

# Omdat het nog beter kan

## Competentiegericht opleiden van leraren

*Het Nederlandse onderwijssysteem doet het in vergelijking met andere landen toch goed? Dit is zeker ook te danken aan de lerarenopleidingen. Waarom dan die enorme aandacht voor competentiegericht opleiden? Maakt dit de lerarenopleidingen beter? Deden we dan tot nu toe iets verkeerd? De vraag is of we in termen van 'verkeerd' moeten denken. Zeker is wel dat we leren tot nu toe op een bepaalde manier hebben opgevoet en vorm gegeven. Maar zijn lerarenopleidingen ook voorbereid op een praktijk waarin het seriële leren, eerst leren dan doen, wordt ingeruild voor een parallel concept van leren door te doen, van leren en doen tegelijkertijd?*

*Er is al veel geschreven, ook in het VELON Tijdschrift, over de zin en onzin van competentiegericht opleiden. Er worden veel twijfels uitgesproken over de meerwaarde en tegelijkertijd is er bijna geen opleiding meer in het MBO en HBO die niet pretendeert competentiegericht op te leiden. Er is wellicht nu behoefte ook meer te vernemen over de ervaringen van lerarenopleidingen die daadwerkelijk competentiegericht opleiden invoeren.*

### Inleiding

Leren buiten de opleiding, leren in de toekomstige beroepspraktijk, is een centraal aandachtspunt voor competentiegericht leren. In 1971 schreef Illich: "Op school wordt de leerling getraind om onderwijs te verwarren met leren, examens met ontwikkeling, diploma's met competentie en welbespraaktheid met het vermogen om iets nieuws te zeggen." Zijn conclusie was dat er buiten de school even goed geleerd kon worden als daarbinnen. Nu, ruim dertig jaar later, is het leren buiten het instituut school alleen maar nog verder toegenomen. In een kennissamenleving wordt er meer kennis overgedragen en ontwikkeld buiten de klassieke kennisinstellingen dan daarbinnen. We doen onszelf tekort door alleen oog te hebben voor het geïnstitutionaliseerde leren. We zullen ook het leren in de (kennis)samenleving buiten het instituut school serieus moeten nemen.

De gescheiden werelden van onderwijs en arbeid vormen slechts één werkelijkheid. Het is een scheiding die zijn langste tijd gehad zou moeten hebben. Er is een andere werkelijkheid denkbaar waarin lerarenopleidingen en onderwijsveld veel meer geïntegreerd werken, waar tussen leren en werken meer samenhang bestaat en waar individuele studenten meer mogelijkheden hebben om op hun eigen manier competenties te ontwikkelen. Door het leren voor een beroep zo te plannen dat er eerst geleerd en dan gehandeld wordt, ontstaan er transferproblemen. De competenties die in de opleiding zijn ontwikkeld, worden niet of niet goed toegepast in de beroepspraktijk. Door echter de logica van de beroepspraktijk als uitgangspunt te nemen is de opleiding geen doel meer op zichzelf, maar een middel om competenties te verwerven. Het gaat dan niet meer om twee gescheiden systemen, maar om één doel-middel-systeem. Het doel is te leren functioneren als professionele leraar in een onderwijsorganisatie, in een omgeving waar kennisontwikkeling ten minste even belangrijk wordt gevonden als kennisoverdracht. Leren en opleiden zijn de middelen om dat doel te bereiken. Het transfervraagstuk is dan geen kwestie meer die zich afspeelt tussen doel en middel. Transferproblemen spelen zich af binnen het doel-systeem, de beroepspraktijk zelf, op het moment dat een student of leraar overstapt van het ene naar het andere vraagstuk en van de ene naar de andere arbeidssituatie. Transfer gaat dan niet meer om het toepassen van hetgeen in het opleidingsinstituut geleerd is. Transfervermogen betreft dan een competentie die het mogelijk maakt te functioneren in uiteenlopende en voortdurend veranderende onderwijssituaties.<sup>1</sup>

In deze bijdrage zijn eerst een aantal vragen aan de orde die aandacht verdienen voordat een keuze wordt gemaakt voor competentiegericht opleiden. Wat is de inzet van competentiegericht opleiden? Wat bedoelen we met competenties? Welke relatie is er tussen het begrip competentie en begrippen als leren en kennis? Kunnen we met competentiegericht leren beter vorm te geven aan parallel leren, aan integratie van leren en handelen? Hoe verhoudt het leren binnen de lerarenopleiding zich tot het leren op de werkplek, in de school? Welke activiteiten, rollen, verantwoordelijkheden en competenties brengt dat met zich mee? Tot slot wordt het opleidings-

AUTEUR(S)

Ruud Klarus  
STOAS, Wageningen

model van de STOAS Hogeschool beschreven als mogelijk model voor een competentiegerichte opleiding.

### Waarom competentiegericht leren

Het competentiebepij komt niet zomaar uit de lucht vallen (Klarus, 2003). Een drietal parallelle ontwikkelingen leidt ertoe dat het begrip nu zoveel aandacht krijgt.

Ten eerste is competentiegericht opleiden een antwoord op het transferprobleem tussen onderwijs en arbeid. Juist in een tijdsgewricht waarin de scheiding tussen verschillende maatschappelijke systemen ter discussie staat (Giddens, 1998), ontkomt de onderwijssector er niet aan zichzelf de vraag te stellen of zij studenten moet opzadelen met een werkelijkheid waarin de aansluiting tussen onderwijs en arbeid niet goed geregeld is. De vraag of hetgeen op school geleerd wordt voldoende relevantie heeft voor de beroepspraktijk is niet langer te beantwoorden vanuit de bestaande verantwoordelijkheidsverdeling tussen onderwijs en arbeid. Het onderwijs zal zelf oplossingen moeten aandragen die de kloof dichten tussen onderwijs en arbeid. Het competentiebepij stelt specifiek de vraag aan de orde welke eisen de beroepsarbeid stelt en of die beroepsarbeid niet ook als bron van leren benut kan worden.

**Dat het contextuele karakter van competenties zo centraal staat is alleen een nadeel als we de werkelijkheid graag als beheersbaar en onveranderlijk willen zien.**

Een tweede ontwikkeling heeft te maken met het toegenomen besef dat competentie niet tot één dimensie is terug te brengen (Bereiter, 2002). In de beroepspraktijk worden immers meerdere aspecten van competentie tegelijkertijd en in samenhang benut. Bij competentiegericht leren, waarbij de eisen van die beroepspraktijk weerspiegeld worden, gaat het altijd om de inzet van zowel kennis, handelings- en cognitieve vaardigheden, persoonlijke competenties als om motieven en ambities. Bij competentiegericht leren wordt rekening gehouden met ervaring, de voor kennis en betekenisverlening van de lerende. Deze noties gelden niet alleen voor het competentiebepij zoals we dat in de onderwijskunde hanteren. Ze gelden ook voor het competentiebepij zoals dat in de arbeids- en organisatiepsychologie gehanteerd wordt. Het competentiebepij biedt de gelegenheid een gemeenschappelijke taal te voeren. De doorstroom (van MBO naar HBO) van studenten in het beroepsonderwijs blijkt beter te slagen als er een gemeenschappelijk competentiebepij gehanteerd wordt bij het formuleren van beroepsopleidingsprofielen, leerdoelen en bij de onderwijskundige vormgeving van de opleiding (Smulders, Derkzen & Klarus, 2002).

Een derde reden: het competentiebepij is een op ontwikkeling gericht concept, ontwikkelingsgericht in een dubbele betekenis: 1) ontwikkeling van individuen en 2) ontwikkeling van kennis.

