mate kennis te laten maken met ‘medical humanities’. Het *studium generale* is een jaaroverschrijdende activiteit waarin actuele onderwerpen uit samenleving, kunst, cultuur, enz. aan bod komen. (Voorbeelden: ‘Wordt de wereld nog ooit veilig?’; Intercultureel samenleven; ‘Blijft de gezondheidszorg betaalbaar?’).

Binnen de verschillende blokken contribuieren meerdere disciplines: elk blok wordt aangestuurd door een blokcommissievoorzitter (voor de basis-wetenschappelijke blokken in principe een klinicus, voor de klinische blokken in principe een basiswetenschapper, teneinde de verticale integratie te maximaliseren) en een blokcommissie waaraan niet alleen de lesgevers participeren, maar ook inhoudsdeskundigen die aanverwante onderwerpen in hun onderwijs behandelen, en studenten. Het hele onderwijsproject veronderstelt een goed centraal management via een performante ‘curriculum manager’.

Teneinde de overgang met het secundair niet te bruusk te maken, wordt in het eerste semester van het eerste jaar nog vrij klassiek ‘les gegeven’, in de geïntegreerde blokken ‘Cel 1: De fysische en chemische grondslagen van de cel’ en ‘Cel 2: De structuur en functie’. Vanaf het tweede semester doen ‘tutorials’ hun intrede als onderwijsvorm (naast hoorcolleges en andere vormen). In de artsopleiding in Gent wordt volgende definitie van een tutorial gebruikt: “*Een tutorial is een onderwijsvorm in kleine groep, bestaande uit twee sessies, met daartussen een periode van zelfstudie, die uitgaat van een probleem of situatieschets uit de reële praktijk, als start om nieuwe kennis, inzichten en metacognitieve vaardigheden te verwerven, waarbij studenten vooral onder elkaar interageren onder begeleiding van een tutor die verantwoordelijk is voor het leerproces en waarbij de groep wel omschreven leerdoelen op een inductieve wijze realiseert*”.

Bij de invulling van elk blok en van elke lijn wordt uitgegaan van een ‘matrix’-model waarbij op de ene as de verschillende onderwijsvormen in kaart worden gebracht, op de andere as de inhoudelijke topics die in dat blok of in die lijn aan de

orde zijn. Meer dan 30 verschillende onderwijsvormen werden intussen geïnventariseerd. De combinatie van topics en onderwijsvormen is gericht op het verwerven van de eindtermen (geformuleerd als competenties, zie 2.), die voor elk opleidingsonderdeel (blok of lijn) geoperationaliseerd worden onder de vorm van ‘tussentermen’. Competenties worden in de verticale voortgang van het curriculum via een gestructureerd en naar hogere complexiteit progressief opgebouwd programma uitgewerkt (een mooi voorbeeld vormt de verticale integratie rond het communicatie-onderwijs dat meer dan 50 uur training bevat).

Binnen de *veranderingsstrategie* kwamen volgende fasen aan bod¹⁰:

I. Urgentiebesef vestigen: het Visitatierapport van 1997 enerzijds, een dalend aantal generatiestudenten in het eerste jaar anderzijds, maar vooral een aantal informatieve sessies, waarbij alle lesgevers aan hun collega’s hun onderwijs voorstelden (waardoor problemen op het vlak van overlapping enerzijds en gebrekkige verticale integratie anderzijds aan het licht kwamen) werkten erg sensibiliserend.

II. De leidende coalitie vormen: een groep gemotiveerde professoren, assistenten en studenten dacht na over een ‘blauwdruk’ voor een nieuw curriculum. Deze groep slaagde erin de meerderheid van de Faculteitsraad achter het vernieuwende project te krijgen (tevens betekende dit het afstappen van het ‘consensus’-model naar een meerderheid-minderheid-besluitvormingsmodel).

III. Een visie en strategie ontwikkelen: hierbij werd vooral geleerd uit buitenlandse ervaringen en via literatuuronderzoek. Studiebezoeken naar Nederland, Zwitserland, Canada hielpen het concept vormgeven.

IV. De veranderingsvisie communiceren: dit blijft bijzonder moeilijk in veranderingsprocessen, omdat men voortdurend didactische uitgangspunten moet vertalen in operationele onderwijsprogramma’s, waarbij heel wat docenten begrijpelijkerwijs meer aandacht hebben voor de consequenties op het vlak van hun onderwijsbelasting, dan voor het pedagogische uitgangspunt dat de onderwijsverandering onderbouwt. Gebruikte methoden hier waren o.a.: het gezamenlijk nadenken over eind- en tussentermen en het organiseren van didactische trainingen, wat aanleiding gaf tot reflectie over onderbouwende principes van het curriculum. Eén van de moeilijkheden bij het communiceren van de noodzaak van onderwijskundige verandering, is het ontbreken van, in de ogen van de doelgroep, voldoende ‘valide’ evidentie voor het nieuwe onderwijsproject. Publicaties in gerenommeerde tijdschriften zoals ‘The Lancet’ die de noodzaak van curriculumverandering bepleiten¹¹ of the ‘British Medical Journal’ die aantonen dat een probleemgestuurd gemeenschapsgericht curriculum leidt tot kwaliteitsverbetering

¹⁰ Kotter, J. P. (1995), ‘Why transformation efforts fail’ *Harvard Business Review* (61).

¹¹ Jones, R., Higgs, R., Angelis, C. de & Prioleaux (2001), ‘Changing face of medical curricula’ *The Lancet* (357): 699-703.

en de professionele performantie¹² blijken vaak minder bij te dragen dan een verhaal van een collega die enthousiast is over het nieuwe curriculum waar zijn/haar zoon/ dochter in studeert.

V. Door 'empowerment' een breed draagvlak voor actie creëren. De implementatie van een nieuw curriculum vraagt het invullen van nieuwe organisatorische en onderwijskundige rollen door de betrokkenen bij het onderwijs. Dit vraagt ondersteuning, waarbij een gefaseerde, stapsgewijze benadering die steeds meer in de richting van het uiteindelijke gestelde doel gaat, vaak effectief is. Het heroriënteren van de rol van de docent (van een kennis-deskundige naar een leerproces-begeleider) vraagt tijd. Het implementeren van (elektronisch) portfolio-leren in het kader van 'reflective practice' bij stages stelt hoge eisen op het vlak van techniek en omkadering. Het draagvlak werkt niet alleen 'intern' (binnen de faculteit), maar ook 'extern' (op het niveau van de universiteit, door bijv. een gezamenlijke week rond gemeenschapsgerichte eerstelijnsgezondheidszorg voor studenten 3e jaar arts en studenten 4e jaar sociale agogiek, en ook naar de bredere samenleving via een duidelijk 'community orientation').

Een zeer belangrijke groep actoren tijdens dit veranderingsproces waren en zijn de *studenten*: hun actieve participatie, waarmee op alle niveaus rekening werd gehouden, maakte veranderingen 'duurzaam' (studenten wilden niet meer terug naar het 'oude curriculum'). Ondanks een aantal 'kinderziektes' was en is de motivatie van studenten om te leren in het nieuwe curriculum groot.

VI. Korte termijnsuccessen genereren. Naast het enthousiasme van de studenten was ook het stijgend aantal generatiestudenten (intussen verdrievoudigd met een relatieve toename van het 'marktaandeel' met 50%) een belangrijke succesfactor.

VII. Verbeteringen consolideren en meer verandering tot stand brengen. Curriculumverandering blijft een permanent proces. Na een vrij grondige 'omwenteling' (1999-2006), opteert men er momenteel voor om in het veranderingsproces de duurzaamheid te laten prevaleren op de snelheid van implementatie van vernieuwing. Naast interne 'drivers' die verandering aansturen (interne kwaliteitszorg, feedback van studenten, voorstellen van blok- en lijncommissies, ...) spelen externe 'drivers' een belangrijke rol (Visitatierapport, vragen om 'learning outcomes' te formuleren, aandacht voor competentie-ontwikkeland onderwijs, ...).

VIII. Nieuwe benadering in de organisatiestructuur verankeren. Dit is momenteel de grote uitdaging: de complexe opdrachten van de staf op het vlak van patiëntenzorg, onderwijs en onderzoek komen meer en meer op gespannen voet te staan met de tweelagige structuur (enerzijds van het Universitair Ziekenhuis, anderzijds van de Universiteit) waarin wordt gewerkt. Een structurele wijziging waarbij een nieuw concept ('Uni-

¹² Tamblin, R., Abrahamowicz, M., Dauphinee, D. et al. (2005), 'Effect of a community oriented problem based learning curriculum on quality of primary care delivered by graduates: historical cohort comparison study' *BMJ* (331): 1002-1009.

versitair Medisch Centrum’) tot stand komt, is noodzakelijk. Daarnaast blijft het een opgave om een cultuur van permanente verandering in een academische setting te realiseren.

Als we het Nieuw Curriculum bekijken vanuit het concept ‘competentie-ontwikkelen’ onderwijs, kunnen we vaststellen dat dit in belangrijke mate is gerealiseerd, mede in het kader van de probleemgeoriënteerde aanpak. Waar we nog niet in geslaagd zijn, is om adequate toetsingsinstrumenten te ontwikkelen om deze competentie-ontwikkeling op het niveau van de studenten te evalueren. De bestaande toetsing (MCQ-evaluatie, evaluatie met open vragen, complexe probleemoplossende vragen, stationsproeven, ‘objective structured clinical examinations’, zelfstandig werk, stageverslag, portfolio, ...) zijn nog zeer sterk gericht op ‘meten’ en dreigen de complexiteit van een adequate beoordeling van bijv. ontwikkeling naar ‘medisch professionalisme’ onvoldoende te vatten. Wellicht dienen we te evolveren van reductionistisch ‘meten’ naar meer integraal ‘beoordelen’, maar dit vraagt validering en homogenisering van de beoordelingscriteria en reductie van de inter-beoordelaarsvariatie.

7 Evaluatie en knelpunten

Tijdens het veranderingsproces werd intern vooral aandacht besteed aan studietijd-belastingsmeting. Dit bleek een performant instrument om de noodzakelijke ‘evenwichten’ in de belasting van de blokken en lijnen te brengen, en was zeer behulpzaam om gepercipieerde belasting te objectiveren. De klassieke ‘interne evaluatie’ van de docenten, door de studenten is in een geïntegreerd curriculum niet eenvoudig: de onderwijskundige bijdrage van een docent gaat veel verder dan zijn/haar fysieke aanwezigheid ‘voor de klas’. De valorisatie van onderwijs-bijdragen in de belasting van vakgroepen en de persoonlijke carrièreontwikkeling blijft problematisch, maar er wordt gewerkt aan verfijning van de bestaande instrumenten.

De *wijziging* in de *rol* van de docenten blijft een knelpunt, maar ook hier wordt duidelijk progressie gemaakt. Mede door consequent een beroep te doen op ondersteuning via informatica (onderwijsplatform Minerva), door de snelle ontwikkeling van elektronische leerbronnen, door de aandacht voor ‘Evidence Based Medicine’, ... groeit het inzicht bij docenten dat zij in belangrijke mate begeleiders van leerprocessen zijn. Vanuit de vaststelling ‘*assessment drives learning*’ wordt gewerkt aan een meer performante toetsing, waarbij zowel docenten als studenten slechts moeizaam afscheid kunnen nemen van de ‘syllabus-cultuur’.

De bezorgdheid bij een aantal docenten dat de opleiding arts een ‘*vakschool*’ zou worden, door de grote aandacht voor allerlei vaardigheden en ‘competenties’, is op dit moment volledig weggeëbd. De belangstelling bij studenten geneeskunde om weten-

schappelijk onderzoek te doen, is sinds de introductie van het Nieuw Curriculum (waarin een Master-proef met thesis is opgenomen) alleen maar toegenomen. De studenten hebben het initiatief genomen om zelf een 'wetenschapsdag' te organiseren met presentatie van de resultaten van de onderzoeksprojecten waarbij ze in het kader van hun 'scriptie' zijn betrokken.

Studentenparticipatie is een wezenlijk element binnen het ontwikkelings- en veranderingsproces van het curriculum. In de voorbije 10 jaar is deze participatie van zeer hoog niveau gebleken, zowel op het vlak van de kwantiteit als de kwaliteit. Of dit kan worden volgehouden, ook na de pioniersperiode blijft een open vraag en een uitdaging.

De introductie van nieuwe leervormen heeft ons geconfronteerd met de grenzen van de onderwijskundige infrastructuur: voldoende pc-zalen, een geïntegreerd studielandschap, een 'skillslab', lokalen voor kleine groepen, ... de grenzen van de infrastructuur zijn op dit moment bereikt, en er dient gezocht naar duurzame langetermijnoplossingen.

In 2005 werd de opleiding arts opnieuw gevisiteerd. De opleiding in Gent kreeg een zeer goede beoordeling zowel wat betreft de bachelor- als de master-opleiding waarbij op 11 criteria de beoordeling 'excellent' werd behaald. Tevens kreeg de opleiding als eerste opleiding in Vlaanderen een bijzonder kwaliteitskenmerk voor 'Community Orientation' en 'Social Accountability', omwille van de aandacht voor de maatschappelijke relevantie van de opleiding en duidelijke gemeenschapsgerichte oriëntatie, met aandacht voor maatschappelijk kwetsbare groepen.

8 Randvoorwaarden

Het introduceren van competentie-ontwikkelen onderwijs is in de opleiding arts mogelijk gebleken. Gebruikmaken van een probleemgestuurde benadering vormt hierbij een belangrijk element. Naast de participatie van de studenten, vormen de noodzakelijke heroriëntatie in de rol van de docent en het voorzien in adequate infrastructuur belangrijke randvoorwaarden.

De allerbelangrijkste randvoorwaarde, en momenteel een knelpunt, vormt de insufficiënte valorisatie van onderwijsinspanningen in het kader van de academische loopbaan van individuele docenten en het voorzien van de nodige middelen om ruimte vrij te maken voor onderwijsinspanningen op het niveau van faculteit en vakgroepen. Dat het nieuwe financieringsvoorstel voor de universiteiten en hogescholen de middelen m.b.t. onderwijs hoofdzakelijk in functie van kwantiteit en niet van kwaliteit zal toekennen, blijft ter zake een zorgwekkende vaststelling.

9 Ten slotte

Competentie-ontwikkelen onderwijs biedt ongetwijfeld mogelijkheden. Enige relativering dringt zich echter op: 32 jaar na de introductie (o.a. in het onmiddellijke 'buitenland' – Nederland) kan dit moeilijk als echt 'vernieuwend' worden gezien. Het risico op fragmentatie dient kritisch te worden bekeken en voldoende aandacht (zeker in het hoger onderwijs) voor generische competenties (cfr. Dublin-descriptors) blijft noodzakelijk. Tevens is er nood aan continuïteit zodat een aantal generische competenties reeds bij de aanvang van het hoger onderwijs zijn verworven.

