



Bijeenkomst 2 Tabblad 5

5.1 De methode Kessels Smit/Grotendorst

Bron: "**Een competentiegerichte curriculumbenadering**: nieuwe core-business, nieuwe rollen van opleiders" Ans Grotendorst. In: "*Opleiding en gezondheidszorg*". - Jrg. 26 (2002), nr. 4; p. 9-14
Enkele relevante elementen uit het artikel van Ans Grotendorst m.b.t. ontwerp van competentiegericht opleiden en toetsen. Zie ook: www.tlc.nl
(The learning company)

van:
opleiden
activiteiten van de docent
(deel)taken, fragmentatie
behavioristische kijk op leren
leerstof- en vakgericht curriculum

naar:
leren en ontwikkelen
activiteiten van de student
authentieke gehelen, integratie
constructivistische kijk op leren
competentie- en praktijkgericht
curriculum

Competentiegericht opleiden en beoordelen is in de huidige tijd vooral ingegeven door de zoektocht naar een betere aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt. Inzet is de versterking van de relatie met de praktijk.

De ontwikkeling van een competentiegericht curriculum houdt dus niet op bij het vervangen van de klassieke eindtermen door competentiebeschrijvingen en –profielen en het verwisselen van oude voor nieuwe terminologie. Het vraagt een ingrijpend andere benadering van leren en opleiden. Een benadering die systematisch is en **vooral: relationeel**.

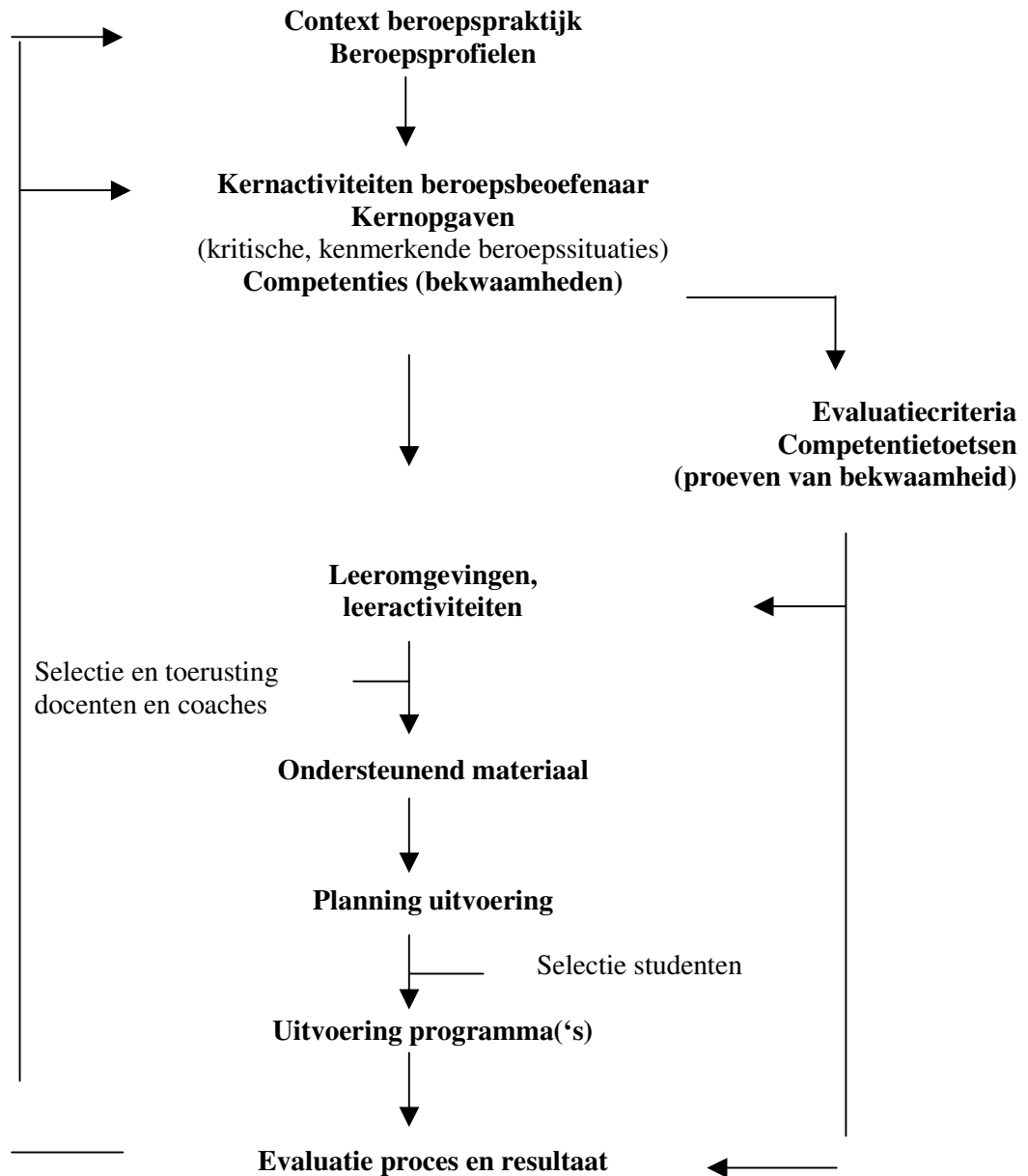
2. Een competentiegericht curriculum: ontwerpstappen

Het ontwerpen van een competentiegericht curriculum kan men zich voorstellen als het doorlopen van een aantal ontwerpstappen en het systematisch beantwoorden van een reeks vragen. Dat proces verloopt niet zo lineair en deductief als het klinkt. Het gewenste resultaat is een curriculum dat intern en extern consistent is (Kessels, 1996; Grotendorst, 1998).