Het competentiebepij verschaft ons voor het inrichten van leerwegen een bredere basis dan alleen in termen van kennisoverdracht is te beschrijven. Ontwikkeling is meer dan kennisoverdracht in het instituut school. Het is ontwikkeling (van kennis, vaardigheden, houding, ambitie) ongeacht plaats, tijd en vorm van leren. En relevante competenties kunnen zeker ook in de beroepspraktijk ontwikkeld worden. De eisen van beroepsarbeid worden op deze wijze direct weerspiegeld in de leeractiviteiten.

Ontwikkeling van kennis neemt de plaats in van kennisoverdracht. Kennis veroudert snel en kennisontwikkeling wordt een reguliere competentie van beroepsbeoefenaren. In plaats van een institutionele scheiding tussen onderzoeksinstituten, scholen en arbeidsgemeenschappen, zien we een toenemende integratie van onderzoek, leren en handelen. Het beroepsonderwijs is niet alleen doorgeefluik van kennis, maar speelt een actieve rol in de kennisontwikkeling, kennistransfer en kennisbenutting in de sector.

In Nederland werd het competentiebepij begin jaren '90 in eerste instantie gethematiseerd vanuit EVC (Erkennen van eerder of elders Verworven Competenties<sup>2</sup>) en de noodzaak de kwalificatiestructuur als communicatiemiddel tussen onderwijs en arbeid te verbeteren (Onstenk et al., 2004). Vanaf 1999 speelde het begrip kerncompetentie een belangrijke rol in het middelbaar beroepsonderwijs door toedoen van de Advies Commissie Onderwijs Arbeid.

In het hoger beroepsonderwijs startte de competentiediscussie iets later. Met name door het project Flexibilisering van de HBO Raad. In het Hoger Pedagogisch Onderwijs werkte het lerarentekort en de komst van zij-instromers met hun al eerder en elders verworven competenties als katalysator voor de discussie.<sup>3</sup>

### What's in that name?

*"... the consideration of how meanings are constituted, ... would dismantle the still widespread notion that conceptual knowledge can be transferred from teacher to student by the means of words." (Glaserfeld, 1996)*

Mensen zijn in meerdere of mindere mate competent in meer of minder beroepssituaties. Hun competentie bestaat uit meerdere aspecten die correleren met een enkele of meerdere situaties in de handelingspraktijk. Maar wat zijn nu eigenlijk competenties? Er zijn veel definities van het begrip competentie in omloop. Het is de vraag of we moeten proberen een sluitende definitie te presenteren, zo die er al is. Wellicht volstaat het als betrokkenen bij een bepaalde opleiding overeenstemming hebben over de dimensies die bepalend zijn voor de betekenis die aan het woord competentie gegeven wordt in die bepaalde context.

Merriënboer, Van der Klink, Hendriks (2002) hebben in hun studie voor de Onderwijsraad een aantal dimensies genoemd die de betekenis, de invulling van het begrip competentie op een bepaald moment in een bepaalde context bepalen (zie kader). Zij kiezen niet voor één enkele betekenis, maar geven aan welke dimensies een rol spelen bij die betekenisverlening. Deze dimensies kunnen meer of minder nadruk krij-

**Specificiteit:**

Het ontwikkelen en benutten en verder ontwikkelen van competenties vindt altijd plaats in een bepaalde context.

**Integrativiteit:**

Competenties zijn een ondeelbaar cluster van vaardigheden, kennis, attitude, eigenschappen en inzichten.

**Duurzaamheid:**

Kenmerkend voor een competentie is dat er sprake is van een zekere duurzaamheid. Tegelijkertijd weten we dat competenties veranderlijk zijn in de tijd. De duurzaamheid van competenties wordt met andere woorden bepaald door de in tijd en plaats bepaalde context van het handelen.

**Handelingsgerichtheid:**

Competenties zijn verbonden met handelen, met activiteiten of taken.

**Leerbaarheid:**

“Een competentie is niet in één keer overdraagbaar.”  
Er is leertijd nodig om competenties te verwerven.

**Onderlinge afhankelijkheid:**

De verschillende competenties staan in een bepaalde relatie tot elkaar. Van een voorwaardelijke relatie zal in veel gevallen geen sprake zijn. In een aantal gevallen echter zal het verwerven van de ene competentie noodzakelijk zijn om een andere te kunnen verwerven.

(bron: Merriënboer, c.s. 2002)

*Figuur 1: Dimensies van het competentiebegrif.*

vmbo op voorbereid, bepalen de details van de vereiste leraarcompetenties.

Sandberg (2000) laat in zijn onderzoek naar het leren van werknemers bij Volvo overtuigend zien dat de betekenis die werknemers op basis van hun ervaring aan hun werk geven meer bepalend is voor de vaststelling van relevante competenties dan de objectieve vaststelling van een set competentiekenmerken. Eerder kwamen Engeström (1994), Wertsch (1998) en Wenger (1998) al tot een vergelijkbare conclusie: competentie is een relationeel en dynamisch begrip. Deze constatering heeft als consequentie dat opleiden en beoordelen direct gerelateerd moeten zijn aan de authentieke beroepspraktijk.

We moeten een verschil maken tussen het competentiebegrif en de omschrijving van specifieke competenties. Het competentiebegrif kent, zoals hiervoor toegelicht, meerdere dimensies. De specifieke omschrijving van vereiste competenties wordt bepaald door een specifieke beroepssituatie. Dat het contextuele karakter van competenties zo centraal staat is alleen een na-

gen. Al naargelang de context, al naargelang het doel van het leren, verlenen deze dimensies een bepaalde kleur, een bepaalde betekenis aan het begrip competentie. Merriënboer c.s. gebruiken zeer toepasselijk het schuifjespaneel van een versterker als metafoor voor de fine-tuning van het begrip op de specifieke context waarin het gebruikt wordt.

Duidelijk wordt dat competenties ontwikkelen en vaststellen in hoge mate gebonden is aan de context van het (beroepsmatig) handelen. Competentie bestaat uit een veelvoud aan verschillende competentieaspecten die met elkaar samenhangen en waarvan zin en betekenis bepaald worden door de context waarin ze geleerd en gebruikt worden.

Het zijn de individuen in de arbeidscontext, die als lid van de werkgemeenschap of het team betekenis en zin geven aan competenties. Het heeft geen zin om naast bijvoorbeeld de algemene SBL competenties landelijk ook nog eens tot in detail vast te stellen over welke competenties een leraar in het vmbo zou moeten beschikken. Die details worden vooral bepaald door de specifieke onderwijskundige opvatting van de school, de populatie van het vmbo, de omgeving (De Betuwe is nu eenmaal niet hetzelfde als de Haagse Schildersbuurt), de sector (een ‘groen’ vmbo is niet hetzelfde als een breed vmbo) waarop men zich richt en de bedrijven waar in de regio mee samengewerkt wordt. De regionale en lokale ervaringen in en met het beroepenveld en de vervolgoopleidingen waar het

deel als we de werkelijkheid graag als beheersbaar en onveranderlijk willen zien. Het vormt geen probleem als je ervan uitgaat dat de werkelijkheid complexer is dan wij in een enkele definitie kunnen vatten en dat opleiden en beoordelen plaats vindt in een praktijk die veranderlijk en dynamisch is. Wij zullen ons dus steeds van die veranderlijkheid bewust moeten zijn, er actief op moeten reflecteren en reageren. Daar komt bij dat lerarenopleiders ook zelf deel van die werkelijkheid zijn, er ook zelf invloed op hebben. Er zit niets anders op dan samen met die onderwijspraktijk te blijven zoeken naar een betekenisvolle en actuele omschrijving van competenties waarover een goede leraar moet beschikken. Het vraagstuk van de mate van detaillering van competentieomschrijvingen noemen we het aggregatie-dilemma. Meer details leidt tot grotere herkenbaarheid, maar tot geringere bruikbaarheid in een specifieke situatie. Algemener formuleringen geven meer ruimte voor specifieke invulling, maar leiden tot geringere onderlinge herkenbaarheid. Overigens is het de vraag of de regionale verschillen tussen beroepspraktijken zo groot zijn dat regionale detaillering van competentievereisten zou leiden tot grote verschillen in ontwikkelde lerarencompetenties.