De overgang naar een probleemgestuurd competentie-ontwikkelen onderwijs is niet eenvoudig en vraagt behoorlijk wat 'change management'. Vanuit de concrete ervaring met de opleiding arts in Gent werd dit toegelicht. We wensen er nog eens op te wijzen dat we geen onderwijsdeskundige zijn, en op basis van de hier naar voor gebrachte ervaring generaliseerbaarheid absoluut onmogelijk is.



PERSPECTIEVEN VOOR HET DEBAT

1 Inleiding

Sinds enige tijd duiken in de debatten over de vernieuwingen in onderwijs stevast de noties ‘competentiegericht onderwijs’ en ‘competentie-ontwikkelen onderwijs’ op. In diverse adviezen van de Vlor, waaronder dat over de (h)erkenning van verworven competenties¹ en dat over de verwachtingen voor het onderwijsbeleid van de toekomst², rees de vraag of het wenselijk is om onderwijs sterker competentie-ontwikkelen te organiseren. Met de term ‘competentie-ontwikkeling’ bedoelde de Vlor toen de mate waarin onderwijs

- een sterkere integratie van kennis, vaardigheden en houdingen nastreeft;
- lerenden wil opleiden die beter kunnen functioneren in werk- en leefsituaties door het onderwijs- en opleidingsproces levensechter te organiseren.

Naast deze basisintuïties op grond waarvan de Vlor toen werkte, bleek ook meteen dat er in de Vlaamse onderwijswereld bijzonder weinig overeenstemming was over de precieze invulling van competentie-ontwikkelen onderwijs. Ook over de mogelijke meerwaarde of de valkuilen van competentie-ontwikkelen onderwijs waren er diverse opvattingen en inzichten. De Vlor stelde daarenboven vast dat ‘competentie-ontwikkelen onderwijs’ gebruikt werd en wordt als een wondermiddel of stoplap voor allerlei problemen in het onderwijs.

De Vlor besliste op grond van deze vaststellingen om een probleemverkenning op te zetten over de invulling, de meerwaarde en de valkuilen van competentie-ontwikkelen onderwijs. De probleemverkenning richt zich dan ook op

- 1 het begrip competentie en de invulling van competentie-ontwikkelen onderwijs;
- 2 de meerwaarde en/of valkuilen voor competentie-ontwikkelen onderwijs. De vraag rijst eveneens of competentie-ontwikkelen onderwijs meer aangewezen is in bepaalde onderwijsniveaus of -sectoren dan in andere;
- 3 de noodzakelijke systeemvoorwaarden om competentie-ontwikkelen onderwijs te organiseren.

¹ ALGEMENE RAAD (2003), *Advies over de (h)erkenning van elders/eerder verworven competenties. Een standpunt van de onderwijspartners*, 8 juli 2003.

² ALGEMENE RAAD (2004) *Memorandum: krachtlijnen voor een toekomstig onderwijsbeleid*, 20 januari 2004.

- 2** Een debat over competentie-ontwikkelen onderwijs is een uiting van maatschappelijke veranderingen én een veranderend onderwijsperspectief

2.1 Een pluriforme informatiesamenleving

Het debat over competentie-ontwikkelen onderwijs vloeit voort uit belangrijke maatschappelijke ontwikkelingen die de werk- en leercontext beïnvloeden. ‘Kennis’³ speelt in onze economie en in onze samenleving de laatste twintig jaar een ingrijpende rol. Wetenschap en technologie kenden een explosieve ontwikkeling en hebben een grote impact op de arbeidsprocessen en productiviteit. Ook kennis creëren en integreren draagt bij tot die productiviteitsgroei. Daarom stijgt de nood op de arbeidsmarkt aan hoogopgeleiden gestaag en ontstaan er heel wat beroepen voor zogenaamde ‘kenniswerkers’.

Maar de kennisintensieve samenleving beperkt zich niet tot het domein van de economie en tewerkstelling. Via allerlei media komt een gigantisch informatieaanbod de huiskamer binnen. Daarom ondergaan de inzichten, de vaardigheden en de houdingen die de samenleving van mensen verwacht om zich in het maatschappelijk verkeer te oriënteren en te handhaven, grondige wijzigingen. De informatie en kennis dringen door tot het privé-domein en tot de publieke sfeer van de maatschappelijke participatie.

De impact van de kennis en de ononderbroken kennisontwikkeling op het onderwijs uit zich in de volgende aspecten:

- 1 Informatie en kennis zijn breed beschikbaar geworden en in principe niet langer een privilege van een beperkte kring van experts.
 - a De kanalen waarlangs een individu kan leren en zich veelzijdig kan ontwikkelen, zijn dan ook enorm toegenomen. Het leren is daarom veel minder dan vroeger gekoppeld aan formele leeromgevingen. Daarom moet het leren in de school sterker inspelen op deze niet-formele leermogelijkheden en op wat lerenden via die andere kanalen verworven hebben en kunnen verwerven.
 - b Maar men stelt ook vast dat sommigen in de samenleving zich moeilijk kunnen oriënteren in deze grote hoeveelheid aan informatie, laat staan dat ze er kritisch mee omgaan. De brede beschikbaarheid van informatie draagt voor deze mensen niet bij tot een grotere maatschappelijke participatie; het fungeert integendeel als een drempel ervoor. De bovenstaande vaststellingen leiden ertoe dat een kloof ontstaat tussen degenen die vrij vlot met deze maatschappelijke ontwikkelingen kunnen omgaan en anderen voor wie dit

³ In deze tekst gebruiken we de term ‘kennis’ in de betekenis van geïntegreerde, verwerkte en betekenis gegeven gehelen van informatie.

- minder vanzelfsprekend is. De kennissamenleving en de kenniseconomie dreigen aldus te verglijden in een gedualiseerde samenleving waarin op grond van competenties en van een toegang tot en adequate verwerking van informatie ook een sociale ongelijkheid ontstaat of bestendig wordt.
- 2 'Kennis' is een meer gelaagde werkelijkheid geworden: naast feitenkennis (*'knowing-what'*) verschuift de klemtoon naar de principes en processen die ontwikkelingen verklaren (*'knowing-why'*) én de vaardigheid om informatie te plaatsen in een betekenisvolle context en er zinvol gebruik van te maken in andere en nieuwe contexten (*'knowing-how'*). Creatie, verspreiding en toepassing van nieuwe kennis zijn erg wezenlijk geworden.
 - 3 De kennisgehelen en referentiekaders waaraan mensen refereren om zich in hun leven, hun werk, hun maatschappelijke participatie te oriënteren, zijn veel diverser geworden. Daardoor gelden er niet langer algemeen aanvaarde referentiekaders (visies en waarden) waaraan een hele samenleving kan refereren. Doordat de referentiekaders waarop het individu kan terugvallen zo verschillend zijn geworden, is de ontwikkeling van waarde-kaders en ethische reflectie op het handelen, eveneens grondig veranderd. Een individu wordt geacht zelfstandig heel wat keuzes te maken binnen het brede informatie-aanbod en rekening houdend met diverse referentiekaders. Mensen moeten en willen in toenemende mate zelf hun plaats bepalen.
 - 4 De snelle doorlooptijd van kennis en de veranderingen in de samenleving verplichten het individu ook om levenslang zijn kennis en vaardigheden op peil te houden. Het perspectief van levenslang leren dient een structurerend element te worden voor zowel het volwassenenonderwijs als het leerplichtonderwijs.
 - 5 Deze nieuwe manier van omgaan met informatie en kennis geldt voor diverse levensdomeinen en beperkt zich geenszins tot inzetbaarheid op de arbeidsmarkt. Ze heeft betrekking op
 - het functioneren als persoon en als lid van diverse sociale netwerken;
 - het deelnemen aan het brede maatschappelijk functioneren;
 - de werkomstandigheden en de vereisten van de tewerkstelling;
 - de wereld van de cultuur en de vrije tijd.

2.2 De impact van een kennissamenleving op het human resources-denken

De hoger genoemde veranderingen hebben in de eerste plaats mee geleid tot een verandering in het denken over 'human resources'⁴. In het personeelsbeleid van

⁴ De Maeseneer, J., *Competentie-ontwikkeland onderwijs: reflecties rond implementatie* (p. 135-150).

arbeidsorganisaties⁵ wordt steeds meer de nadruk gelegd op het continu ontwikkelingsproces van mensen om op die manier de prestaties van de arbeidsorganisatie in een kennis-intensieve maatschappij te verbeteren. Vandaar duiken begrippen op als transfereerbaarheid, inzetbaarheid, innovatie en competentie⁶. Al deze begrippen uit het human-resourcesdenken proberen het beheer en de ontwikkeling van nieuwe informatie, van nieuwe kennis, vaardigheden en houdingen van de werkenden te ondersteunen. Daarom legt men een sterkere klemtoon op de integratie van kennis, vaardigheden en attitudes die leiden tot handelingsbekwaamheid in wisselende contexten. Dergelijke bekwaamheid krijgt de term ‘competentie’ opgeplakt.

In het hedendaags human resources beleid van performante arbeidsorganisaties speelt het begrip ‘competentie’ in de betekenis van ‘bekwaam zijn’; ‘in staat zijn tot...’ een rol bij:

- het bepalen van de richting waarin de organisatie zich ontwikkelt;
- het beleid van selectie, beoordeling en inschakeling van personeelsleden;
- het beleid van opleiding en ontwikkeling;
- de aansluiting tussen onderwijs en arbeid;
- de professionele ontwikkeling en het loopbaanverloop van werkenden.

2.3 Een nieuw onderwijskundig paradigma

Uiteraard is het onderwijs niet los te denken van ontwikkelingen in de wetenschap, in de samenleving en het economisch leven en de vraag naar competente medewerkers, burgers, participanten. Maar er zijn ook onderwijsintrinsicke redenen om na te denken over de betekenis van competentie-ontwikkelen onderwijs. We merken dat er de laatste decennia een brede paradigmawisseling plaatsvindt in het denken over onderwijs, die beter gekend is onder de term ‘sociaal-constructivisme’⁷. Competentie-ontwikkelen onderwijs maakt onder meer gebruik van de verworvenheden van deze paradigmawisseling zonder er evenwel mee samen te vallen. Sociaal-constructivisme is de meest aangewezen leertheorie om invulling te geven aan competentie-ontwikkelen onderwijs. Tot dezelfde brede stroom van sociaal-constructivistische invullingen van het leren behoort ook een notie zoals ‘krachtige leeromgeving’⁸.

⁵ ‘Arbeidsorganisaties’ gebruiken we als verzamelterm voor allerlei organisaties waar mensen betaalde arbeid verrichten zoals bedrijven, ondernemingen, social-profitorganisaties, openbare besturen, enz.

⁶ Mulder, M. (2000), *Competentie-ontwikkeling in bedrijf en onderwijs: achtergronden en verantwoording* (inaugurale rede), Wageningen.

⁷ Dochy, F. & Struyven, K., *Assessment en competentie-ontwikkelen opleiden, een visietekst*, p. 4.

⁸ Een krachtige leeromgeving focust op een brede ontwikkeling van een kind vanuit een rijke omgeving, vanuit een positief klasklimaat met een grote nadruk op communicatie en interactie. Klarus, R., *EVC, competentiegericht beoordelen en flexibiliseren van onderwijs*, p. 107-134 en De Maeseeneer J., *Competentie-ontwikkelen onderwijs: reflecties rond implementatie*.

Sociaal-constructivisme is een leertheorie die vertrekt van de idee dat mensen zelf betekenis verlenen aan hun omgeving en dat sociale processen hierbij een prominente rol spelen. Kennis wordt door iedere mens op een eigen wijze geconstrueerd. De reacties en opvattingen van de omgeving beïnvloeden het individu in sterke mate bij deze constructie⁹. Leren wordt daardoor geen strikt individueel, maar vooral ook een sociaal proces¹⁰. Subjectieve en persoonlijke ervaringen beïnvloeden het leerproces en worden tijdens het leerproces uitgewisseld in een dialoog tussen de lerenden en tussen lerenden en leerbegeleiders. Zo vinden processen van gemeenschappelijke betekenisconstructie plaats.

Deze paradigmawisseling leidt tot het beklemtonen van volgende kenmerken van het onderwijzen en het leren¹¹:

1. *actief, zelfsturend leren*
Een actieve rol en zelfverantwoordelijkheid van de student bij het bepalen, monitoren en controleren van het eigen leerproces. Zelf bewust omgaan met en kiezen van leerdoelen en van leerstrategieën behoren ertoe.
2. *construerend leren*
Leren bouwt voort op eerder leren en op diverse ervaringen en observaties. De lerende vergelijkt en verfijnt deze kennis, stelt eerder verworven kennis in vraag, zoekt nieuwe informatie, staat er kritisch tegenover en bouwt zodoende zijn leren verder op.
3. *reflectief leren*
Reflectie op het eigen handelen en op de vroegere en huidige leerervaringen is noodzakelijk. Dit omvat terugkijken naar het eigen leerproces, de eigen aanpak vergelijken met die van anderen, nadenken over leren (instructie, leeractiviteiten, samenwerking) en vanuit leerpunten tot verbetering komen. Feedback is daarbij noodzakelijk, evenals metacognitieve activiteiten zoals assessment, monitoren van voortgang, toetsen en (formatief) evalueren.
4. *authentiek leren* (in contextgebonden en complexe omgevingen)
Een authentieke of gesimuleerd authentieke omgeving bevordert leren (begrijpen en toepassen). Onder meer projectonderwijs en probleemgestuurd onderwijs bevorderen via cases en eventueel ook stage-ervaringen de transfer tussen formeel, expliciet leren en niet-formeel, impliciet leren.

⁹ zie o.m. Dochy F. & Struyven K., *Assessment en competentie-ontwikkelen opleiden, een visie-tekst*, p. 83-106.

¹⁰ Onstenk, J., Bruyn, E. De & Berg, J. Van Den (2004), *Een integraal concept van competentiegericht leren en opleiden: achtergronden en theoretische verantwoording*, GINOP: 's Hertogenbosch, p. 41.

¹¹ Klarus, R., *EVC, competentiegericht beoordelen en flexibiliseren van onderwijs. Is EVC voor het competentiegericht opleidende meest adequate, want leerwegaafhankelijke beoordeling van competenties?*, www.diguni.nl.

5. *samenwerkend leren*

Leren door in dialoog met andere lerenden samen te werken aan betekenisconstructie. Leren wordt uitgelokt door de confrontatie van medeleerlingen aan de hand van een probleem, vraag, tegenstelling, discussie en door een begeleiding die daarvoor gunstige omstandigheden schept.

2.4 Competentie-ontwikkelen onderwijs: uitgangspunten en doelstellingen

Zowel door deze onderwijskundige ontwikkelingen als de evoluties in de maatschappelijke omgeving groeit in onderwijs (en opleiding) een sterke drang in de richting van (meer) competentie-ontwikkeling. Onderwijs en opleiding zoeken vandaag dan ook naar modellen waarin ze beter een antwoord kunnen bieden op wijzigende onderwijs- en opleidingsnoden, waaronder de nood aan levenslang en levensbreed leren het meest in het oog springt. Levenslang en levensbreed leren staat voor een proces, waarbij zowel personen als organisaties, in alle contexten van hun functioneren de nodige competenties verwerven om hun professionele, economische, sociale en culturele taken in een snel veranderende samenleving beter aan te kunnen en zich daarbij kritisch, zingevend en verantwoordelijk te kunnen opstellen¹².

Het is duidelijk dat deze omschrijving veel meer inhoudt dan het principe dat leren een leven lang duurt en nodig is. De omschrijving gaat ervan uit dat het individu zichzelf in interactie met zijn omgeving continu moet ontwikkelen om 'in staat', 'bekwaam', 'competent' te zijn om een zinvolle en bevredigende rol te kunnen en te blijven spelen.

Het competentie-ontwikkelen onderwijs probeert mensen te wapenen om doelgericht te handelen in gevarieerde, nieuwe en onbekende situaties. Het doelgerichte handelen waar competentie-ontwikkelen onderwijs op voorbereidt, is van betekenis voor alle domeinen en levenssferen¹³. Het veronderstelt naast een gedegen vak-kennis ook communicatief vermogen, het vermogen tot samenwerking, kritische analyse en methodisch denken, probleemoplossend vermogen, enz.

Competentie-ontwikkelen onderwijs veronderstelt meteen ook een hoge mate van zelfregulerend vermogen¹⁴. Er bestaan immers steeds minder vaste referentiekaders

¹² Kusters, H., Damme, D. Van & Scheeren, J. (2000), *Contouren en uitgangspunten voor een samenhangend beleid van levenslang leren in Vlaanderen*, Leuven: Centrum voor Sociale Pedagogiek.

¹³ De Maeseneer, J., *Competentie-ontwikkelen onderwijs: reflecties rond implementatie*. In deze bijdrage wordt deze idee verbreed naar de notie 'social accountability' waarin drie dimensies worden onderscheiden.

¹⁴ Schlusmans, K., Slotman, R., Nagtegaal, C. & Kinkhorst, G., *Competentiegerichte leeromgevingen: een inleiding*, p. 13.

en de levensloop is veel minder voorspelbaar geworden. Een individu wordt geacht zelfstandig heel wat keuzes te maken en een eigen houding te bepalen. Identiteit wordt dan ook sterk beïnvloed door een *'community of interest'* die de plaats inneemt van traditionele sociale banden en netwerken. Hierbij groeit de ruimte voor diversiteit, voor subculturen (in een positieve betekenis) en voor versplintering van sociale gehelen (in een negatieve betekenis) voortdurend.

Het is duidelijk dat de doelstellingen zoals hierboven omschreven, niet enkel een plaats en een meerwaarde hebben in een arbeidscontext. Competentie-ontwikkellend onderwijs kan niet alleen beter voorbereiden op de hedendaagse tewerkstelling en flexibele arbeidsloopbanen, maar zeker ook op een breed maatschappelijk functioneren, op de wereld van de cultuur en de vrije tijd en op de vormgeving van het eigen levensproject.

Onderwijs beoogt – ook en uitdrukkelijk in een breed competentieperspectief – een globale persoonlijkheidsontwikkeling en heeft als missie bij te dragen tot de integratie in de samenleving op een kritisch-creatieve manier. Onderwijs zal jongeren én volwassenen leren om maatschappelijke ontwikkelingen kritisch te bevragen en er creatief en innovatief mee om te gaan. Onderwijs leert jongeren en volwassenen bewust omgaan met normen en waarden, met diversiteit en met zingeving.

Competentie-ontwikkeling kan aan vier domeinen een bijdrage leveren waar mensen in staat moeten worden gesteld (en bevoegd zijn) om te handelen en zich te ontwikkelen:

- de persoonlijke ontwikkeling;
- een actief burgerschap;
- een brede en duurzame inzetbaarheid;
- een sociale en maatschappelijke integratie.

Een dergelijke brede opvatting van competentie-ontwikkellend onderwijs kan dan ook in principe een toepassing krijgen in verschillende vormen, niveaus en sectoren van onderwijs en opleiding.

3 Wat zijn competenties wel en niet?

3.1 Een veelheid aan omschrijvingen

In wetenschappelijke literatuur is er een veelheid van definities voor het begrip 'competentie' voorhanden¹⁵. Het begrip 'competentie' wordt in de praktijk heel vaak gebruikt zonder dat de betrokkenen een definitie geven of de gebruikte invalshoek

¹⁵ Alle deskundigen uit de probleemverkenning staan stil bij het competentiebeprijp en de mogelijke invulling ervan. Zie verder in deze bundel.

expliciteren, zodat ook in het dagelijks taalgebruik ‘competentie’ een containerbegrip is geworden.

Uit een literatuurstudie in opdracht van de Nederlandse Onderwijsraad uit 2002 blijkt dat er geen algemeen geaccepteerde operationale omschrijving bestaat. Voor een overzicht van al deze invullingen verwijzen we naar deze studie¹⁶.

Voor de discussie in de Vlaamse context zijn de volgende omschrijvingen zeker mee te nemen in het verkennen van perspectieven voor competentie-ontwikkelen onderwijs.

- Het decreet op de ervaringsbewijzen van 30 april 2004 omschrijft competenties als de reële en individuele capaciteit om kennis, vaardigheden en attitudes in het handelen aan te wenden, in functie van de concrete, dagelijkse en veranderende werksituatie en in functie van persoonlijke en maatschappelijke activiteiten. Het gaat zowel om levensbrede als om arbeidsgerichte competenties.
- De starttekst voor de competentieagenda van de Vlaamse regering benadert competenties vanuit de invalshoek van inzetbaarheid en ‘bewegingskapitaal’ op de arbeidsmarkt. Het bewegingskapitaal omvat iemands *knowing how* (inhoudelijke kennis, vaardigheden en expertise), *knowing why* (richting geven aan de loopbaan) en *knowing whom* (kwaliteit van iemands sociaal netwerk en inzicht in de arbeidsmarkt)¹⁷.
- Het voorstel voor een European Qualifications Framework omschrijft ‘competentie’ als “*het bewezen vermogen om kennis, vaardigheden en persoonlijke, sociale en/of methodologische capaciteiten te gebruiken bij werk of studie en voor professionele en/of persoonlijke ontwikkeling*”. In het Europees kwalificatiekader wordt competentie in termen van verantwoordelijkheid en zelfstandigheid beschreven¹⁸.
- Voor het hoger onderwijs gaat het structuurdecreet ervan uit dat resp. de professionele en academische bachelors en de academische masters een bepaald competentieniveau nastreven, zonder dat het decreet de term ‘competentie’ als dusdanig omschrijft. Het structuurdecreet geeft wel een invulling van een globaal competentieniveau dat een vertaling is van de Dublindescriptoren naar de

¹⁶ Merriënboer, J.J.G. van, Klink, M. van de & Hendriks, M. (2002), *Competenties: van complicaties tot compromis. Over schuifjes en begrenzers*. Den Haag: Onderwijsraad.

¹⁷ Sels, L., Forrier, A., Buyens, D., Vos, A. De, Dewettinck, K. & Winter, C. De (2006), *Inzetten op competentieontwikkeling*. Discussietekst gericht op de ontwikkeling van een competentieagenda.

¹⁸ Tenuitvoerlegging van het communautaire Lissabonprogramma. Voorstel voor een aanbeveling van het Europees Parlement en de Raad tot vaststelling van een Europees kwalificatiekader voor een leven lang leren, SEC(2006)1093 en 1094.

Vlaamse context¹⁹. In het flexibiliseringsdecreet is al meer sprake van competenties o.a. bij de definities van creditbewijs, EVC en EVK en opleidingsonderdeel dat

19 De opleidingen leidend tot de graad van bachelor in het hoger professioneel onderwijs:

a) het beheersen van algemene competenties als denk- en redeneervaardigheid, het verwerven en verwerken van informatie, het vermogen tot kritische reflectie en projectmatig werken, creativiteit, het kunnen uitvoeren van eenvoudige leidinggevende taken, het vermogen tot communiceren van informatie, ideeën, problemen en oplossingen, zowel aan specialisten als aan leken en een ingesteldheid tot levenslang leren;

b) het beheersen van de algemene beroepsgerichte competenties als teamgericht kunnen werken, oplossingsgericht kunnen werken in de zin van het zelfstandig kunnen definiëren en analyseren van complexe probleemsituaties in de beroepspraktijk en het kunnen ontwikkelen en toepassen van zinvolle oplossingsstrategieën, en het besef van maatschappelijke verantwoordelijkheid samenhangend met de beroepspraktijk;

c) het beheersen van beroepsspecifieke competenties op het niveau van een beginnend beroepsbeoefenaar;

De opleidingen leidend tot de graad van bachelor in het academisch onderwijs:

a) het beheersen van algemene competenties als denk- en redeneervaardigheid, het verwerven en verwerken van informatie, het vermogen tot kritische reflectie, creativiteit, het kunnen uitvoeren van eenvoudige managementtaken, het vermogen tot communiceren van informatie, ideeën, problemen en oplossingen zowel aan specialisten als aan leken en een ingesteldheid tot levenslang leren;

b) het beheersen van algemene wetenschappelijke competenties als een onderzoekende houding, kennis hebben van onderzoeksmethoden en technieken en deze adequaat kunnen toepassen, het vermogen om de relevante data te verzamelen die de oordeelsvorming over maatschappelijke, wetenschappelijke en ethische vraagstukken kunnen sturen, een appreciatie van de onzekerheid, de ambiguïteit en de grenzen van de kennis en de vaardigheid tot het probleemgestuurd initiëren van onderzoek;

c) het begrip van de wetenschappelijk-disciplinaire basiskennis eigen aan een bepaald domein van de wetenschappen of de kunsten, een systematische kennis van de kernelementen van een discipline met inbegrip van het verwerven van coherente en gedetailleerde kennis deels geïnspireerd door de nieuwste ontwikkelingen van de discipline en een begrip van de structuur van het vakgebied en de samenhang met andere vakgebieden;

De opleidingen leidend tot de graad van master:

a) het beheersen van algemene competenties op een gevorderd niveau als het vermogen om op een wetenschappelijke wijze te denken en handelen, het om kunnen gaan met complexe problemen, het kunnen reflecteren op het eigen denken en werken en het kunnen vertalen van die reflectie naar de ontwikkeling van meer adequate oplossingen, het vermogen tot communiceren van het eigen onderzoek en probleemoplossingen met vakgenoten en leken en het vermogen tot oordeelsvorming in een onzekere context;

b) het beheersen van algemene wetenschappelijke competenties op een gevorderd niveau als het kunnen gebruiken van methoden en technieken in onderzoek, het kunnen ontwerpen van onderzoek, het kunnen toepassen van paradigma's in het domein van de wetenschappen of kunsten en het kunnen aanduiden van de grenzen van paradigma's, Het vermogen tot originaliteit en creativiteit met het oog op het continu uitbreiden van de kennis en inzichten en het samen kunnen werken in een multidisciplinaire omgeving;

c) een gevorderd begrip van en inzicht in de wetenschappelijk-disciplinaire kennis eigen aan een bepaald domein van de wetenschappen of de kunsten, inzicht hebben in de nieuwste kennis van het vakgebied of delen ervan, in staat zijn om de wijze waarop de theorievorming beweegt te volgen en te interpreteren, in staat zijn om in een of enkele delen van het vakgebied een originele bijdrage aan de kennis te leveren en het bezitten van specifieke bij het vakgebied horende vaardigheden als ontwerpen, onderzoeken, analyseren, diagnosticeren;

d) hetzij het beheersen van de competenties nodig voor het zelfstandig kunnen verrichten van wetenschappelijk onderzoek of de zelfstandige beoefening van de kunsten op het niveau van een beginnend onderzoeker of kunstenaar, hetzij het beheersen van de algemene en specifieke beroepsgerichte competenties nodig voor de zelfstandige aanwending van wetenschappelijke of artistieke kennis op het niveau van een beginnend beroepsbeoefenaar.

wordt omschreven als een “afgebakend geheel van onderwijs-, leer- en evaluatieactiviteiten dat gericht is op het verwerven van welomschreven competenties inzake kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes” (art. 2, 18°).

Het gebruik van veel verschillende definities heeft onder meer te maken met het feit dat zowel de competentiedomeinen (bijv. burgerschapscompetenties, maatschappelijk functioneren, beroepscompetenties, ondernemende competenties) als de contexten waarin deze competenties van toepassing zijn (bijv. leren op de werkvloer, competenties in onderwijs, human resources, ...), soms heel erg verschillen.

3.2 Een poging tot omschrijving²⁰

3.2.1 Een kerndefinitie die voldoende ruimte laat voor nuances vanuit verschillende onderwijscontexten

De denkgroep focust op een onderwijsgerelateerde en een naar levensdomeinen brede omschrijving van competentie.

De denkgroep opteert, naar het voorbeeld van de Nederlandse Onderwijsraad en gesterkt door de inbreng van de geconsulteerde experts, voor een werk- of een kerndefinitie die enkel de wezenlijke kenmerken van een competentie omschrijft, over de onderwijsniveaus en -sectoren heen. Bouwend op deze minimale kenmerken, moeten diverse onderwijsniveaus en -sectoren flexibel nuances kunnen aanbrengen voor hun eigen onderwijs- en vormingscontext. Dit betekent tegelijk dat de denkgroep opteert voor een gelaagde benadering van het begrip.

Deze keuze voor een kerndefinitie biedt volgende voordelen:

- De omschrijving van de competenties kan worden aangevuld en genuanceerd naargelang van de levensdomeinen en levensfasen waarop de competentie betrekking heeft. Bij wijze van voorbeeld verwijzen we voor de verschillende levensdomeinen die aan bod kunnen komen naar burgerschapscompetenties, naar biografische competenties (construeren van en reflectie over een levensverhaal), naar kritisch-reflectieve competenties en naar instrumenteel-technische competenties. Volgens de levensfasen zal de inkleuring van competenties zoals ondernemingszin, verantwoordelijkheid en autonomie verschillen tussen heel jonge kinderen, jongeren, volwassenen of ouderen. Al deze soorten competenties

²⁰ De hierna volgende elementen zijn terug te vinden in de omschrijvingen van nagenoeg alle bijdragen van deskundigen.

zullen een verschillende impact en reikwijdte hebben, maar ze vinden een basis in de algemene omschrijving.