Specifiek voor de lerarenopleidingen gaat het erom een invulling aan het begrip competentie te geven die tegelijkertijd transparant, breed, diep en dynamisch is. Meer concreet of we in staat zijn om op basis van

ontwikkelingen in het onderwijsveld en samen met dat onderwijsveld te omschrijven:

- 1 wat de inhoud van die leraarcompetenties is en hoe ze zich in de toekomst verder zullen ontwikkelen, en
- 2 duidelijk te maken hoe een aspirant leraar die competenties het best kan ontwikkelen, passend bij de eigen manier van leren en uitgaande van realistische beroepssituaties.

Dit lukt alleen op basis van een onderbouwde visie op leren en ontwikkeling, op kennis en kennisontwikkeling en omdat we voor morgen opleiden, moeten we in overleg met dat onderwijsveld anticiperen op ontwikkelingen die gaan komen. Dat lukt alleen als lerarenopleidingen in hoge mate extern gericht zijn.

### Competentiebegrip kan niet zonder een visie op leren

Juist omdat het competentiebegrip uiteenlopende betekenissen heeft kan het zowel omarmd als verguisd worden. Met het adjectief 'competentiegericht' wordt het doel van leren benoemd: adequaat functioneren in de beroepspraktijk door zoveel mogelijk gebruik te maken van die authentieke beroepspraktijk. Juist het specificeren van dat doel en van de context van dat leren draagt bij aan effectiviteit en validiteit van leerresultaten. Hiermee is echter nog niets gezegd over de effectiviteit van het leren zelf. Competentiegericht leren heeft alleen meerwaarde als niet alleen de doelen, maar ook het leren zelf meerwaarde heeft.

Er zijn een aantal redenen waarom een sociaal constructivistische visie op leren, op kennis en kennisontwikkeling goed aansluit op, en bruikbaar is voor het ontwikkelen van competenties. Kort samengevat geven de volgende aspecten daarbij de doorslag. In sociaal constructivistische opvattingen over leren (Klarus, 2002) gaat het om samenwerkend, betekenisvol, actief-reflectief en authentiek leren. Daarbij wordt verondersteld dat kennis grotendeels cultuur-historisch van aard is en dat studenten in staat zijn zelf kennis te ontwikkelen in relatie tot gebruikcontexten.

Leren is in een sociaal-constructivistische opvatting geen individuele, maar vooral ook een sociale en maatschappelijke activiteit en vindt altijd plaats binnen een maatschappelijke context. Het competentiebegrip leent zich bij uitstek om de contextuele gebondenheid van leren niet alleen in abstracto maar ook in praktische, productieve zin handen en voeten te geven.

Competentiegericht leren is ook een integratieve gelegenheid. De traditionele scheiding van leren in drie domeinen; kennis, vaardigheden en houding leidt tot de misvatting als zou het leren van kennis en van vaardigheden zich gescheiden kunnen voltrekken (Engeström, 1994). Kennis is echter geen op zichzelf staande hoeveelheid feiten, informatie, die los staat van handelen, van activiteiten. En vaardigheden bestaan niet uit handelingen *sec*, los van kennis en los van cognitieve activiteit. Ook handelen veronderstelt begripsmatige structuren en modellen, veronderstelt reflectie op een niveau dat samenhangt met de complexiteit van die handelingen.

Het competentiebegrip en sociaal constructivisme 'ontmoeten' elkaar met name waar het aspecten betreft als: authentiek, kritisch-reflectief, sociaal en zelfstandig handelen, respectievelijk leren. De samenhang tussen deze aspecten en met name de samenhang tussen onderwijs en arbeid, respectievelijk denken en handelen vormen de rode draad voor beide. Het competentiebegrip is geïntroduceerd om de kloof tussen onderwijs en arbeid te slechten door enerzijds de arbeidspraktijk als leerpraktijk op te vatten en anderzijds in de onderwijspraktijk arbeidslogica te introduceren. Een voorbeeld van dit laatste is het ordenen van leeractiviteiten volgens arbeidsprocessen zoals ze zich feitelijk in de beroepspraktijk voltrekken.

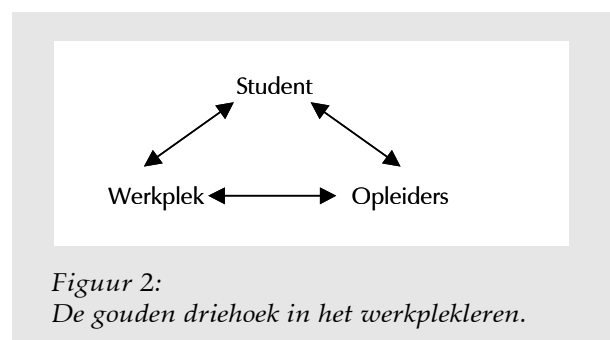
### Leren in de gouden driehoek.

De ambitie van competentiegericht leren is het overbruggen van de kloof tussen theorie en praktijk, tussen leren in de opleiding en leren op de werkplek.

Op microniveau gaat het om een drietal invalshoeken of belangen:

- 1 de lerende, die tegelijkertijd werknemer is en beginnend beroepsbeoefenaar wordt;
- 2 de werkplek die een eigen ritme, cultuur en arbeidslogica heeft die op verschillende manier tot uitdrukking komt in het gedrag van collega's;
- 3 de opleider (zowel de opleider in de schoolpraktijk als de instituutopleider) die naast zijn taak als begeleider ook de eisen van de werkplek respectievelijk de eisen van de lerarenopleiding vertegenwoordigt. Beide opleiders nemen de logica van de arbeidsplek als startpunt voor hun begeleiding. De competentievereisten vormen het perspectief waarbinnen opleiders en student werken.

Het leren voltrekt zich als het ware in de 'gouden driehoek' (figuur 2) van student, werkplek en (instituuts-, respectievelijk werkplek-) opleiders. Daarmee is uiteraard niet gezegd dat er geen verbindingen zijn met, al dan niet virtuele, leerbronnen en collega-studenten buiten deze driehoek.



*Figuur 2:  
De gouden driehoek in het werkpleklernen.*

Vanuit elk van de drie perspectieven kunnen we het werkpleklernen vorm geven. Het risico is echter dat er drie verschillende trajecten ontstaan die elk voor zich relevant zijn, maar gedrieën niet leiden tot samenhangende en voor de verschillende betrokkenen betekenisvolle leeractiviteiten. Samenhang aanbrengen tussen de leeractiviteiten die vanuit het perspectief van de lerarenopleiding gedaan (moeten) worden en de leer-werk activiteiten op de werkplek blijkt een ingewikkeld vraagstuk. Veel opleidingen kiezen voor op-

lossingen waarbij de taakprocessen van de werkplek ook als leidraad gebruikt worden voor het ondersteunend onderwijs (Van Vonderen, 2001). Dan blijft nog wel de vraag of de vakvaardigheden en vakinhouden voldoende aandacht krijgen.