- Er is een onderscheid te maken tussen generieke competenties die voor alle levensdomeinen van belang zijn, en meer specifieke competenties die van betekenis zijn in welbepaalde kennisdomeinen, vakgebieden, beroepen, specialisaties, enz. Competenties met een hoge transferwaarde (toepasbaar in heel veel situaties en contexten) die ook multifunctioneel zijn, worden meestal *sleutelcompetenties* genoemd²¹.
- Hoewel de notie competentie-ontwikkelen onderwijs tot nu toe het meest vertrouwd is in beroepsgerichte opleidingscontexten, kan competentie-ontwikkelen onderwijs ook een meerwaarde hebben in het algemeen vormend onderwijs, het kunstonderwijs en het wetenschappelijk georiënteerd onderwijs²². Deze verschillende onderwijssectoren moeten hun verschillende finaliteit kunnen inschrijven in een eigen aanvulling op de kernomschrijving van competentie²³. Deze finaliteit zal een geëigende mix zijn van de volgende competenties:
 - beroepsgerichte competenties;
 - competenties gericht op doorstroming naar andere vormen van onderwijs, waaronder vooral hoger onderwijs en permanente vorming. Hier komen onder meer loopbaancompetenties en leercompetenties aan bod;
 - competenties gericht op een kritische maatschappelijke integratie van een individu;
 - academische competenties gericht op het beheersen van (het ‘meesterschap’) en het verrichten van onderzoek in een bepaald wetenschappelijk vakgebied.

3.2.2 Basiscomponenten van een kerndefinitie

De denkgroep vindt dat de volgende elementen deel moeten uitmaken van de kerndefinitie:

- Een competentie is een geïntegreerde basiscluster van kennis, vaardigheden en attitudes die aan een individu de capaciteiten biedt om effectief te kunnen handelen, problemen te onderkennen en op te lossen en verantwoordelijkheid op te nemen in de context van een bepaalde complexe taak, beroep, functie, rol, netwerk en organisatie.

²¹ We verwijzen voor de term ‘sleutelcompetentie’ naar de studie van de Vlaamse overheid: “Definitie en selectie van (Sleutel)Competenties in Vlaanderen (DeSeCo)”. Een stand van zaken anno 2001. – http://www.ond.vlaanderen.be/DVO/niveau_overschrijdend/desecco/index.htm.

²² Valcke, M., *Competentie-ontwikkelen onderwijs in Vlaanderen?* p. 11-28.

²³ Valcke, M., *Competentie-ontwikkelen onderwijs in Vlaanderen?*

- De denkgroep gaat hiermee uit van een brede betekenis van ‘handelen’²⁴. Het gaat om het vermogen van het individu om bepaalde problemen aan te pakken.
- De denkgroep wijst er op dat in de notie competentie, naast het element deskundigheid, ook de idee vervat zit van ‘bevoegd zijn om te handelen’, ruimte krijgen om te handelen, om beslissingen te nemen vanuit zelfsturing en zelfverantwoordelijkheid²⁵.
- De verschillende competenties staan in relatie tot elkaar en versterken en beïnvloeden elkaar.
- Competentie-ontwikkelen onderwijst impliceert het anticiperen op de taken en verantwoordelijkheden van de lerende na het beëindigen van de opleiding. Competenties worden daarom beschreven vanuit de *context (professionele of maatschappelijke)* waarin de lerende zal moeten handelen. Daarom zal een competentie-ontwikkende leeromgeving ook gebaseerd zijn op een *inkijk van buitenaf*²⁶. Op zich is de toetsing van curricula aan externe maatschappelijke verwachtingen niet zo nieuw, maar wel vernieuwend is dat er van de lerende een prestatie wordt verwacht in een complexe en levensechte situatie (en niet in een sterk vereenvoudigde setting)²⁷. De denkgroep vindt het belangrijk dat de inkijk van buitenaf een grote maatschappelijke legitimiteit (social accountability) heeft en brede maatschappelijke behoeften aanduidt²⁸. Competentie-ontwikkelen onderwijst mag niet uitsluitend leiden tot opleiden met het oog op een zuiver functionele tegemoetkoming aan specifieke economische noden. Een brede (en duurzame) inzetbaarheid van ‘afgestudeerden’ is zeker een belangrijk criterium.
- De mix van kennis, vaardigheden en attitudes evenals de mate van effectieve integratie ervan in basisclusters, kan verschillen tussen onderwijssectoren en hun finaliteiten.
- Kenmerkend voor een competentie is een zekere *duurzaamheid* in hoofd van de persoon. Er bestaan een aantal robuuste competenties die een zekere openheid of invulbaarheid hebben, die verder kunnen geoperationaliseerd worden, maar die een goed vertrekpunt zijn. De duurzaamheid impliceert echter niet dat de inhoud van een competentie onveranderlijk is, noch dat de persoon die competent handelt niet verder evolueert en zijn competentieniveau niet kan verdiepen en verbreden.
- Competenties zijn ‘per definitie’ *leerbaar en ontwikkelbaar* en vormen geen aangeboren of vaststaande persoonskenmerken. Leren en ontwikkelen (hetzij in formeel leren, hetzij in niet-formeel leren²⁹) zijn eigen aan competentieverwerving.

²⁴ Merriënboer, J. Van. (2002)

²⁵ De Maeseneer, J. *Competentie-ontwikkelen onderwijs: reflecties rond implementatie*; Laevers F.

²⁶ De Maeseneer, J. *Competentie-ontwikkelen onderwijs: reflecties rond implementatie*.

²⁷ Laevers, F., *Competentie-ontwikkelen onderwijs: de experiëntele benadering*, p. 72.

²⁸ De Maeseneer, J. *Competentie-ontwikkelen onderwijs: reflecties rond implementatie*.

²⁹ We hanteren de term ‘niet-formeel leren’ voor het geheel van informele of non-formele leercontexten.

- Vaak maken beschrijvingen van competenties ook een onderscheid tussen *niveaus van competenties*. Niveaus staan voor het onderscheid tussen de ervaren en de beginnende beroepsbeoefenaar of participant³⁰. Het onderscheid is interessant omdat het toelaat het leren in formele en non- en informele omgevingen in een tijdspectief van op de passende momenten levenslang leren te plaatsen.

3.2.3 Kenmerken van een competentie-ontwikkende leeromgeving: *traditioneel leren versus competentie-ontwikkend leren*

Bij wijze van overzicht zetten we in de tabel hieronder competentie-ontwikkend onderwijs af tegen meer traditionele onderwijsbenaderingen³¹. Voor de duidelijkheid zijn traditioneel onderwijs en competentie-ontwikkend onderwijs zeer radicaal tegenover elkaar gesteld. Bij de concrete vormgeving van onderwijsleersituaties zijn veel meer nuance en mengvormen te zien. Het gaat om twee uitersten van een continuüm voor de vormgeving van onderwijsleersituaties. Daarmee is niet gezegd dat het huidige onderwijs zonder meer gelijk staat met ‘traditioneel onderwijs’ of dat het huidige onderwijs nog geen elementen van competentie-ontwikkend onderwijs in de praktijk brengt. De denkgroep opteert voor deze presentatie om de kenmerken van competentie-ontwikkend onderwijs beter te kunnen illustreren. Het kan zeker niet gezien worden als een pleidooi voor een ongenueanceerde keuze voor een zeer radicale uitwerking van competentie-ontwikkend onderwijs.

We maken hierbij een onderscheid tussen de instructie enerzijds en de evaluatie van de leerresultaten anderzijds. In competentie-ontwikkende leeromgevingen speelt de evaluatie of het ‘assessment’ zoals het hier vaak wordt genoemd, een erg wezenlijke rol. Dit komt omdat de klemtoon verschuift van de input van het leerproces naar de output (leerresultaten) ervan. We behandelen deze kenmerken grondiger in punt 5.

³⁰ Valcke, M., *Competentie-ontwikkend onderwijs in Vlaanderen?*, p. 12.

³¹ Valcke, M., *Competentie-ontwikkend onderwijs in Vlaanderen?*, Dochy, F. & Struyven, K., *Assessment en competentie-ontwikkend opleiden, een visietekst*, p. 88.

| Radicaal instructiegerichte leeromgeving | Radicaal competentie-ontwikkende leeromgeving |
|--|---|
| Instructie | Constructie |
| Uiteenzettingen/hoorcolleges/frontale lessetting | Student-activerende taken en opdrachten |
| Lerende = eerder passief, receptief | Lerende = actief, groeiende zelfsturing waarbij de 'opleidingsverantwoordelijke' optreedt als coach en begeleider |
| Het onderwijsproces staat centraal | Het leerproces staat centraal |
| Leerkrachtgestuurd | Sturing door de lerende |
| Aanbodgestuurd curriculum | Vraaggestuurd curriculum |
| Er zijn afzonderlijke en opgesplitste vaardigheidsmodules uitgewerkt | Algemene vaardigheden geïntegreerd in het hele curriculum |
| Klassikaal | Individueel, collaboratief en klassikaal |
| Kennisinhouden en disciplinegerichte vaardigheden als uitgangspunt voor het curriculum | Realistische praktijksituaties als uitgangspunt voor het curriculum |
| De instructiemodules weerspiegelen een disciplineaire visie op de opleiding | Modules zijn voor een belangrijk deel interdisciplinair |
| Evaluatie | Assessment |
| Klassieke, kennisgerichte evaluaties: korte open vragen/meerkeuzevragen/essays | Alternatieve, praktijkgerichte assessment: portfolio's/simulaties/casusopdrachten/etc. |
| Summatief | Formatief, summatief |
| Toetsen is de exclusieve taak van de instructieverantwoordelijke | Zelfreflectie en zelftoetsing spelen een fundamentele rol. |
| Evaluatie <i>van</i> het leren | Evaluatie <i>voor</i> het leren |
| Individueel | Individueel/collaboratief |
| Kennisverwerving | Kennis(managen), vaardigheden en attitudes |
| Tot waar is student gekomen? | Tot waar student nog brengen? (coaching) |
| Examens = sluitstuk | Assessment, ook startpunt (bijv. voor ontwerp van flexibele leerroutes) |
| Vast toetsmoment voor iedereen | Flexibele assessmentmomenten |
| Leerkrachtgestuurd toetsbeleid | Organisatie/opleidinggestuurd assessmentbeleid |
| Leerwegafhankelijk | Leerwegaafhankelijk |
| Betrouwbaarheid en validiteit als psychometrische kwaliteitscriteria | Uitbreiding tot generaliseerbaarheid en consequentiële validiteit als edumetrische kwaliteitscriteria |

4 Waaronder competentie-ontwikkeling in een onderwijscontext?

4.1 Argumenten voor competentie-ontwikkeld onderwijs

In plaats van te focussen op de input door instructie vertrekt competentie-ontwikkeld onderwijs vanuit de notie 'leerresultaten' opgevat als 'kunnen functioneren in levensechte contexten'.³² Competentie-ontwikkeld onderwijs focust dan ook vooral op de output in plaats van op de input. Men benadert het leerproces zelf vanuit de verwachte output. Dit werpt een nieuw licht op de afstemming tussen de competenties die een lerende verwerft in onderwijs en de competenties die nodig zijn voor integratie in de samenleving (waaronder de arbeidsmarkt en de publieke ruimte). Maar het is voor de denkgroep ook duidelijk dat deze leerresultaten geen strakke afgeleide zijn van functioneringsvereisten op de arbeidsmarkt³³. Het is, volgens de denkgroep, ook een misvatting dat er bij competentie-ontwikkeld onderwijs geen expliciete aandacht zou worden besteed aan momenten van instructie gericht op de inbreng van onderliggende kennis en het inoefenen van welbepaalde vaardigheden³⁴. Om te kunnen functioneren, moet een lerende immers beschikken over voldoende kennisbasis en goede vaardigheidsroutines. De onderliggende kennis, vaardigheden en – niet in het minst – attitudes zijn voorwaarden om een competentie daadwerkelijk te verwerven.

Competentie-ontwikkeld onderwijs kan de *transfer tussen onderwijs en het functioneren in de reële wereld* verbeteren³⁵. Het zou een oplossing kunnen bieden voor het oude probleem van de transfer van schoolse kennis naar andere contexten en naar het reële leven. Te vaak blijkt dat lerenden wat ze in een opleidingscontext hebben geleerd, niet oproepen in concrete situaties waardoor het geleerde steriel blijft en zelfs afsterft³⁶. Door expliciet aandacht te besteden aan de integratie van kennis, vaardigheden en attitudes en aan de transfer ervan naar nieuwe contexten, zouden lerenden beter in staat moeten zijn hun competenties op peil te houden en verder te ontwikkelen.

Competentie-ontwikkeld onderwijs maakt gebruik van nieuwe leerinzichten op het vlak van impliciet leren, zowel in formele als in niet-formele settings. Veel van wat in werkelijkheid wordt geleerd, speelt zich af buiten of naast de eigenlijke intentionele leeractiviteit in het formele leren. We verwijzen naar de ICT-compe-

³² De Maeseneer, J., *Competentie-ontwikkeld onderwijs: reflecties rond implementatie*; Klarus, R., *EVC, competentiegericht beoordelen en flexibiliseren van onderwijs*.

³³ De Maeseneer, J., *Competentie-ontwikkeld onderwijs: reflecties rond implementatie*. In deze bijdrage wordt deze idee verbreed naar de notie 'social accountability' waarin drie dimensies worden onderscheiden.

³⁴ Valcke, M., *Competentie-ontwikkeld onderwijs in Vlaanderen?* geeft een schema weer waarin de relatie tussen vaardigheden, houdingen en achterliggende kennis wordt geëxpliciteerd.

³⁵ Klarus, R., *EVC, competentiegericht beoordelen en flexibiliseren van onderwijs*. Mulder M., Gulikens, J. & Biemans, H., *Competentiegericht onderwijs: uitgangspunten, kansen en valkuilen*. p. 30.

³⁶ Laevers, F., *Competentie-ontwikkeld onderwijs. De experiënte benadering*.

tenties die jonge kinderen al doende, al spelende verwerven; naar sociale vaardigheden die in de klas en op de speelplaats worden geoefend zonder dat dit kadert in een intentioneel leerproces. Competentie-ontwikkelen onderwijs vertrekt niet van de idee dat een lerende noodzakelijkerwijze vanaf het beginniveau moet vertrekken. Integendeel, competentie-ontwikkelen onderwijs gaat uit van de reeds ontwikkelde competenties en de eerdere en andere leerervaringen van de lerende.

Competentie-ontwikkelen onderwijs beoogt het *deep-level-learning* te bevorderen door niet enkel het cognitief functioneren te beïnvloeden maar door het leren toe te spitsen op verschillende domeinen en te werken aan de integratie van kennis, vaardigheden en attitudes. Zo poogt het leerproces impact te hebben op het functioneren van de hele persoon³⁷. De contextualisering van het geleerde, de probleemanalyse, het coöperatief leren onder gelijken en de terugkoppelingen in het leerproces (o.m. door een specifieke benadering van de notie 'evaluatie') kunnen de effectiviteit van het leerproces verhogen³⁸.

Een duidelijk neveneffect is dan ook dat competentie-ontwikkelen onderwijs een basis biedt voor de *valorisering van verworven competenties*³⁹. Verworven competenties valoriseren, biedt vanuit een onderwijskundig standpunt heel wat kansen. We vermelden de mogelijkheden om:

- onafgewerkte leertrajecten opnieuw in te passen in zinvolle leertrajecten en de vergelijkbaarheid/inwisselbaarheid van opleidingstrajecten te bevorderen;
- een stelsel voor levenslang leren uit te bouwen en de mogelijkheden om op grond van verschillende leerwegen studiebewijzen te kunnen halen;
- een certificeringsbeleid uit te werken dat rekening houdt met alle leerinspanningen en niet enkel het formele leren in een schoolse context waardeert. Het denken over verworven competenties definieert 'kwalificatieniveau' of 'opleidingsniveau' breder dan enkel schoolse kennis en vaardigheden. De erkenning van verworven competenties biedt in deze zin een tweede kans, op voorwaarde dat de erkenning ervan niet verwordt tot een bureaucratisch gebeuren waardoor elke competentie eerst een erkenning moet krijgen vooraleer de samenleving ze apprecieert en valoriseert.

³⁷ Laevers, F., *Competentie-ontwikkelen onderwijs. De experiëntele benadering*.

³⁸ De Maeseneer, J., *Competentie-ontwikkelen onderwijs: reflecties rond implementatie*.

³⁹ Klarus, R., *EVC, competentiegericht beoordelen en flexibiliseren van onderwijs*. De denkgroep werkt de piste over de integratie van elders verworven competenties in het Vlaamse onderwijs niet uit. Voor een grondige analyse verwijzen we enerzijds naar de hier bovengeciteerde bijdrage en naar een advies van de Algemene Raad over dit onderwerp. ALGEMENE RAAD (2003), *Advies over de (h)erkenning van elders/eerder verworven competenties. Een standpunt van de onderwijspartners*, 17 juni 2003. Laevers, F., *Competentie-ontwikkelen onderwijs. De experiëntele benadering*.

Conclusie: Vanuit een onderwijskundig perspectief houdt competentie-ontwikkeld onderwijs – in vergelijking met traditioneel onderwijs – dan ook een echte ommekeer in door:

- te vertrekken van handelingsbekwaamheid in reële contexten;
- datgene wat een lerende kan te valoriseren (groeiperspectief) in plaats van te vertrekken vanuit de hiaten die de lerende nog heeft (deficietperspectief);
- de leercontext waarin het leren heeft plaatsgevonden, te overstijgen en te focussen op de transfer van het geleerde naar andere contexten;
- de leercompetenties en de leerbereidheid van de lerende mee in kaart te brengen bij evaluaties en toetsen⁴⁰.

4.2 Valkuilen en uitdagingen voor competentie-ontwikkeld onderwijs

Naast voordelen zijn er bij competentie-ontwikkende leeromgevingen ook belangrijke valkuilen. Bij een zorgvuldige implementatie van competentie-ontwikkende leeromgevingen zijn deze op te vangen of te vermijden, maar het betekent in elk geval dat de implementatie van competentie-ontwikkende leeromgevingen zorgvuldig, stapsgewijs en weldoordacht moet worden opgezet. Uit de mondelinge toelichtingen van nagenoeg alle deskundigen tijdens het seminarie dat de denkgroep heeft georganiseerd, blijkt dat een ondoordachte of oppervlakkige of haastige invoering van competentie-ontwikkeld onderwijs ook heel nefaste gevolgen kan hebben voor het leerproces.

Een valkuil die in nogal wat Angelsaksische literatuur wordt aangehaald⁴¹, is het gevaar dat een competentiegebaseerd onderwijssysteem uitmondt in een *reductionistisch* model van onderwijs, precies doordat de functioneringsvereisten in complexe contexten ook erg beperkend kunnen worden ingevuld. De leerresultaten kunnen al te strikt en exclusief worden afgeleid van momentane beroepsvereisten en zo de bredere inzetbaarheid en totale persoonsontwikkeling uit het oog verliezen. Voor de denkgroep is dit nogmaals een argument om te pleiten voor een erg brede benadering van het begrip ‘competentie’ en voor het perspectief van levenslang en levensbreed leren. Ook competentie-ontwikkende leeromgevingen moeten uitmonden in een brede persoonlijkheidsvorming van de lerende én ook inspelen op niet onmiddellijk ‘functionele’ leerbe-

⁴⁰ Laevers, F., *Competentie-ontwikkeld onderwijs. De experiëntele benadering*.

⁴¹ De Maeseneer, J., *Competentie-ontwikkeld onderwijs: reflecties rond implementatie* past deze problematiek toe op de opleiding van artsen. In het hoger onderwijs stelt zich een mogelijke spanning tussen de invulling van Dublin-descriptoren enerzijds en een te enge invulling van beroepsspecifieke vaardigheden. In opleidingen op het niveau van het hoger onderwijs zijn generieke competenties wezenlijk. Mulder, M., Gulikens, J. & Biemans, H., *Competentiegericht onderwijs: uitgangspunten, kansen en valkuilen*, p. 33.

hoeften (bijv. inspelen op psycho-sociale noden van een lerende, op zingeving en verantwoording, op normatief-ethische aspecten).

Verwant met de valkuil van het reductionisme is dat competentie-ontwikkelen onderwijs ook *mechanistisch* kan worden ingevuld. Vaak zijn de leerdoelen uit competentie-ontwikkelen leeromgevingen gebaseerd op beroepsprofielen of andere vormen van standaardisering van leerdoelen. Het is op zich geen probleem dat onder meer naar beroepen en beroepsprofielen wordt gekeken, maar deze gedetailleerde lijsten splitsen de competenties dan ook nog vaak op in een groot aantal afzonderlijke elementen van kennis, vaardigheden en attitudes. Competentie-ontwikkelen onderwijs zou zo kunnen leiden tot een fragmentarisering van de opleidingen⁴². Zo dreigt men de kern van het ontwikkelingsproces naar competent handelen verloren te laten gaan en uit te komen bij behaviorisme en het drillen van een gestandaardiseerd gedragsrepertoire⁴³.

Ook het exclusief verbinden van competentie-ontwikkelen onderwijs met een (ondoordachte) modularisering kan leiden tot onsamenhangende leertrajecten en fragmentaire ontwikkelingslijnen bij de lerende.

Een andere vorm waarin competentie-ontwikkelen onderwijs zich te eenzijdig kan ontwikkelen, heeft te maken met een *ontscholing van het leren*. Bijv. in het zog van het Engelse NVQ-systeem (National Vocational Qualification) bestaat de neiging om leren in de school af te doen als sowieso inadequate en om te eenzijdig de klemtoon te leggen op werkplekleren.

Dit kan ertoe leiden dat mensen slechts beschikken over een beperkte waaier aan vaardigheden zonder dat ze de achterliggende motieven en kennis beheersen die ten grondslag liggen aan deze vaardigheden. Deze benadering staat haaks op het soort competenties dat een kenniseconomie en -samenleving vraagt van hoogopgeleide kenniswerkers die beschikken over probleemoplossende vaardigheden en haaks op de ontwikkeling tot een creatieve participatie. Daarom is het wezenlijk te kunnen vertrekken van een brede en holistische omschrijving van de notie 'competentie' als een integratie van kennis, vaardigheden en attitudes (zie punt 2).

Competentie-ontwikkelen onderwijs kan voor *bepaalde groepen lerenden extra problemen* met zich meebrengen. Vanuit het perspectief van gelijke kansen, moet hieraan aandacht gegeven worden van zodra men met de vormgeving van competentie-ontwikkelen onderwijs begint. Het concept doet een beroep op een sociaal vaardige en mondige lerende die weet wat hij/zij wil en zelf het leerproces kan sturen. Het gaat om individuen die in staat zijn om doelgericht te beslissen. Dit veronderstelt tevens dat de lerende een goed inzicht heeft in het onderwijs- en opleidingsland-

⁴² De Maeseneer, J., *Competentie-ontwikkelen onderwijs: reflecties rond implementatie* en Mulder, M., p. 33.

⁴³ Laevers, F.; Mulder, M., p. 33.

schap en de opties die hier worden geboden. Van de lerende wordt ook verwacht dat hij in staat is om in groep en met andere lerenden samen te leren, samen te werken aan het assessment van de leervorderingen. Bovendien speelt taal in heel wat werkvormen een belangrijke rol (bijv. portfolio, groepswerk, presentaties van een werkstuk, ...). Het is evident dat niet iedereen deze relatief hoge verwachtingen en vooronderstellingen (meteen) waarmaakt. Daarnaast stellen we vast dat sommige mensen de administratieve vaardigheden missen om bijvoorbeeld portfolio's samen te stellen en te beheren. Ook dat zou tot uitsluiting of serieuze belemmeringen kunnen leiden voor een deelname aan competentie-ontwikkelen onderwijs.

Het is dus duidelijk dat wanneer de genoemde vooronderstellingen en vereisten (stilzwijgend) als vertrekpunt worden genomen, er uitsluitingsmechanismen in gang worden gezet. Het behoort evenwel tot de essentie van competentie-ontwikkelen onderwijs om ook aan deze preliminaire of basiscompetenties te werken. Het is zeker ook een aandachtspunt dat competentie-ontwikkelen onderwijs talige en administratieve competenties ondersteunt en daar, waar nodig, uitdrukkelijke inspanningen voor doet.

Een andere uitdaging is een *evenwicht te vinden tussen maatwerk* en flexibele individuele leertrajecten enerzijds en *groepsvorming* anderzijds. We stellen vast dat wanneer jongeren graag naar school gaan, ze dat onder meer doen omdat ze er vrienden ontmoeten en sociale netwerken uitbouwen. Maar competentie-ontwikkelen onderwijs gaat sterker uit van het individu en zijn competentieontwikkeling dan van de klasgroep. Toch is ook de klasgroep als leergroep belangrijk omwille van het samenwerkend leren. Het is dan ook een uitdaging om enerzijds leertrajecten uit te werken die sterker inspelen op de behoeften van de lerende en anderzijds de groepsvorming en het samenwerkend leren te behouden. Het verwerven en ontwikkelen van de zeer belangrijke sociaal-communicatieve competenties kan trouwens moeilijk buiten groepsverband om gebeuren.

Uit de ervaring blijkt ook dat de *werkdruk en het beheer van de studietijd* voor de lerende verandert. De studiebelasting wordt in elk geval anders gespreid doorheen de tijd en is meer continu dan bij traditioneel onderwijs met zijn piekmomenten voor en tijdens examenperiodes. De lerende moet zelf meer verantwoordelijkheid nemen voor zijn tijdsgebruik en de planning van de studietijd. En ook dat is iedereen niet zomaar gegeven en moet geleerd worden.

Competentie-ontwikkelen onderwijs herdefinieert de rol van de leerkracht. Literatuur wijst op het *gevaar voor een deprofessionalisering* van leraren en het overheersen van de instrumentalisering. Leerkrachten dreigen meer tijd te besteden aan het formuleren van competenties en de beoordeling dan aan opleidingsdidactische vragen en inspanningen. Bovendien kan een slecht begrepen competentie-ontwikkelen onderwijs ertoe leiden dat leerkrachten zich enkel nog richten op elders uitgewerkte competentielijsten (standaarden) in plaats van creatief het leerproces van

de lerenden te begeleiden en te coachen. Ook kan het misverstand ingang vinden dat de leerkracht moet terugtreden ten voordele van de actieve, zelfsturende lerende. In feite verschuift de rol van voornamelijk instructor naar leerbegeleider, een zo mogelijk nog belangrijker rol.

5 Wat is een competentie-ontwikkende onderwijsleeromgeving?

Eerder al wezen we erop dat competentie-ontwikkend onderwijs verwant is aan het sociaal-constructivisme in onderwijs en opleiding. Er is tussen beide op het pedagogische en didactische vlak heel wat wisselwerking. Maar er is ook een aanzienlijk verschil: daar waar sociaal-constructivisme een leertheorie is, is competentie-ontwikkend onderwijs een comprehensieve onderwijsvisie die ingrijpt op bredere aspecten van de schoolorganisatie en -structuur.

De introductie van competentie-ontwikkende leeromgevingen heeft niet enkel betrekking op de leerdoelen maar op het hele curriculum. Uit de bijdragen van de deskundigen blijkt alvast dat bij competentie-ontwikkende leeromgevingen, naast de instructie op zich, zowel de ontwikkeling van leersituaties als de evaluatie (of het assessment) heel wezenlijk zijn⁴⁴. Als een school kiest voor competentie-ontwikkend onderwijs beïnvloedt dat ook het functioneren en de rollen van alle actoren (leerkrachten, docenten en lerenden)⁴⁵. Het grijpt in op de organisatie van de school⁴⁶. We proberen hieronder een overzicht te geven van de impact op al deze processen.

De ontwikkeling van competentie-ontwikkende leeromgevingen kan pas slagen als er niet alleen aan nieuwe didactische methodes wordt gewerkt maar ook aan *nieuwe vormen van toetsing*. De verandering richting competentie-ontwikkend onderwijs moet zelfs heel sterk worden gerelativeerd als de beoordeling niet grondig verandert en zich aanpast aan de principes van competentie-ontwikkend beoordelen. Immers niet het onderwijsprogramma maar wel de beoordeling stuurt het sterkst het gedrag van de lerenden en hoe en wat ze echt leren⁴⁷. Als de beoordeling ondanks alle onderwijsvernieuwing gericht is op kennisreproductie, zal de lerende zich hiernaar gedragen en niet volgens de verwachtingen vooropgesteld door de onderwijs-

⁴⁴ Valcke, M., *Competentie-ontwikkend onderwijs in Vlaanderen?* geeft een goed overzicht van de verschillende variabelen en systeemkenmerken die elkaar beïnvloeden om competentie-ontwikkeling in het onderwijs vorm te geven.

⁴⁵ Wesselink, R., Elsen, E. Van Den, Biemans, H.J.A. & Mulder, M. (2005), *Matrix voor competentiegericht beroepsopleiding*, Onderwijsresearchdagen Gent, mei 2005; Valcke, M., *Competentie-ontwikkend onderwijs in Vlaanderen?*, p. 21.

⁴⁶ Valcke, M., *Competentie-ontwikkend onderwijs in Vlaanderen?*

⁴⁷ Klarus, R., *EVC, competentiegericht beoordelen en flexibiliseren van onderwijs*.

verandering. De denkgroep pleit voor een grote congruentie tussen de verschillende momenten en componenten in een competentie-ontwikkeld leertraject.

We stellen tot slot ook vast dat de rol van de lerende en de rol van leerkracht wezenlijk veranderen en schenken daar hierna aandacht aan⁴⁸.

5.1 Curriculumontwikkeling en didactische werkvormen

Uit de probleemverkenning blijkt dat competentie-ontwikkeld leeromgevingen vorm krijgen vanuit de interactie van drie actoren: de functioneringseisen/doorstroomseisen voor de afgestudeerden (de wereld van buiten de school), de lerende zelf en de leerkracht/docent.