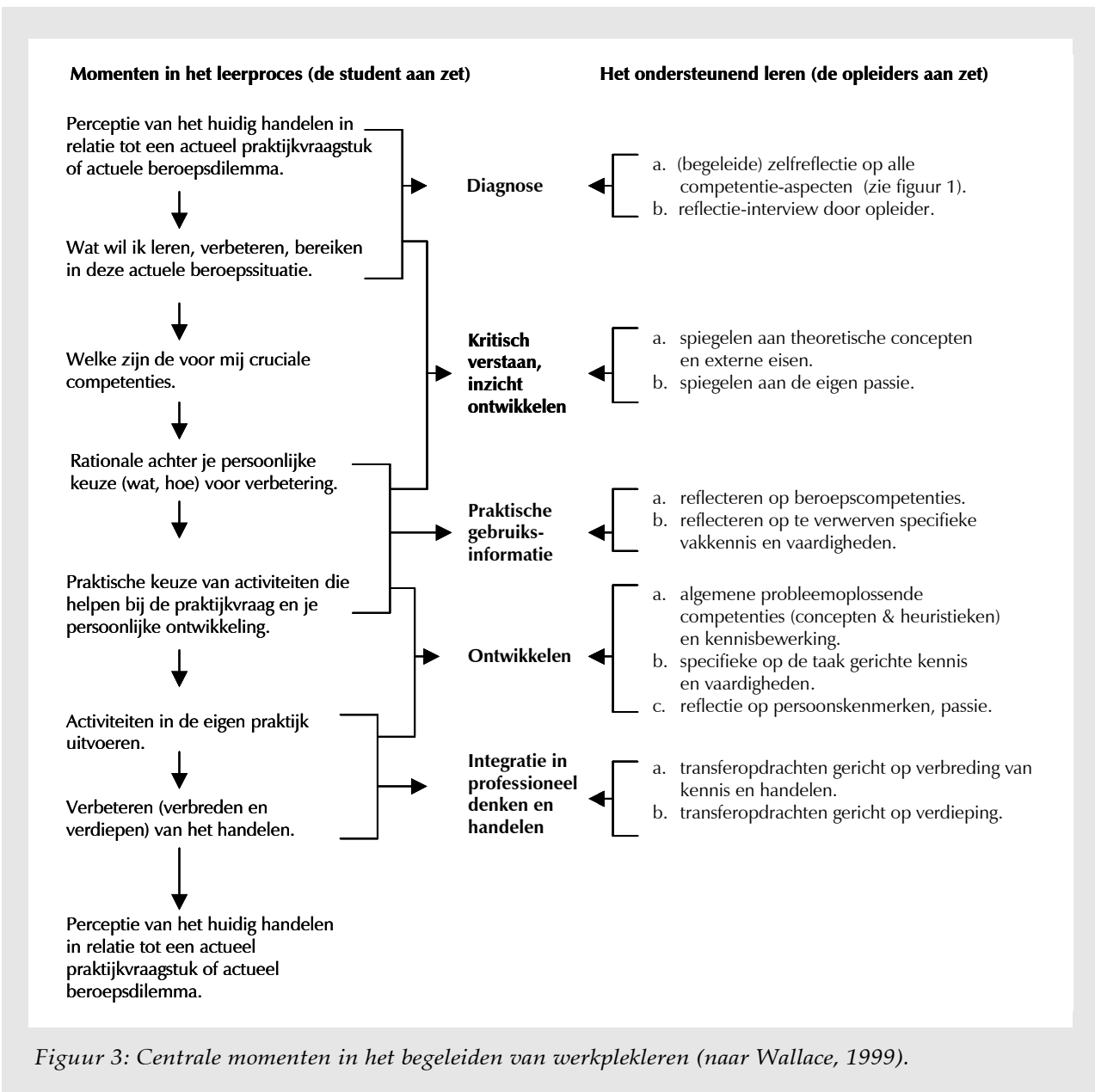
De vraag waar het om draait kunnen we kort als volgt formuleren: hoe kunnen we enerzijds recht doen aan het ritme van de werkzaamheden op de werkplek en anderzijds ervoor zorgen dat de leerresultaten voldoen aan de pedagogische, didactische, ontwikkelingsgerichte en vakinhoudelijke eisen die aan de toekomstige leraar gesteld worden?

Naast de alledaagse problemen en vragen die zich daarbij voordoen, spelen met name ook beroepsdilemma's een belangrijke rol in begeleiding binnen de hierboven beschreven 'gouden driehoek'. Beroepsdilemma's zijn rolconflicten in de dagelijkse beroepspraktijk. Ze komen veelal voort uit de spanning tussen economische en wetenschappelijk-technische eisen (middelen versus mogelijkheden), uit de tegenstelling tussen economische en cultuurpolitieke eisen (beschikbare tijd versus pedagogische aandacht) of bijvoorbeeld uit de spanning tussen wat (technisch en

wetenschappelijk) 'kan' of (cultuurpolitiek en ethisch) 'mag'.

Onderwijsorganisaties zijn wellicht kennisintensief, maar als het om leren van eigen (aspirant) medewerkers gaat, zeker nog niet leer-intensief. En noch de scholen, noch de lerarenopleidingen garanderen als vanzelfsprekend de kwaliteit van de begeleiding bij werkplekleren (Meijers, 2004).

In onderstaand model wordt een poging gedaan om vorm te geven aan die gezamenlijke verantwoordelijkheid. De individuele student en de leer-werkcontext zijn daarbij de centrale perspectieven voor de vormgeving van het leren. De rol van de lerarenopleiding is organiserend, ondersteunend, faciliterend en waarderend. Ze is gericht op de individuele ontwikkeling van de student binnen de kaders van de doelstellingen die onder meer gegeven zijn met de eisen uit de kwalificatiestructuur. Waar in het model gesproken wordt over praktijk en activiteiten, gaat het niet alleen om het concrete waarneembare handelen maar ook om cognitieve activiteiten die onder dit handelen verscholen zijn en er de voorwaarde voor



Omdat het nog beter kan - competentiegericht opleiden van leraren

Figuur 3: Centrale momenten in het begeleiden van werkplekleren (naar Wallace, 1999).

vormen. En praktisch impliceert zowel het dagelijkse klassenmanagement als het meewerken in project en onderzoeks-activiteiten. Daarnaast heeft het begrip competentie zowel betrekking op kennis, vaardigheden en houdingsaspecten als op persoonskenmerken, ambitie en passie: de gehele mens in de volle werkelijkheid van het beroep. Het model bestaat uit een vijftal cruciale momenten of interventies: 1) **diagnose** van het huidige handelen, 2) **kritisch (zelf)verstaan**, 3) praktische, **direct toepasbare informatie**, c.q. vakkennis, 4) **ontwikkelen** van relevante vak en onderwijskundige concepten, 5) **integratie** in eigen handelen middels transferopdrachten en vervolgens opnieuw diagnose van het huidige handelen.

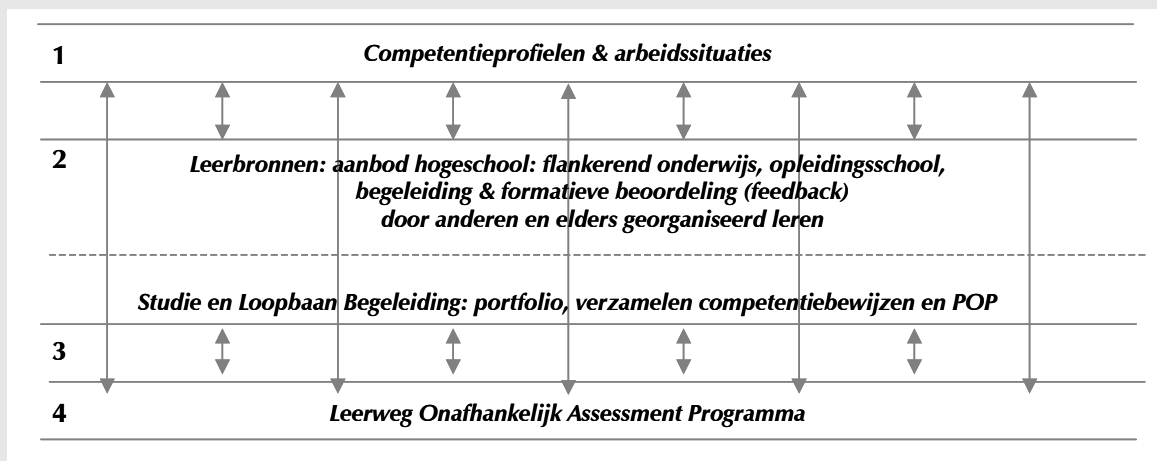
**De meerwaarde van dit model is dat het niet alleen om reflectie 'naar binnen' gaat, maar dat het tegelijkertijd ook gaat om de relatie met (praktische) vragen, externe eisen en algemene (onderwijskundige en leertheoretische) concepten.**

In het model wordt steeds een relatie gelegd tussen de perceptie van de student op de eigen competenties, op de competenties die in een bepaalde situatie vereist zijn en de competenties die van een beginnende leraar verwacht worden. De opleider ondersteunt de student bij het reflecteren op verworven en te verwerven competenties. Daarnaast draagt de opleider zorg voor het aandragen van mogelijkheden om vakkennis en -vaardigheden te verwerven. Dit kan individueel, maar ook in uiteenlopende groepsactiviteiten, uiteenlopend van intervisie tot werkgroepen, excursies, onderzoeks- en ontwikkelingsopdrachten tot practica en colleges). De fasen in het model verlopen niet in een vaste volgorde en overlappen elkaar met een voortdurende wisselwerking tussen reflectie en het zoeken en benutten van praktische, direct bruikbare middelen en methoden. De meerwaarde van dit model is dat het niet alleen om reflectie 'naar binnen' gaat, maar dat het tegelij-

kertijd ook gaat om de relatie met (praktische) vragen, externe eisen en algemene (onderwijskundige en leertheoretische) concepten. Wallace (1999) stelt een aantal vragen die in dit proces belangrijk zijn:

- Wat wil je (als student, als opleider) bereiken met het leren?
- Welke fasen doorloopt de student om de gestelde doelen te bereiken?
- Welke activiteiten horen bij de overgang van de ene naar de andere stap in het leerproces?
- Zijn de beoogde competenties ook werkelijk verworven: reality check?
- Was de gekozen leerstrategie en waren de gekozen leeractiviteiten effectief?

Bij het beantwoorden van deze vragen gaat het er niet om op voorhand een bepaalde strategie of bepaalde leeractiviteiten als 'de beste' te kwalificeren. Het is genoegzaam bekend dat studenten op verschillende manieren leren en dat deze manieren van leren meer of minder effectief zijn (Oosterheert, 2001). Dit neemt niet weg dat de keuze van bepaalde leeractiviteiten, die op dat moment voor de student het meest acceptabel zijn, het uitgangspunt vormen. De uitdaging voor de lerarenopleider bestaat vooral uit het voortdurend combineren van de wensen en perceptie van de student, met de wensen en mogelijkheden van de werkplek en met de eisen die het lerarenberoep stelt aan vaardigheden, (vak)kennis, houding en persoonlijke eigenschappen. Dit is een complex en ingewikkeld proces, met name doordat het zich nauwelijks laat plannen en beheersen. Tegelijkertijd hebben zowel studenten als opleiders behoefte aan zekerheid en duidelijkheid over de consequenties van keuzes die gemaakt worden. Hieronder is ter illustratie het opleidingsmodel van de STOAS lerarenopleiding beschreven. De opleiding werkt voor een deel al volgens dit nieuwe model, met name in de duale opleiding. Per augustus 2005 gaat de gehele opleiding volgens deze structuur functioneren. Veel van de hierboven beschreven noties zijn herkenbaar in het model van de STOAS opleiding: competentiegericht leren, sociaal constructivistisch leren, leerwegaafhankelijk beoordelen, actieve ondersteuning van student bij het plannen van hun



Figuur 4: De pijlers onder een competentiegerichte lerarenopleiding.

leeractiviteiten en actieve betrokkenheid van externe partners door optimaal gebruik te maken van werkplekleren.

### Model voor competentiegerichte lerarenopleiding

Het model van de STOAS lerarenopleiding is gebaseerd op drie uitgangspunten:

- 1 De opleiding is competentiegericht. De beroepspraktijk vormt het uitgangspunt voor leren.
- 2 Er is congruentie tussen de te ontwikkelen competenties en de plaats waar en de manier waarop opgeleid wordt. Het kiezen van een didactische aanpak en het kiezen van leerdoelen gebeurt niet tijdens het werken met leerlingen, maar gaat eraan vooraf. De student ontwikkelt vooraf inzicht in de mogelijkheden en de leerrijkdom van verschillende leerbronnen (inclusief de opleidingsschool).
- 3 Het derde uitgangspunt is de erkenning dat studenten verschillen in hun voorkeuren voor manieren van leren: meer of juist minder in groepsverband, meer of juist minder binnen het instituut, meer of juist minder geleid leren. De ontwikkeling van een leraaridentiteit is voor een dagstudent een andere dan voor een duale of deeltijdstudent. Verschillen in maatschappelijke posities en individuele verschillen in de manieren van leren leiden tot uiteenlopende opleidingstrajecten.

Rekening houdend met dit complexe geheel van verschillen en voorkeuren wordt een competentiegerichte opleiding gebouwd op vier pijlers of lagen: competentiestandaarden of profielen; leerbronnen die op een flexibele wijze benut kunnen worden; intensieve studie en loopbaanbegeleiding en een leerwegaanpak met assessmentprogramma voor summatieve beoordeling. In het ontwerp is consequent gereedeneerd vanuit hetzelfde competentiebegrip. De competentieprofielen (de competentiestandaard) zijn zo beschreven dat ze dienstbaar zijn aan zowel beoordelings- als opleidingsactiviteiten. Het opleiden, c.q. de leeractiviteiten worden gebaseerd op sociaal constructivistische opvattingen over leren.

De pijlen in figuur 4 wijzen op de directe relaties tussen competentieprofielen en het assessmentprogramma, tussen leeractiviteiten en leerbronnen en de competentieprofielen en tussen het assessmentprogramma en studieloopbaanbegeleiding.

### Competentieprofielen als perspectief voor het leren

Competentieprofielen vormen de basis voor zowel het organiseren van leeractiviteiten, het kiezen van kennisinhouden als voor het formuleren van beoordelingsindicatoren. Met het beoordelings- of assessmentprogramma wordt summatief ('Ben ik voldoende competent om als beginnend professional aan de slag te kunnen.') beoordeeld. Formatieve beoordeling bestaat uit de 'dagelijkse' feedback op de leeractiviteiten en leerresultaten van studenten.

De profielen worden vastgesteld in samenwerking met het werkveld. STOAS Hogeschool koos hiervoor een onderzoeksmatige aanpak waarbij de docenten van de hogeschool middels interviews verhalen uit

de beroepspraktijk optekenden en analyseerden (De Boer, c.s. 2004).

Bij de profielontwikkeling deden zich met name de volgende dilemma's voor. Ten eerste het vinden van een balans tussen enerzijds profielen die voldoende empirisch gefundeerd zijn in de huidige praktijk en anderzijds profielen die voldoende toekomstgericht zijn. Aansluiten bij de huidige situatie kan ook betekenen dat je aansluit bij een traditionele vorm van onderwijs. Een tweede dilemma is de afstemming tussen algemeen pedagogisch-didactische competenties en de inhoudelijke basis in termen van vakkennis en vakvaardigheden. Het vergt extra onderzoek om de vakmatige aspecten voldoende helder te krijgen. Het heeft er in eerste instantie de schijn van dat deze zo vanzelfsprekend zijn dat ze nauwelijks de moeite van het benoemen waard zijn. Op de derde plaats moest een oplossing gevonden worden om tegelijkertijd te voldoen aan eisen van algemene geldigheid enerzijds en directe herkenbaarheid anderzijds. De oplossing werd gevonden in het werken met realistisch beschreven situaties aangevuld met in meer algemene bewoordingen geformuleerde competenties. De competentieprofielen zijn beschreven in 19 beroepssituaties en de daarbij behorende competenties. Deze beroepssituaties vormen het perspectief voor de activiteiten van zowel de student, de opleiders als de beoordelaars. Ook vakkennis en vakvaardigheden zijn beschreven binnen deze beroepssituaties. Dat deze structuur voorhanden is wil echter niet zeggen dat de vakkennis exclusief is toebedeeld aan een beperkt aantal beroepssituaties. In de onderwijspraktijk zal vakkennis veel vaker een rol spelen dan in competentieprofielen en beroepssituaties is beschreven. Vakkennis is als het ware ingebouwd ('embedded knowledge') in tal van activiteiten. Bij het formuleren van de vakkennis en vakvaardigheden wordt er uitdrukkelijk vanuit gegaan dat vakdocenten in staat zijn om ingebouwde kennis expliciet te benoemen als leerobject. Dit is echter geen kwestie van het beschrijven van standaarden of verplichte onderdelen, maar van opleiderscompetentie: het analyseren van beroepssituaties op ingebouwde en relevante vakkennis.