- 1 Vanuit de opvatting dat competentie-ontwikkeld onderwijs outcome-georiënteerd is, vertrekt de curriculumontwikkeling onder meer vanuit de functioneringsvereisten op het arbeidsveld, in de bredere samenleving en in vervolgonderwijs.
 - a. Vaak doet men daarvoor een beroep op beroepsprofielen, opleidingsprofielen of andere documenten waarin functioneringsvereisten worden beschreven. Deze functioneringsvereisten kunnen de enge beroepsuitoefening overstijgen wanneer ze tenminste ontstaan vanuit een gesprek tussen de opleidingsverantwoordelijken (op macro- en/of mesoniveau) en het maatschappelijke en/of arbeidsveld. Dit betekent dat men nagaat in welke rollen en kritische situaties afgestudeerden na de opleiding terecht komen en welke competenties die veronderstellen.
 - b. Deze functioneringseisen worden vertaald in de ontwikkeling van geïntegreerde basisclusters van kennis, vaardigheden en attitudes. Deze basisclusters krijgen in het onderwijs een vertaling in realistische taken als basis voor de instructie en de zelfstudie. Onderwijs wordt daardoor een aaneenschakeling van goed geordende opdrachten en taken⁴⁹.
- 2 We gaan ervan uit dat competentie-ontwikkeld onderwijs de positie van de lerende in het onderwijsproces verandert. We stelden in de omschrijving al dat competentie-ontwikkeld onderwijs ook vertrekt vanuit 'bevoegd zijn om te handelen', ruimte krijgen om te handelen, om beslissingen te nemen vanuit zelfsturing en zelfverantwoordelijkheid. Geboeidheid door een taak of een opdracht blijft een van de meest stimulerende factoren om het leerproces te

⁴⁸ Wesselink, R., Elsen E. Van Den, Biemans, H.J.A. & Mulder, M. (2005), *Matrix voor competentiegericht beroepsonderwijs*, Onderwijsresearchdagen Gent, mei 2005; Valcke, M., *Competentie-ontwikkeld onderwijs in Vlaanderen?*, p. 21.

⁴⁹ Valcke, M., *Competentie-ontwikkeld onderwijs in Vlaanderen?*

ondersteunen en te bevorderen. Er zal congruentie moeten zijn tussen wat van de lerende wordt verwacht door anderen (de samenleving, de beroepswereld, ...) en wat hij voor zichzelf wil of kan. Het ligt dan ook voor de hand dat zelfsturing en zelfverantwoordelijkheid in het leerproces vervat zitten, maar in een begeleide leeromgeving.

Deze stelling betekent dat in het onderwijsproces:

- *de lerenden ook de ruimte moeten krijgen om hun leerproces te sturen en er zelf verantwoordelijkheid voor te dragen.* Samen met een afstemming op de externe functioneringsvereisten vormen reflectie, metacognitie en zelfsturende competenties een tweede belangrijke cluster van leerdoelen. De lerende formuleert dus mee de leervragen. De lerenden zoeken een antwoord op de leervragen door systematisch en gericht zelf de materie te onderzoeken en/of te bevragen. Hij formuleert hypotheses en bouwt hierbij voort op al verworven competenties. Leerkrachten en lerenden identificeren samen behoeften, analyseren doelen, kiezen instructie- en verwerkingsstrategieën, plannen en organiseren hun werk. Lerenden spelen zelfs een actieve rol in de evaluatie (zie hieronder).
- *niet alle lerenden hetzelfde programma doorlopen, of dezelfde opdrachten doen in dezelfde volgorde*⁵⁰. Om competentie-ontwikkende leeromgevingen vorm te geven, is een zekere flexibiliteit in de onderwijsleersituaties noodzakelijk zonder dat dit moet uitmonden in volledig geïndividualiseerd maatwerk. Bij competentie-ontwikkend onderwijs past geen onderwijsmodel waarin het aanbod strak vastligt (inhoud en structuur) en waarin lerenden ‘ingepast’ worden⁵¹. Aan de andere kant betekent competentie-ontwikkend onderwijs niet dat er strikt gescheiden individuele leertrajecten worden uitgezet. Immers, ook sociale competenties en het samenwerkend leren zijn wezenlijke onderdelen van elk onderwijsproces. De ‘leergroep’ moet daar zeker een rol in spelen (groep die samenwerkt, samen plant, taken verdeelt). In de leergroep kunnen echter ook andere functies worden geoefend, zoals samen reflecteren op de individuele ervaringen en van elkaar leren. Bovendien wijzen alle onderzoeken uit dat de sociale contacten voor jongeren in het leerplichtonderwijs een belangrijke motivator zijn om graag naar school te gaan.
- *de gewenste competenties vanaf het begin van de onderwijsloopbaan van de jongere zullen moeten worden ontwikkeld.* Lerenden zullen vanaf de kleuterklas vertrouwd moeten zijn met probleemgerichte en activerende werkvormen opdat ze succesvol de volgende leertrajecten zouden kunnen hanteren. De indruk bestaat dat lerenden

⁵⁰ Droste, J. (red.) (2004), *Competentiegericht leren vormgeven, zo kun je dat doen...* 's Hertogenbosch: CINOP, p. 34-35.

⁵¹ Droste, J. (red.) (2004), *Competentiegericht leren vormgeven, zo kun je dat doen...* 's Hertogenbosch: CINOP, p. 17.

die het secundair onderwijs verlaten, zeer goed zijn in kennisreproductie. Maar een contextuele toepassing van die bagage is moeilijk evenals creatief omgaan met hypothesen en kritisch omgaan met informatiebronnen⁵². Daarom zal er sterker moeten worden gewerkt en gedacht vanuit doorgaande leerlijnen.

- 3 Op basis van deze wederzijdse afstemming creëert de leerkracht/docent onderwijsleersituaties waarin kernopgaven centraal staan. Deze kernopgaven of leertaken simuleren kenmerkende levensechte situaties of bieden ze in gereduceerde vorm aan. De curriculumontwikkeling creëert daarom authentieke en complexe leer- en taaksituaties in het bereik van wat de lerende kan, maar toch complex genoeg om bij de lerende vele handelingsmogelijkheden tegelijk te mobiliseren. De lat moet hoog genoeg gelegd worden. De leerkracht zal vooral werken vanuit vakoverschrijding in plaats van de klassieke vakkenstructuur te volgen. Ook werkplekleren sluit hier goed bij aan⁵³. Het leren wordt geplaatst in een herkenbare en betekenisvolle context waardoor theorie en praktijk met elkaar verbonden worden. Lerenden leren onder meer door ervaring in de praktijk en door daarover te reflecteren.

Didactisch gezien gebruikt de leerkracht/docent een breed repertorium van interventies zowel op het vlak van formeel als van niet-formeel leren, op de werkplek, in projecten, in peergroepen, enz. De leerkracht zal voldoende variatie in didactische werkvormen voorzien. Actieve discussies en leren in groep met medelerenden is een van de belangrijke uitgangspunten⁵⁴. Het inspiratiehandboek van de Vlor over zelfgestuurd leren biedt een waardevolle aanvulling op dit gedachtegoed⁵⁵. Het zal ook duidelijk zijn dat ook instructiegerichte vormen van onderwijs een plaats kunnen krijgen in competentie-ontwikkelen onderwijs, mits ze niet het dominante aandeel uitmaken en andere leervormen verdringen tot de sfeer van de leuke franjes.

5.2 Assessment, evaluatie en toetsing

Aan de kwaliteit van het assessmentproces worden in het competentie-ontwikkelen onderwijs hoge eisen gesteld. We belichten hier de voornaamste aspecten.

Competentie-ontwikkelen evaluatie of assessment is méér dan een instrument voor supervisie en beoordeling door de leerkracht. Het is een didactisch instrument

⁵² De Maeseneer, J., *Competentie-ontwikkelen onderwijs: reflecties rond implementatie*.

⁵³ Klarus, R., *EVC, Competentiegericht beoordelen en flexibiliseren van onderwijs*.

⁵⁴ De Maeseneer, J., *Competentie-ontwikkelen onderwijs: reflecties rond implementatie*.

⁵⁵ Vlaamse Onderwijsraad, Raad Secundair Onderwijs (2003), *Inspiratiehandboek zelfgestuurd leren*, Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

om het leerproces te sturen en te bevorderen, mede vanuit de lerende zelf. Integratie van leren, instructie en toetsing behoren tot de kern van het didactisch instrumentarium van competentie-ontwikkende leeromgevingen. Men spreekt dan ook eerder van evaluatie *voor* het leren in plaats van evaluatie *van* het leren. Het evaluatiegebeuren beoogt mede het leerpotentieel in te schatten in plaats van enkel te beoordelen welk competentieniveau een lerende bereikt. Zelfreflectie en zelftoetsing spelen een fundamentele rol. Het is in dergelijke vormen van evaluatie dat lerenden echt baat hebben bij de evaluaties om hun eigen kunnen in te schatten. Evaluatie kan zo ook bijdragen tot een verbetering van een leerproces. Doordat evaluatie een didactisch instrument is om het leerproces te sturen, zullen flexibele assessmentmomenten eerder aangewezen zijn dan alleen maar vaste toetsmomenten voor iedereen.

Waar in het verleden evaluatie enkel gezien werd als een meetinstrument ‘achteraf’ voor het meten van de prestaties van lerenden, groeit stilaan het inzicht dat evaluatie veel breder moet opgevat worden en op alle momenten in het leerproces gebruikt kan worden⁵⁶. Het evaluatieproces is dan ook zowel formatief als summatief.

Kunnen functioneren in een bepaalde context en de authenticiteit van de lerende (‘echt zijn’) zijn wezenlijk voor competentie-ontwikkend onderwijs. Daarom vormt dit het vertrekpunt voor de vormgeving van nieuwe evaluatiemethodes. Daarbij betreft de onderwijsgevende op gezette momenten ook onafhankelijke assessoren of mensen uit de praktijk bij de beoordeling of het opstellen van toetsituaties.

Bij assessment worden de lerenden beoordeeld op basis van hun capaciteiten om actief en creatief problemen op te lossen. De problemen die in een toetsing worden aangeboden, moeten daarom op hun beurt reële, veelzijdige problemen zijn die niet via bepaalde routineuze handelingen of voor de hand liggende antwoorden kunnen opgelost worden. Het moet gaan om authentieke voorstellingen van problemen die ingebed zijn in het studiedomein of in de reële wereld van de tewerkstelling of het maatschappelijk functioneren. De beoordeling wordt met andere woorden, net als de leeromgeving en de leerdoelen, gecontextualiseerd⁵⁷.

Een sleutelvraag betreft de mogelijkheid om toetsituaties te creëren waarin alle aspecten van een competentie op een significante én geïntegreerde manier aan bod komen. Essentieel is dat de beoordelingsinhoud in overeenstemming is met de inhoud van de authentieke leer- en werkcontext⁵⁸.

- Attitudes toetsen is niet altijd even vanzelfsprekend vermits dit raakt aan de identiteit van de lerende. De authenticiteit van een attitude moet blijken in meerdere te observeren situaties. Attitudes blijven ‘faken’ is niet houdbaar.

⁵⁶ Dochy, F. & Struyven, K., *Assessment en competentie-ontwikkend opleiden, een visietekst*, p. 89.

⁵⁷ Klarus, R., *EVC, Competentiegericht beoordelen en flexibiliseren van onderwijs*.

⁵⁸ Klarus, R., *EVC, Competentiegericht beoordelen en flexibiliseren van onderwijs*.

- Toetsing op afzonderlijke elementen of op onderdelen levert weinig informatie op over de mate waarin de lerende in staat is om probleemoplossend te handelen. Daarom zal de toetsing best gebeuren op het niveau van de globale competentie.

Een ander kenmerk van competentie-ontwikkende beoordeling is dat ze leerwegonafhankelijk wordt opgezet. We stelden eerder dat niet-formeel leren en eerdere leerervaringen volop gewaardeerd dienen te worden. Bovendien primeren de leerresultaten en niet het gevolgde leertraject. Valorisering van eerder verworven competenties speelt in dit proces zeker een rol⁵⁹.

Kenmerkend is ook de nadruk die gelegd wordt op de interactie tussen beoordelaar en beoordeelde. Deze dialoog vormt een onderdeel van het hele beoordelingsproces. Als we een competentiegerichte benadering nastreven, is de actieve betrokkenheid van lerenden bij de evaluatievormen belangrijk⁶⁰.

We spreken over ‘assessment’ als aan de volgende voorwaarden wordt voldaan:

- 1 als kennisconstructie het uitgangspunt is, niet kennisreproductie;
- 2 als zowel basiskennis, als het toepassen van kennis en vaardigheden het doel zijn van de meting (kennen en kunnen);
- 3 als er authentieke of levensechte situaties gebruikt worden in bijvoorbeeld de vorm van casussen of probleembeschrijvingen (op papier, gevisualiseerd, geobserveerd);
- 4 als lerenden actief betrokken worden bij het ontwerp en/of de uitvoering van toetsprocedures;
- 5 als de toetsen geïntegreerd worden in het leer- en instructieproces.

De beoordeling kan verschillende vormen⁶¹ aannemen gaande van een self-assessment gekoppeld aan een persoonlijk ontwikkelingsplan, een portfolio⁶², peer assessment⁶³, co-assessment⁶⁴, overall assessment of casusgerichte evaluatie⁶⁵, simulaties⁶⁶, enz.

De denkgroep is zich ervan bewust dat deze manier van beoordelen – zeker als het op het nemen van beslissingen aankomt – niet vanzelfsprekend is voor de huidige

⁵⁹ Klarus, R., *EVC, Competentiegericht beoordelen en flexibiliseren van onderwijs*.

⁶⁰ Klarus, R., *EVC, Competentiegericht beoordelen en flexibiliseren van onderwijs*.

⁶¹ Klarus, R., *EVC, Competentiegericht beoordelen en flexibiliseren van onderwijs*. en Dochy, F. & Struyven, K., *Assessment en competentie-ontwikkelen opleiden, een visietekst*, p. 89.

⁶² Klarus, R., *EVC, Competentiegericht beoordelen en flexibiliseren van onderwijs. Is EVC voor het competentiegericht opleiden de meest adequate, want leerwegonafhankelijke beoordeling van competenties?* geeft een goed overzicht van de verschillende functies die een portfolio kan krijgen. De functie van het portfolio bepaalt de invulling ervan. Dochy, F. & Struyven, K., *Assessment en competentie-ontwikkelen opleiden, een visietekst*, p. 92.

⁶³ Dochy, F. & Struyven, K., *Assessment en competentie-ontwikkelen opleiden, een visietekst*, p. 91.

⁶⁴ Dochy, F. & Struyven, K., *Assessment en competentie-ontwikkelen opleiden, een visietekst*, p. 91.

⁶⁵ Dochy, F. & Struyven, K., *Assessment en competentie-ontwikkelen opleiden, een visietekst*, p. 92.

⁶⁶ Dochy, F. & Struyven, K., *Assessment en competentie-ontwikkelen opleiden, een visietekst*, p. 93.

gang van zaken in het onderwijs. In het Vlaamse secundair onderwijs betekent dit dat de klassenraad de eindverantwoordelijkheid draagt voor het beoordelen van lerenden, maar dat het evaluatieproces zelf grondig zou moeten worden aangepast.