### Leerbronnen te kust en te keur

De keuze van de leeractiviteiten is ondersteunend aan het verwerven van de competenties, ongeacht waar, wanneer en hoe dit gebeurt. Het opleidingsprogramma bestaat uit een aantal leerbronnen met behulp waarvan de student zijn of haar competenties verder kan ontwikkelen in de richting die hij of zij wenst en die voor het beroep van leraar vereist zijn. Deze leerbronnen verschillen naar aard, naar locatie en naar begeleidingsvorm. Het competentiedomein en de manier waarop de student op een bepaald moment het beste leert zullen bepalend zijn voor de leerbron die wordt aangesproken. Bronnen hoeven niet altijd gecreëerd te worden. Zoals hiervoor al vermeld zijn leerbronnen ook, vaak impliciet, aanwezig in de werkomgeving. Kennis die in de werkomgeving is verborgen veronderstelt een opleider met vakexpertise die in staat is deze kennis aan te boren, te delven en bruikbaar te maken als leerbron.

## LEERBRONNEN

### **Aanbod van de lerarenopleiding:**

Advies van vakexperts, (werk)college's, leeropdrachten, workshops, vaardigheidstrainingen, individuele feedback en coaching.

### **Bronnen op de werkplek:**

Directe feedback van collega's, coaching door vakexperts, werkplekopleider, kwaliteitscirkels, ontwikkelgroepen, functioneringsgesprekken.

### **Bronnen in instellingen en bedrijven:**

Specialisten in onderzoeksinstellingen en researchlaboratoria, specialisten in productvernieuwing, beleidsontwikkelaars bij overheid en bedrijfsleven, specialisten in het MKB, bronnen bij andere opleidingen.

### **Virtuele kennisbronnen:**

Gemeenschappen van ontwikkelaars, websites en discussiegroepen, VAL (virtual action learning).

Heterogene leertrajecten zijn regel, tenzij studenten anders besluiten. Een basisaanbod dat alle competentievereisten dekt biedt studenten de garantie dat ze alle competenties kunnen verwerven. Dit basisaanbod kan flexibel worden benut. Studenten construeren immers hun eigen leertraject.

Leren op de werkplek wordt opgevat als meest valide vorm van competentieontwikkeling. Dit veronderstelt wel dat de werkplek wordt gedefinieerd als leerplek, dat de opleiding zorg draagt voor ondersteuning van het leren op de werkplek (flankerend onderwijs ofwel supportive learning) en dat er beoordeeld wordt op de werkplek.

Centrale vraag in de relatie tussen werkplek en lerarenopleiding is of de opleiding het ritme van de arbeid of volgt of andersom, de arbeid het ritme van de opleiding. De competentievereisten van de werkplek vormen zowel voor de student als voor de opleiding het vertrekpunt voor leren en ontwikkeling. Daarmee is echter niet gezegd dat de opleiding ook start met werkplekleren. Want ook werkplekleren veronderstelt voorbereiding en begeleiding. Voorbereiding gebeurt 'op maat' door gebruik te maken van leerbronnen en begeleidingsvormen (workshops, college's, e-learning, individuele- en groepsopdrachten, kennisbestanden op Blackboard, etc.) die het meest effectief antwoord geven op de eisen die de eerstvolgende werkplek aan de student (in de rol van stageaire, Lio of leraar zonder bevoegdheid) zal stellen.

De inhoud van deze kennisbronnen bestaat voor een belangrijk deel uit vakkennis en vakvaardigheden. Een aantal kennisbronnen hebben betrekking op het kerndeel van de vereiste competenties. Zij garanderen dat de student deze kerncompetenties zeker kan ontwikkelen of verwerven. De studenten kunnen er evenwel ook voor kiezen gebruik te maken van andere bronnen om deze kerncompetenties te verwerven.

De begeleiding gebeurt zoveel mogelijk op de opleidingsschool. De komende jaren zullen een aantal VMBO en MBO scholen als Opleidingsschool gaan functioneren. Locatieteams bestaande uit (V)MBO

en STOAS docenten per Opleidingsschool, zijn verantwoordelijk voor het opleiden op de werkplek, inclusief het benutten van de leerbronnen die de STOAS Hogeschool aanbiedt. Daarnaast kan ook gebruik gemaakt worden van simultane video interactie begeleiding en 'klassiekers' als supervisie, interactie en terugkomdagen. Ook hier geldt dat de student kan kiezen voor een meer of minder intensieve variant van het leerarrangement Opleidingsschool. Elke student zal niettemin, om aan te tonen dat hij of zij de kerncompetenties voor het leraarschap kan ontwikkelen of er al over beschikt, in een vroeg stadium gebruik moeten maken van de leerbron die werkplek heet.

## DILEMMA'S

Dilemma's waarmee de opleiders geconfronteerd worden:

- Leg ik de nadruk op het proces van individuele ontwikkeling (formatief beoordelen) of juist op de (werkveld, subsidiegever) verantwoording naar buiten (summatief beoordelen)? Stel ik vragen of geef ik antwoorden?
- Stel ik vragen of stellen studenten zelf hun vragen?
- Bied ik oplossingen aan of help ik bij het zelf ontdekken?
- Werk ik met complexe en realistische vragen en opdrachten of met voorgestructureerde opdrachten op het veronderstelde niveau van de studenten?
- Werken we met behulp van delen die samen een geheel vormen of werken we vanuit het geheel en verdiepen we ons later in de delen?
- Hoe verhoudt individueel leren zich tot sociaal leren als elke student zijn of haar eigen leertraject volgt?
- Hoeveel ervaring is nodig voor een relevante ervaringsbasis?
- Hoeveel kennis is nodig om zelf kennis te kunnen ontwikkelen?
- Werken we congruent, concentrisch of cumulatief?
- Wacht ik tot mijn collega een student op de opleidingsschool helpt of moedig ik de student aan de kennis dan maar elders te halen?

*(Bron: evaluatiegesprekken met opleiders in de drie STOAS opleidingsscholen.)*

De inzet bij het nieuwe opleidingsmodel is de hoeveelheid summatieve beoordelingsmomenten terug te brengen ten gunste van formatieve beoordeling. Bij formatief beoordelen gaat het erom de studenten feedback te geven over zijn of haar competentieontwikkeling. Dit betreft alle elementen (kennis, vaardigheden, houding, persoonskenmerken, passie) die we vatten onder het competentiebegrip.



## Studieloopbaanbegeleiding

Individuele begeleiding op maat voor elke student moet ervoor zorgen dat de student op een voor hem of haar zo effectieve, efficiënte en betekenisvolle wijze competenties ontwikkelt.

Experimenten waarin studenten zelf de verantwoordelijkheid voor het plannen en realiseren van leeractiviteiten (in de beroepspraktijk) hebben, lopen tegen tal van dilemma's aan die zeker ook consequenties hebben voor de studeerbaarheid van de opleiding. Uit deze experimenten (Kuipers, 2003; Combo, 2003) blijkt met name dat individuele begeleiding en coaching een centrale rol spelen.

De studieloopbaanbegeleider begeleidt studenten met name bij het maken van keuzes uit tal van mogelijke leeractiviteiten en leerbronnen binnen en buiten de opleiding. Meer dan de bestaande aanbodgerichte opleidingen, veronderstelt sociaal constructivistisch opleiden intensieve studie en loopbaanbegeleiding. De student is weliswaar gebonden aan vooraf bepaalde competentievereisten en studietijd maar zal daarbinnen zijn of haar eigen leertraject uit moeten zetten, zowel wat betreft inhoud, vorm als leercontext. Maatwerk biedt keuzevrijheid, maar tegelijkertijd ook keuzeproblemen.

Portfolio's spelen een dragende rol in de begeleiding. De informatie in het portfolio dient zowel als ondersteuning bij het kiezen van leeractiviteiten, bij de reflectie op die leeractiviteiten en bij het verzamelen en systematiseren van competentiebewijzen (Driessen, 2002). Ook bij het verzamelen, kiezen en systematiseren van competentiebewijzen vervult de studieloopbaanbegeleider een begeleidende rol.

### Summatief beoordelen: leerwegonafhankelijk, criterium gerelateerd, judgemental en transparant

In het STOAS-model is summatief beoordelen losgekoppeld van het leren. De inzet is dat summatief beoordelen beperkt wordt tot een verantwoord minimum. Dit zal in de praktijk betekenen dat er 2 tot 3 summatieve beoordelingsmomenten per jaar zijn. Summatief beoordelen heeft als doel vast te stellen of een student voldoet aan vooraf door de opleiding en het beroepenveld gestelde eisen. Summatief beoordelen leidt tot toekennen van studiepunten. Uiteindelijk leidt dat tot het toekennen van een diploma. Het gaat er bij summatieve beoordeling niet om studenten met elkaar te vergelijken, al valt niet te ontkennen dat beoordelen ook vergelijken is. Echter, dan wel vergelijken van competenties die een student heeft verworven met de eisen die de omgeving stelt. Deze eisen worden concreet via de beroepscompetentieprofielen, respectievelijk de kwalificatiestructuur voor de onderwijsberoepen. Het gaat bij het beoordelen van beroepscompetenties niet om normatieve beoordeling (vergelijken met een normgroep) maar om een criterium gerichte manier van beoordelen (vergelijken met de eisen die de beroepspraktijk stelt).

Studenten kunnen op uiteenlopende wijze hun competenties verwerven waardoor de bewijsstukken ook heel verschillend kunnen zijn. Studenten verzamelen

bewijzen die in het summatieve assessment beoordeeld worden op hun evidentie. De bewijsstukken worden verzameld in het portfolio. Competentiebewijzen zijn bijvoorbeeld: beoordelingen door collega's, leidinggevend en leerlingen, resultaten van summatieve toetsen, praktijkbeoordelingen en video-opnames, producten (bijvoorbeeld lesmateriaal of een lessenserie), artikelen of onderzoeksverslagen. De studenten bepalen zelf welke bewijsstukken zij willen opnemen in het portfolio. Dit beoordelen op basis van bewijsstukken noemen we, met een verwijzing naar de juridische bewijsvoering, judgemental. Er is niet een enkel doorslaggevende beoordelingsmethode, maar uiteenlopende bewijsstukken die door een beoordelaar gewogen worden. Het gevaar van deze werkwijze is dat studenten in plaats van te 'leren voor de toets' voortdurend bewijsstukken aan het 'jagen' zijn. Bijgevolg zou de opleider onder druk van studenten 'teaching for the test' gedwongen kunnen worden voortdurend in discussie te gaan over het al dan niet verstrekken van bewijsstukken. Hoewel summatieve en formatieve beoordeling uit elkaar zijn getrokken zou dit ertoe kunnen leiden dat de formatieve feedback toch weer een summatief karakter krijgt. We zullen moeten onderzoeken of het verstandig is hierop te anticiperen door een formele oplossing te zoeken (bijvoorbeeld door voorgestructureerde formats te hanteren waarmee de feedback omgezet wordt in bewijsstukken) of dat competentieontwikkeling juist beter en betekenisvoller verloopt als de bewijsvoering en beoordeling volledig de verantwoordelijkheid is van studenten en onafhankelijke beoordelaars.

**Het gevaar van deze werkwijze is dat studenten in plaats van te 'leren voor de toets' voortdurend bewijsstukken aan het 'jagen' zijn.**

Competentiebeoordeling, zeker als het gaat om op de werkplek verworven competenties, is vooral een kwestie van openbaarheid en transparantie (Benett, 1999). Zijn de procedures goed en inzichtelijk beschreven en openbaar? Zijn de meest relevante taken en kritische beroepssituaties vastgesteld en helder beschreven? Worden onevenwichtigheden en onzorgvuldigheden op het vlak van de persoonlijke beoordelingsresultaten, maar ook wat betreft de beroepsvereisten en de beoordelingsprocedure besproken met opleiders, studenten en werkgevers? Het belangrijkste argument voor openbaarheid en transparantie heeft te maken met validiteit, met name de ecologische validiteit van de beoordelingsresultaten. De beoordelingsresultaten dienen niet alleen consistent en objectief te zijn, niet alleen valide in de beperkte betekenis van 'meten wat het pretendeert te meten', maar vooral valide als het gaat om de doelstellingen van het beoordelen: draagt de beoordeling, bij aan het ontwikkelen van competenties die de beroepspraktijk aan een beginnend leraar stelt? Daarnaast blijkt dat transparantie en openbaarheid

de kwaliteit en de acceptatie van beoordelingsresultaten vergroot (Mabry, 1999; Klarus, 1998).

### Wie kunnen het leren nog beter maken?

*"We have created an illusion that we have come to believe ourselves; that only those with sophisticated techniques can create knowledge."*  
(Hall, 1977)

Competentiegericht opleiden zal ook de komende jaren in de lerarenopleidingen een belangrijke aangelegenheid blijven, omdat het onderwijsveld dit wenst en omdat ook het hoger onderwijs zelf competentiegericht opleidt. De ervaringen zullen toenemen en daarmee ook de kennis over meer en minder geslaagde concepten. Omdat de meerwaarde van een theorie uiteindelijk alleen in de praktijk zal blijken, is het zinvol de praktijk ook systematisch het voortouw in verbeteracties te geven. Daarbij denk ik vooral aan leraren en lerarenopleiders die enerzijds enthousiast zijn voor het verbeteren van hun eigen praktijk en anderzijds ook hun resultaten met anderen willen delen. Als het om een onderzoekende houding gaat, denkt en handelt elke leraar en elke lerarenopleider ergens op de dimensie die loopt van minimale reflectie op het dagelijkse handelen tot het systematisch evalueren en verbeteren van leer- en opleidingsmethoden. Elke leraar en elke lerarenopleider is behalve vakdocent ook een potentiële onderwijskundig onderzoeker.

De onderzoeks- en ontwikkelingsstrategie die het best past bij het domein van de lerarenopleider zou zoveel mogelijk congruent moeten lopen met het dagelijkse werk van die lerarenopleider. In die dagelijkse werkelijkheid gaat het zelden exclusief om feiten, belevingen, betekenissen, regels, of belangen. Er zijn slechts voorlopige, historische waarheden, die voldoen voor zolang het duurt. In de praktijk is er geen algemene waarheid die direct toepasbaar is en is er geen sprake van het vinden van een algemene waarheid op basis van een optelsom van afzonderlijke feiten. Praktijk ondersteunend en ontwikkelend onderzoek is complex omdat het meerdere waarheidsaanspraken omvat: feiten, belevingen, betekenissen, regels en belangen. Het vereist dus ook een meer complexe manier van werken. Het gaat om vormen van leren en onderzoeken die aangeduid worden met termen als abductief leren en onderzoeken, onderzoek op basis van voorlopige hypothesen of waarheden die al handelend worden getoetst (Klarus, 2003) of om parallel leren en onderzoeken (Geerligts c.s. 2004). Het betreft onderzoek door betrokkenen zelf waarbij de onderzoeker en ontwikkelaar voortdurend op zoek is naar de meest effectieve balans tussen betrokkenheid en distantie.