Het brede publiek en vooral ouders, maar ook werkgevers, moeten goed geïnformeerd worden over de contouren van evaluatie en beoordeling in een competentie-ontwikkende context. De publieke aanvaarding en waardering voor zelf-evaluatie of peerevaluatie is momenteel erg beperkt, hoewel daar recent echo's over verschenen in de pers o.a. onder de titel 'Studenten geven mekaar punten'. Het brede publiek weet niet hoe met de resultaten hiervan om te gaan of welke gevolgen dit heeft. Nu zijn ze gewoon een cijfer te krijgen en weten ze dat te plaatsen, ook al is het meer een soort niveauaanduiding, dan een omschrijving van wat men reëel heeft geleerd.

5.3 De wijzigende rol van de leraar/docent

Competentie-ontwikkend onderwijs veronderstelt dat leerkrachten en opleiders competenties verwerven om geïntegreerde en levensechte leersituaties uit te bouwen. Leren wordt niet meer opgevat als een door de leerkrachten beheersbare activiteit. De leerkracht wordt niet gezien als de eigenaar van de leerprocessen maar wel als begeleider en coach van leerprocessen waarbij de individuele lerende verantwoordelijkheid opneemt⁶⁷.

Een eerste basisgegeven is dat de *rol van leerkracht* gediversifieerder zal worden.

Dit betekent dat zowel de opdracht zal veranderen als dat er nieuwe types van leraars zullen ontstaan met verschillende specialisaties: trajectbegeleiders, evaluatoren, coaches, mentoren, ...

- Een all-in opleidingstraject en/of professionaliseringstraject dat geldt voor alle leraren, is dan ook helemaal niet vanzelfsprekend. Binnen de lerarenopleiding en/of de voortgezette opleidingen zullen leraren diverse specialisaties moeten kunnen ontwikkelen.
- Vakmensen moeten kunnen samenwerken met professionelen uit andere vakrichtingen. Bovendien wordt soms gevraagd van een beroepsbeoefenaar om competenties uit verschillende vakrichtingen te combineren.
- De opdracht van een leraar zal andere en meer begeleidende en ontwerpende taken omvatten dan enkel lesgeven (uitgedrukt in contacturen).

Dit betekent in elk geval dat de basiscompetenties van leraren moeten inspelen op de organisatie van competentie-ontwikkend onderwijs.

⁶⁷ Klarus, R., *EVC, Competentiegericht beoordelen en flexibiliseren van onderwijs*. Dochy, F. & Struyven, K., *Assessment en competentie-ontwikkend opleiden, een visietekst*, p. 94.

- Competentie-ontwikkelen doet bijv. een groter beroep op de *ontwerpvvaardigheden* van de leerkrachten die voor lerenden taken en opdrachten ontwikkelen die aanzetten tot begeide zelfstudie. Ze vragen ook meer expertise in het activeren en begeleiden van lerenden. Ze veronderstellen intensere contacten met actoren buiten de school.
- Leerkrachten moeten beschikken over sterke *reflectieve competenties* om op die manier de reflectie en metacognitie van de lerenden te ondersteunen;
- Leerkrachten moeten ook kunnen functioneren in een *multi-disciplinair team en vakoverschrijdend kunnen werken*. Al deze competenties vormen een uitdaging voor een louter vakdidactische onderwijsvisie die sommige leerkrachten en docenten er op na houden.

5.4 Structurele consequenties: zijn standaarden noodzakelijk voor competentie-ontwikkelen leeromgevingen?

5.4.1 De noodzaak van standaarden

In de literatuur wordt vaak een verband gelegd tussen competentie-ontwikkelen onderwijs en de ontwikkeling van standaarden. Onder standaarden verstaat de denkgroep lijsten met leerdoelen die het didactisch handelen van leerkrachten sturen en door anderen dan het onderwijsveld worden ‘opgelegd’. Het kan dat de standaarden kaderen in een systeem van kwaliteitstoezicht van de overheid op het onderwijs. Het kan ook dat standaarden worden vastgelegd door het arbeidsveld of andere maatschappelijke sectoren (bijv. beroepsprofielen, opleidingsprofielen, functieprofielen). Ook kwalificatiestructuren of -raamwerken kunnen niet zonder standaarden opgebouwd worden.

Voor het gebruik van standaarden zijn zowel argumenten voor als tegen. In elk geval garanderen deze standaarden de afstemming van de competentie-ontwikkelen leeromgeving op de verwachtingen van het werkveld of de samenleving. Aan de andere kant zouden standaarden wel eens een rem kunnen vormen op de noodzakelijke contextualisering van het leren doordat men zich afstemt op de voorgescreven standaarden (cfr. leerdoelen)⁶⁸. Standaarden neigen te evolueren naar afvinklijstjes en naar fragmentariseren van opleidingen. De benadering van competentie-ontwikkelen onderwijs gaat daarentegen uit van een integratieve visie op leerdoelen. Belangrijker nog, vindt de denkgroep dat competentie-ontwikkelen onderwijs ruimte moet geven aan de professionaliteit van leraren en docenten. Hoe meer de standaarden het lerarengedrag normeren, hoe minder ruimte er overblijft voor hun professionaliteit.

⁶⁸ Mulder, M., p. 91.

De vraag rijst echter in welke mate competentie-ontwikkelen onderwijs noodzakelijk behoefte heeft aan standaarden. Volgens de denkgroep zijn detaillistische standaarden zeker geen noodzakelijke voorwaarde om competentie-ontwikkelen onderwijs vorm te geven. Generieke standaarden kunnen wel een sturende hulp bij de ontwikkeling van competentie-ontwikkelen onderwijs vormen en kunnen handig zijn om indicatoren voor de evaluatie te formuleren. De inkijk van buitenuit op de vormgeving van een opleiding kan echter op heel wat andere manieren gerealiseerd worden dan door het opleggen van standaarden. De denkgroep verwijst in deze naar de wijze waarop nu tegen kwaliteitszorg in onderwijs wordt aangekeken. Een 'social accountability' waarbij externen worden betrokken bij de kwaliteitsbeoordeling van de opleiding krijgt stilaan vorm. We verwijzen bij wijze van voorbeeld naar de accreditatiekaders in het hoger onderwijs en het werken met beroepsprofielen in het beroepsgericht secundair en volwassenenonderwijs.

5.4.2 Eindtermen⁶⁹ en competentie-ontwikkelen leeromgevingen

De denkgroep vindt dat competentie en eindtermen niet zomaar mogen worden gelijkgesteld⁷⁰. Eindtermen (en andere vergelijkbare begrippen zoals basiscompetenties of ontwikkelingsdoelen) vormen een decretaal vastgelegd kader van minimumdoelen die een raamwerk vormen voor de curriculumontwikkeling in het leerplichtonderwijs en het volwassenenonderwijs. Ze vormen ook een minimumkader waartegen de kwaliteit van scholen wordt afgezet.

Eindtermen die geformuleerd zijn in termen van kennis, vaardigheden en attitudes beletten niet dat leerplannen of andere vormen van curriculumontwikkeling vertrekken van geïntegreerde basisclusters van kennis, vaardigheden en attitudes. Competentie-ontwikkelen leeromgevingen (zoals trouwens andere leerconcepten) moeten wel kunnen worden vormgegeven binnen het (minimale) kader aan eindtermen dat de overheid oplegt. Als onderwijsverstrekkers hiervoor opteren, behoort het tot hun juridische bevoegdheid om binnen de minimumeisen die de overheid oplegt, (al dan niet) te kiezen voor competentie-ontwikkelen leeromgevingen. Daarom kunnen eindtermen als dusdanig nooit samenvallen met competentie-ontwikkelen leeromgevingen.

In het hoger onderwijs wordt door het Bologna proces en het hanteren van ECTS (European Credit Transfer System) meer en meer gewerkt met 'learning outcomes' of leerresultaten. Leerresultaten formuleren wat de gediplomeerde of gekwalifi-

⁶⁹ We gebruiken hier de term 'eindtermen' maar uiteraard heeft de redenering ook betrekking op andere vormen van standaarden zoals de basiscompetenties in het volwassenenonderwijs, de ontwikkelingsdoelen, e.d.

⁷⁰ Valcke, M., *Competentie-ontwikkelen onderwijs in Vlaanderen?* geeft een interessant overzicht van de onderwijsbenaderingen die in de Vlaamse eindtermen te herkennen zijn; Standaert, R., *Competenties: een zoektocht naar toegevoegde waarde*, p. 55-70.

ceerde moeten kunnen. Zij zijn niet noodzakelijk in competentietermen geformuleerd maar kunnen dat zijn (zie de zogeheten Dublindescriptoren).

5.4.3 Een kwalificatiestructuur en competentie-ontwikkelen onderwijs

Veel Europese lidstaten werken momenteel aan een kwalificatiestructuur. De Europese Unie stimuleert in sterke mate de ontwikkeling van kwalificatiestructuren om op die manier zowel de mobiliteit van lerenden en werkenden te verhogen als om coherente stelsels van levenslang leren uit te bouwen in de lidstaten. Deze referentiekaders zijn niet bindend, maar kunnen wel richtinggevend zijn voor nationale afspraken. Een kwalificatiestructuur geeft de onderlinge relaties weer tussen de verschillende kwalificaties in onderwijs- en opleidingsstelsels.

Vaak bestaat er verwarring tussen competentie en kwalificatie⁷¹. Competentie is eerder het individuele perspectief van de lerende, terwijl kwalificatie meer gaat over structuren en het civiele effect van een opleiding. Een individu verwerft een kwalificatie (het formele bewijs), een erkenning, als blijkt dat hij/zij beschikt over de competenties die voldoen aan de in de kwalificatiestandaard gestelde eisen (de gestandaardiseerde, geformaliseerde door sociale partners, gelegitimeerde kwalificatievereisten). De eisen uit de kwalificatiestandaard, of de normen die aan competenties gesteld worden, noemen we kwalificatiecriteria. De gestandaardiseerde, geformaliseerde en gelegitimeerde kwalificatiecriteria worden gehanteerd voor het certificeren van competenties.

Een mogelijke invulling van een kwalificatiestructuur is dat het een catalogus is van competentieprofielen die expliciteren welke competenties op welk niveau noodzakelijk zijn om de verschillende functies en rollen op de arbeidsmarkt en in de bredere samenleving op te nemen. Positief is dat een kwalificatiestructuur een globaal perspectief geeft op de competenties die in een bepaald maatschappelijk domein noodzakelijk zijn om te kunnen functioneren⁷². Competentieprofielen zijn een middel om het perspectief van de leeractiviteiten te bespreken met het ruimere maatschappelijke veld. De kwalificatiestructuur fungeert hierbij als een communicatiemiddel voor de spelers.

Maar te gedetailleerde competentieprofielen, te veel en te specifieke beoordelingscriteria zijn risicovol. Ten eerste past een te gedetailleerde beschrijving vaak niet bij een specifieke beoordelingssituatie, zeker als deze een bepaalde arbeidscontext betreft. Ten tweede leidt een gedetailleerde beschrijving in criteria en indicato-

⁷¹ Klarus, R., *EVC, Competentieverricht beoordelen en flexibiliseren van onderwijs. Is EVC voor het competentieverricht opleiden de meest adequate, want leerwegaafhankelijke beoordeling van competenties?*

⁷² Klarus, R., *EVC, Competentieverricht beoordelen en flexibiliseren van onderwijs. Is EVC voor het competentieverricht opleiden de meest adequate, want leerwegaafhankelijke beoordeling van competenties?*

ren tot het ontstaan van ‘afvinklijstjes’. De beoordelaar vraagt zich niet meer af wat, gezien de beoordelingssituatie en de competenties van de student, van belang is om te beoordelen, interpreteert niet meer zelf, legt zelf geen verbanden tussen de standaard en de specifieke arbeidssituatie, maar hanteert simpelweg het lijstje met criteria. Hij dekt zich daarmee in tegen vragen naar interpretaties die wel of niet deugen, maar levert tegelijkertijd ruimte in voor professioneel gedrag.

De denkgroep vindt het wezenlijk dat een kwalificatiestructuur ruimte laat voor competentie-ontwikkelen in plaats van het in te perken en dus ruimte laat om de kenmerken van competentie-ontwikkelen onderwijs, zoals omschreven in punt 2, vorm te geven in curricula en didactische processen.

Een kwalificatiestructuur biedt inzicht in de taken en verantwoordelijkheden die de lerende na het beëindigen van de opleiding moet opnemen en

- garandeert de noodzakelijke inzicht van buitenaf op de aard van het onderwijsproces;
- garandeert de duurzaamheid van de onderwijsdoelen respectievelijk de competenties die in een opleiding worden ontwikkeld;
- laat toe onderwijsdoelen te formuleren die zich situeren op het niveau van de hele opleiding.

6 Hoe competentie-ontwikkelen onderwijs implementeren?

De denkgroep wijst in de eerste plaats op de complexiteit van de ommekeer van instructiegebaseerd onderwijs naar competentie-ontwikkelen onderwijs. Het vergt een diepgaande verandering in

- het handelen en de taakopvatting van leerkrachten en schoolteams;
- het leerproces en het handelen van lerenden binnen de schoolcontext;
- de uitbouw van netwerken met stakeholders uit de omgeving van de school en de (huidige en toekomstige) leef- en werkomgeving van de lerenden;

Daarom is de denkgroep van oordeel dat scholen stapsgewijs moeten kunnen toegroeien naar een competentie-ontwikkelen leeromgeving zonder dat alle voorwaarden en consequenties ineens gerealiseerd moeten worden.

We sommen hieronder de voorwaarden op om deze verandering vorm te geven⁷³. We putten hiervoor uit de algemene voorwaarden om onderwijsveranderingen en schoolontwikkeling vorm te geven en werken dit item daarom hier niet ten gronde uit.

⁷³ Elementen uit lijst van De Maeseneer, J., *Competentie-ontwikkelen onderwijs: reflecties rond implementatie*. De denkgroep heeft hier niet alle elementen uit over genomen. Voor de volledige opsomming verwijzen we naar p. 145-146.