Voor reflecteren en verbeteren is tijd nodig, is een ander ritme nodig dan de haast van alle dag. Het bewust creëren van leermomenten bestaat in dit opzicht vooral uit het vertragen en benutten van de tijd tussen doen en denken. 'Vertraagde tijd' (Cornelis, 1999) is een voorwaarde voor leren. Het gaat er niet om denken en doen te ontkoppelen. Wel om ruimte voor

bedenkijd te nemen, de tijd te vertragen teneinde betekenisvoller en effectiever te kunnen handelen. Het verwerven van inzicht kost tijd. Inzicht is volgens Cornelis 'de gedaante van de vertraagde tijd'. Juist lerarenopleidingen organiseren de tijd om na te denken, te reflecteren, te ontwikkelen, voor te bereiden, uit te proberen, te oefenen en bij te stellen. Dit betekent niet dat daarmee de lerarenopleidingen de eigenaar van het leer en ontwikkelingsprobleem van de beroepspraktijk worden. Zij bieden ruimte en expertise om de tijd te vertragen, te reflecteren en te ontwikkelen. Maar die praktijk blijft zelf verantwoordelijk voor het stellen en beantwoorden van de vraag wát er anders of beter moet.

De lerarenopleiding speelt hierin een dubbelrol. Ze is de opleiding die opleiders opleidt. Ze is zowel beroepsopleiding als opleidingsexpert. Haar vakken is de combinatie van inhoudelijke kennis van een (school)vak of een arbeidssector en van expertise in leren, opleiden en kennisontwikkeling. Juist deze dubbelrol biedt de unieke kans de eigen onderwijspraktijk te gebruiken voor het ontwikkelen van nieuwe leerarrangementen die niet alleen voor zichzelf, maar ook voor het beroepenveld waardevol zijn.

### Noten

- <sup>1</sup> Ik dank Jacolien Spijkerboer, Marijke Kral en Gerda Geerdink voor hun kritische commentaar op een eerdere versie van deze tekst.
- <sup>2</sup> EVC betekent Erkennen van Verworven Competenties. Uiteraard gaat het daarbij om eerder of elders verworven competenties. Door EVC als eerder verworven competenties te omschrijven wordt juist de kern van het verhaal, de erkenning, eruit gehaald. Met het risico dat er wel gesignaleerd wordt dat sommige competenties er toe doen (herkennen dus), maar er geen rechten aan de EVC-procedure ontleend kunnen worden.
- <sup>3</sup> In de jaren '80 vond er al een interessante discussie plaats tussen aanhangers van een meer 'Amerikaanse' invulling van het begrip competencies (algemene psychologische karakteristieken), de aanhangers van het vaardighedenmodel ('skills', handelingsvaardigheden) en het bredere begrip competence zoals dat door critici van het NCVQ (National Council on Vocational Education)-model in de UK werd gebruikt. De laatste was en is meer gericht op een samenhangend geheel van kennis, vaardigheden en houdingen zoals dat vereist wordt in de arbeidscontext. De valkuil in de UK bleek een over-gedetailleerde (en daardoor onwerkbaar) beschrijving van competentie aspecten en contexten ('range statements') in een vooral op beheersing gerichte landelijke structuur. Tot op de dag van vandaag is er ook in Nederland nog de discussie tussen HRM'ers uit het bedrijfsleven die de nadruk leggen op algemene persoonskenmerken (soms exclusief aan bepaalde organisatie doelen gekoppeld) versus onderwijzers die kennis en vaardigheden centraal stellen. Een meer op de handelingscontext gebaseerde en inclusieve aanpak (met oog voor alle competentie aspecten) zou echter de voorkeur verdienen.

### Literatuur

- Benett, Y., (1999). 'The Validity and Reliability of Assessments and Self-assessments of Work-based Learning'. In Murphy, P., (ed.) (1999) *Learners, Learning and Assessment*. (pp.277-328), London: Paul Chapman Publishing.
- Bereiter, C. (2002). *Education and Mind in the Knowledge Age*. London: Lawrence Erlbaum Ass.

- Boer, P. den, Klarus, R., Tijssen, G., Wee, E. ter (2004). *Levenschte verhalen als basis voor het competentieprofiel*. Wageningen: STOAS Hogeschool.
- COMBO (2003). *Handreiking competenties beoordelen*. De Bilt: Consortium MBO.
- Cornelis, A. (1999). *De vertraagde tijd*. Amsterdam, Brussel, Middelburg: Essence.
- Driessen, E., Beijgaard, D., van Tartwijk, J., van der Vleuten, C. (2002). *Portfolio's*. Groningen: Wolters Noordhoff. (Hoger Onderwijs Reeks)
- Engeström, Y. (1994). *Training for Change: New Approach to Instruction and Learning in Working Life*, International Labour Office. Geneva.
- Geerligts, J., Mittendorff, K., Nieuwenhuis, L. (2004). *Succesvol innoveren van (beroeps)onderwijs*. Wageningen: STOAS Onderzoek.
- Giddens, A. (1998). *Beyond left and right. The future of Radical Politics*. Cambridge: Polity Press.
- Glaserfeld, E. (1996). 'Introduction: aspects of Constructivism'. In Fosnot, C.T. (editor) (1996) *Constructivism. Theory, perspectives and practice*. New York/London: Teachers College Press, 3-7.
- Hall, B.L. *Creating knowledge: Breaking the monopoly*. Toronto: Participating Research Project Working Paper no.1.
- Illich, I. (1971). *Deschooling society*. New York: Harper and Row.
- Klarus, R. (1998). *Competenties erkennen. Een studie naar modellen en procedures voor leerwegaafhankelijke beoordeling van beroepscompetenties*. 's-Hertogenbosch: Cinop (dissertatie)
- Klarus, R. (2002). *De betekenis van leren*. Wageningen: STOAS Onderzoek.
- Klarus, R. (2003). *Communiceren over competenties. Over dilemma's bij het ontwikkelen van competentiestandaarden*. Wageningen: STOAS-Hogeschool.
- Kuipers, H. *De kunst van de ongelijke behandeling*. Enschede: LEV'L
- 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.
- Meijers, F. (2004). *Het verantwoordelijkheidsdilemma in het beroeps onderwijs*. Den Haag: Haagse Hogeschool (inaugurale rede).
- Onstenk, J., Bruijn, E. de, Berg, J.v.d. (2004). *Competentiegericht leren en opleiden (CLOP)*. Den Bosch: CINOP
- Oosterheert, I. (2001). *How Student Teachers Learn. A psychological perspective on knowledge in learning to teach*. Groningen: Rijksuniversiteit/UCLo (proefschrift).
- Sandberg, J. (2000). 'Understanding human competence at work: an interpretative approach', *Academy of Management Journal*, 43,1, 9-25.
- Smulders, H.R.M., Derkzen, P.H.M. & Klarus, R. (2002). *Competentiegericht onderwijs voor doorstroom van MBO naar HBO*. Utrecht: Kenniscentrum EVC.
- Vonderen, J. van (2001). *Naar een vernieuwde samenwerking tussen lerarenopleiding en school*. Den Haag: EPS/HBO-raad.
- Wallace, M., (1999). 'When is Experiential Learning not Experiential Learning?'. In Murphy, P., (ed.) (1999), *Learners, Learning and Assessment*, pp.231-244. London: Paul Chapman Publishing.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press.
- Wertsch, J.V. (1998). *Mind in action*. New York/Oxford: Oxford University Press.