- Vertrekken vanuit gemeenschappelijke visie-ontwikkeling op de school en van het beleidsvoerend vermogen van de onderwijsinstelling. Vanuit haar bestuurskracht zal de school of de onderwijsinstelling zelf de krijtlijnen moeten uittekenen voor meer competentie-ontwikkelen onderwijs. Leerplannen kunnen hierin een ondersteunende en stimulerende rol spelen.
- Competentie-ontwikkelen onderwijs verder ontwikkelen in Vlaanderen betekent ook voortbouwen op ontwikkelingen die al aan de gang zijn, soms zonder dat ze als competentie-ontwikkeling worden benoemd of ten volle voldoen aan alle voorwaarden voor competentie-ontwikkelen onderwijs⁷⁴. In het basisonderwijs gaat het nu al om vakoverschrijdende eindtermen en ervaringsgericht leren. In het secundair onderwijs gaat het om stages, geïntegreerde proeven, onderzoekscompetenties in ASO, leren en werken (DBSO), vakoverschrijdende eindtermen, enz. In het hoger onderwijs gaat het om competentiegerichte leeromgevingen en flexibilisering, het alterneren tussen theorie en praktijkstage. In het volwassenenonderwijs gaat de modulariseringsoefening al uit van competentie-ontwikkelen leeromgevingen.
- Leraren moeten mee vormgeven aan competentie-ontwikkelen onderwijs. Mede-eigenaarschap van leraren bewerkstelligen voor de verandering is cruciaal. In het management van de verandering moet er ruimte en tijd zijn voor de inbreng van de leraren. De leerkrachten moeten de veranderingsvisie mee ondersteunen en schragen. Zoniet dreigt de verandering niet meer te zijn dan een hype waaraan men op papier zo goed mogelijk beantwoordt zonder dat dit impact heeft op het handelen in de klaspraktijk. De leerkrachten moeten nieuwe rollen op zich nemen en de nodige tijd krijgen om deze meester te worden. Dit vraagt
 - ondersteuning, onder meer door onderwijsondersteunende diensten;
 - continue professionalisering;
 - een stapsgewijze benadering;
 - tijd;
 - heroriënteringsmogelijkheden in het proces;
 - reflectie op de nieuwe praktijk met passende bijsturingen waar nodig;
 - intervisie en functioneringsgesprekken.
- Lerenden spelen niet alleen een doorslaggevende rol in het competentie-ontwikkelen leren zelf. Het is ook wezenlijk dat ze vanaf het begin betrokken zijn bij het opzet van de innovatie, de doelen, de uitwerking en de implementatie. De lerenden kunnen mee een van de belangrijke stimulators zijn van het innovatieproces in de instelling, zo is al gebleken. De communicatie van de visie naar de lerenden is ook wezenlijk omdat competentie-ontwikkelen leeromgevingen andere didactische en evaluatietechnieken gebruiken dan gangbaar. Uit ervaringen

⁷⁴ Zie ook de bijdrage van Standaert, R., *Competenties: een zoektocht naar toegevoegde waarde*. p. 55-70.

gen met de invoering van competentie-ontwikkende leeromgevingen blijkt dat het minimum een jaar duurt eer lerenden tot het inzicht komen dat ze op deze manier erg intensief leren en dus geloven dat de nieuwe aanpak resultaat heeft⁷⁵. Deze methodes moeten een geloofwaardigheid binnen de onderwijsinstelling kunnen ontwikkelen.

- Financieringsmechanismen. Het is duidelijk dat competentie-ontwikkende leeromgevingen extra kosten genereren. De extra klemtonen op ontwikkeling en de uitbouw van authentieke opdrachten en taken en de nieuwe evaluatievormen vormen zeker een meerkost voor de onderwijsinstellingen. Ook het inzetten van onder meer leertrajectbegeleiders en externe evaluatoren vergt genoeg middelen. De uitbouw van een netwerk met stakeholders om de maatschappelijke invulling van een opleiding aan af te toetsen vraagt eveneens heel wat ondersteunende en coördinerende taken.
- De nood aan onderwijskundig onderzoek, zowel ontwerpend als evaluatief onderzoek, is manifest wil men inzicht verwerven in hoe een en ander verloopt en uitpakt en wil men in staat zijn om systematische verbeteringen door te voeren.
- Infrastructurele voorwaarden waaronder ICT-ondersteuning. ICT kan op verschillende manieren, zowel positief als negatief interfereren met de competentie-ontwikkeling. We denken dan aan ondersteuning van een studentgerichte flexibele leerweg, ondersteuning van begeleide zelfstudie, aanbieden van authentieke leersituaties, ondersteuning van construerend leren, coöperatief leren, netwerksturing van het leren en ondersteuning van assessment. ICT is echter niet de enige of de zalmakende infrastructurele voorwaarde. Ook aan schoolinfrastructuur kan veel verbeterd worden zoals bijvoorbeeld: open-leercentra en interactieve gebruiksvriendelijke mediatheken, overlegklassen, fluisterhoeken, leernissen, lessenroosters die competentie-ontwikkend onderwijs mogelijk maken, enz.

⁷⁵ Dochy, F. & Struyven, K., *Assessment en competentie-ontwikkend opleiden, een visietekst*, p. 94.

7 Wenselijkheid en invoeringsvoorwaarden competentie-ontwikkelen in Vlaanderen: een conclusie

Voor sommigen is competentie-ontwikkelen onderwijs een hype die vanzelf weer voorbij gaat, zoals ze dat al menen meegemaakt te hebben met andere onderwijsvernieuwingen. Anderen zien het als dé kans bij uitstek om problemen van didactische en doorstromingsaard die zich al jaren voordoen in het onderwijs, eens echt aan te pakken. Een derde groep beschouwt het competentie-ontwikkelen onderwijs als een vernieuwing zoals er wel meer zijn, een stapje verder op het continuüm van al lang in gang gezette ontwikkelingen⁷⁶. Deze probleemverkenning probeerde open, constructief en kritisch-relativerend het concept te verhelderen, gelet op het feit dat er een veelheid aan mogelijke invullingen aan wordt gegeven. De probleemverkenning probeerde ook zicht te krijgen op zowel de meerwaarde als de valkuilen van competentie-ontwikkelen onderwijs.

Op het conceptuele vlak biedt ons inziens een gelaagde omschrijving, bestaande uit een aantal gemeenschappelijke kernelementen enerzijds en een aantal onderwijsniveau-, context- of sectorgebonden accenten anderzijds, de meeste kansen om zowel afstemming te realiseren als om de eigen finaliteit van de verschillende onderwijsniveaus, -vormen en sectoren recht te doen. We stelden echter vast dat er momenteel te weinig onderzoeks- en praktijkmateriaal voorhanden is om voor de verschillende onderwijsniveaus en -vormen hier al een meer concrete invulling te geven.

Deze tekst biedt wel een aantal accenten aan, zonder exhaustief te kunnen zijn. Uit de discussies over het onderwerp blijkt dat de meeste geraadpleegde deskundigen van mening zijn dat competentie-ontwikkelen onderwijs niet noodzakelijk het hele onderwijsproces en -systeem moet invullen. Zo hoeft competentie-ontwikkelen onderwijs in de ene context of gedeeltelijk ingevoerd voor een bepaalde opleidingsfase of een bepaald studiegebied, niet onverenigbaar te zijn met meer klassiek instructie-gestuurd onderwijs in een andere context of een andere opleidingsfase.

Competentie-ontwikkelen onderwijs, gericht op de ontwikkeling van geïntegreerde basisclusters van kennis, vaardigheden en attitudes, biedt kansen om te komen tot een betere integratie van de leerinhouden en tot een betere afstemming van onderwijsleerprocessen op het toekomstige functioneren van lerenden (in het maatschappelijke leven, in vervolgopleidingen en levenslang leren en op de arbeidsmarkt). Competentie-ontwikkelen onderwijs kan zowel de leerprocessen intensifiëren als de relatie tussen het leren en functioneren van mensen in allerlei situaties

⁷⁶ Berg, J. Van Den, Biessen, J., Bruyn, E. De & Onstenk, J. (2004), *De wending naar competentiegericht leren en opleiden: de kracht van de verbinding*, 's Hertogenbosch: CINOP, p. 1.

ten goede komen. Lerenden krijgen een grotere greep op hun leren en worden sterker betrokken op hun eigen leren. Competentie-ontwikkelen onderwijs kan door de sterkere band met de reële contexten en door de grotere betrokkenheid, leiden tot meer aantrekkelijke en motiverende leeromgevingen. Competentie-ontwikkelen onderwijs is ook een aantrekkelijk leerconcept vanuit een benadering van levenslang leren, vanuit de bevordering van transfer en van de validering van verworven competenties. Competentie-ontwikkelen onderwijs kan daardoor een grote emancipatorische en ‘empowerende’ kracht hebben, en de lerende beter toerusten voor het functioneren in maatschappelijke omgevingen.

De denkgroep wijst er tegelijk op dat er uitdagingen liggen in de spanning tussen functionaliteit van het onderwijs en de algemene pedagogische opdracht van het onderwijs. Zeker in het geval van een te sterke standaardisering zou dit een belangrijk nadeel kunnen vormen. De denkgroep vindt ook dat gelijke kansen, het ondersteunen van leerlingen die nog niet voldoen aan de vooronderstelde participatievereisten en het bijdragen tot sociale integratie en sociale cohesie behoren tot de kern van de maatschappelijke opdrachten van onderwijs. Er kan ook op dit vlak een risicovol spanningsveld ontstaan doordat competentie-ontwikkelen onderwijs nogal sterk uitgaat van een assertieve en zelfverantwoordelijke lerende; een verwachtingsprofiel waaraan zeker niet alle lerenden meteen beantwoorden.

Uit de analyse van de paradigma-verandering blijkt dat competentie-ontwikkelen onderwijs een vrij complexe opdracht inhoudt die een grote impact heeft op vele facetten van het leerconcept, de structuur en de organisatie van het onderwijs en de rollen van de lerende en de leerkracht.

De slotsom van deze probleemverkenning is dan ook genuanceerd positief. Er zijn onmiskenbaar sterke kanten en voordelen verbonden aan welbegrepen competentie-ontwikkelen onderwijs (zie hoger); maar er zijn ook bedenkingen en gevaren te formuleren. In deze tekst zijn beide zijden van de medaille belicht.

De denkgroep wijst erop dat de bedachtzame keuze die hij bepleit voor competentie-ontwikkelen onderwijs voortvloeit uit de onderwijskundige en pedagogische opties en niet alleen uit omgevingseisen van sociaal-economische of andere aard alleen. Overigens gaat het wezenlijk om een keuze die de onderwijsinstelling zelf maakt. De overheid kan deze keuzes van de onderwijsinstellingen stimuleren, maar de denkgroep is er niet van overtuigd dat de overheid ze moet opleggen. Competentie-ontwikkelen leeromgevingen zijn een van de zinvolle mogelijke invullingen van curricula en leeromgevingen maar een school kan ook andere opties maken. De keuzes hiervoor raken heel nauw aan de pedagogische vrijheid ten aanzien waarvan de overheid zich terughoudend opstelt. Maar wanneer een onderwijsinstelling de keuze wil maken en competentie-ontwikkelen onderwijs wil implementeren, dan moet ze kunnen rekenen op ondersteuning. De denkgroep wijst namelijk op de complexiteit van het veranderingsproces om te komen tot competentie-ontwikke-

lende leeromgevingen. Het vergt een volgehouden en instellingsomvattend innovatiebeleid dat mee door de samenleving resp. de overheid gedragen en gevoed wordt⁷⁷.

Prof. dr. Herman Baert
voorzitter van de denkgroep

⁷⁷ Dochy, F. & Struyven, K., *Assessment en competentie-ontwikkelen, een visietekst*, p. 11.



VERKLARENDE WOORDENLIJST

Assessment

Authentiek assessment omvat evaluatiemethodes die het leerproces op een positieve wijze benaderen. Een assessment gaat na in welke mate een lerende onderwijsdoelen realiseert door hem te vragen realistische of authentieke taken uit te voeren. Men richt zich op relevante inhoud en competenties die heel erg gelijken op de taken die worden uitgevoerd in het reguliere leerproces in de klas. (Nisbet, 1993, p.35)

Formeel leren

Onder formeel leren verstaan wij alle vormen van leren binnen een intentioneel gestructureerde leercontext. Dit gebeurt binnen het formele onderwijssysteem en binnen andere publieke, intermediaire en private opleidingssystemen.

Niet-formeel leren

Niet-formeel leren omvat alle activiteiten die niet expliciet georganiseerd zijn met het oog op leren maar wel een belangrijke leercomponent inhouden. Dit omvat zowel het semi-gestructureerde leren via geplande activiteiten met een leercomponent (bijv. zelfstudie) als het informele leren waarin dagelijkse activiteiten in een persoonlijke, familiale, professionele en maatschappelijke context leerresultaten met zich mee brengen.

Kenmerken van competenties

Specificiteit

Het verwerven, toepassen en verder ontwikkelen van competenties vindt plaats in contexten. Sommige competenties zijn tamelijk generiek (bijv. leercompetenties); andere zijn dat minder (bijv. beroepsgerelateerde competenties). Maar voor iedere competentie is een variatiebreedte vast te stellen.

Integrativiteit

Een competentie is een samenhangend geheel van elementen noodzakelijk voor probleemoplossend handelen. De elementen die nodig zijn voor het probleemoplossend handelen hebben betrekking op kennis, vaardigheden, houdingen en eigenschappen. De precieze mix van de elementen evenals de mate van integratie ervan, kan verschillen tussen onderwijssectoren.

Duurzaamheid

Kenmerkend voor een competentie is dat er sprake is van een zekere duurzaamheid. De duurzaamheid impliceert niet dat de inhoud van een competentie onveranderlijk is. De onderwijsdoelen waarin de competenties worden beschreven blijven tamelijk constant. De uitwerking van de onderwijsdoelen in leerdoelen zal regelmatig herzien moeten worden als gevolg van bijv. nieuwe technieken of wijzigende opvattingen.

Handelingsgerichtheid

Voor de ontwikkeling en toetsing van een competentie is probleemoplossend handelen een voorwaarde. Competenties ontwikkelen zich niet in het luchtledige. Er moet sprake zijn van situaties die het mogelijk maken zich te bekwamen in een competentie en deze te demonstreren. Handelen omvat ook mentale activiteiten die niet waarneembaar zijn, maar wel ten behoeve van de toetsing tot op zekere hoogte inzichtelijk gemaakt kunnen worden. Handelen moet breed worden opgevat. Ook het verwerven en verwerken van kennis wordt hieronder begrepen. Aan de kwaliteit van het handelen kunnen eisen worden gesteld die betrekking hebben op de resultaten van het handelen (product) als ook op de werkwijze om tot het product te komen (proces).

Leerbaarheid

Een competentie is niet in een keer te leren. Het vergt inspanning en tijd om een competentie te ontwikkelen. De leerbaarheid van een competentie varieert al naargelang van de (stabiele/moeilijk veranderbare) persoonskenmerken die als basis essentieel worden geacht voor het uiteindelijk beheersen van een competentie. Verder wordt de leerbaarheid indirect beïnvloed door de aanwezigheid en de kwaliteit van de leercompetenties waarover een persoon beschikt.

Graad van onderlinge afhankelijkheid

Competenties staan in een bepaalde relatie tot elkaar. Deze relatie kan voorwaardelijk zijn, maar veel vaker is sprake van afhankelijkheden die niet strikt voorwaardelijk zijn, maar wel relevant voor onderwijsdoeleinden. Van een meer voorwaarde-

lijke relatie is sprake bij leercompetenties. Deze worden noodzakelijk geacht voor de verwerving van andere competenties. Leercompetenties kunnen echter niet in het luchtledige verworven worden maar vereisen op hun beurt inhoudelijke problemen waarvoor ook de inzet van andere competenties noodzakelijk is. Er is dus geen sprake van een exclusief voorwaardelijke relatie tussen leercompetenties en andere competenties.