- **Intern consistent** wil zeggen dat er een logische samenhang bestaat tussen de verschillende onderdelen.
- **Extern consistent** wil zeggen dat er over de antwoorden op de vragen (zie § 2.1) een voldoende mate van overeenstemming bestaat tussen docenten onderling en tussen opleiding en zorginstellingen / beroepspraktijk.



Schematische voorstelling van de ontwerpbenadering:



Het gaat hier om een cyclisch ontwerpproces: het vindt niet eenmalig plaats, maar permanent, in voortdurende interactie met de actoren die bij het curriculum betrokken zijn. Het proces volgt ook niet altijd precies de 'koninklijke weg'. Van welke kant men het curriculum echter ook benadert: de competentiebeschrijving en -beoordeling vormen het fundament. Met andere woorden: kernopgaven en proeven van bekwaamheid zijn richtinggevend voor een intern consistent ontwerp én voor de communicatie en relatie met alle betrokkenen. De beroepspraktijk (beroepsgroepen, zorginstellingen) speelt vooral een rol bij het vaststellen en actueel houden van kernopgaven en beoordelingen. Het is de



basis voor een extern consistent ontwerp. De gebruikte begrippen in het schema worden in de volgende paragrafen van toelichting voorzien.

2.1 Ontwerpstappen aan de hand van vragen

In de ontwerpstappen én in de onderstaande vragen zijn de systematische en de relationele benadering geïntegreerd.

Context beroepspraktijk, beroepsprofielen

Hoe ziet de beroepspraktijk eruit, waarin de (aankomend) verpleegkundige of verzorgende zal gaan functioneren? Welke belangrijke ontwikkelingen doen zich voor en zijn te verwachten? Aan welke bekwaamheden heeft de organisatie (de branche) behoefte?

Kernopgaven en competenties

Met welke 'kritische', kenmerkende beroepssituaties krijgt de (beginnend) verpleegkundige / verzorgende te maken?

Welke activiteiten worden van haar of hem verwacht in deze situaties?

Welke vraagstukken en opgaven moet zij of hij tot een oplossing brengen?

Welke beslissingen moet zij of hij in deze situaties nemen?

Wat is het beoogde resultaat van deze activiteiten en beslissingen?

Welke competenties (bekwaamheden) moet de student verwerven om deze activiteiten uit te kunnen voeren, de opgaven tot een oplossing te brengen en de beslissingen te nemen?

Portfolio; proeven van bekwaamheid

Op welke wijze (door middel van welk type toetsituaties en toetsopdrachten) kan de student demonstreren dat hij over de beoogde competenties beschikt?

Welke beoordelingscriteria zijn daarbij van toepassing? Op welke wijze kan de student een portfolio opbouwen?

Leeromgevingen, leeractiviteiten

In welke leeromgevingen en aan de hand van welke leeractiviteiten kan de student de beoogde competenties het best verwerven?

Begeleiding en coaching

Door wie kan in de verschillende leeromgevingen het leren van de student effectief worden ondersteund? Welke bekwaamheden hebben docenten en begeleiders daarvoor nodig?

Materiaal

Welk materiaal is ondersteunend aan welke leersituaties en - activiteiten: schriftelijk, audiovisueel, ICT, ...

5. Toetsen van competenties; portfolio

In het schema van ontwerpstappen (§ 2) valt de bijzondere plek op van de competentietoetsing: niet als sluitstuk van het ontwerp, maar als beginpunt – naast de kernopgaven. De kernopgaven geven een antwoord op de vraag: welke bekwaamheden moet de student verwerven, de competentiebeoordeling geeft uitsluitsel over de tevredenheid met het leerresultaat.

In onderstaand schema zijn enkele kenmerkende verschillen weergegeven tussen klassieke en recente visies op beoordelen (Fletcher, 1992; Klarus, 2000).

Risico bij het individu: eens een uitvaller, altijd een uitvaller	Risicodeling: uitvallers kunnen inclusief de erkenning van hun elders verworven competenties zich verder ontwikkelen
Individualiseren van het leren	Authentiek, contextueel en sociaal leren



Klassieke academische inhouden, primaat van kennis	Competentiegericht leren, toepassen van kennis in realistische handelingssituaties
Beoordelen (van kennis naast en los van vaardigheden) gericht op vaststellen van deficiënties en op uitsluiting	Beoordelen is gericht op waarderen van competenties, ongeacht de plaats en de wijze waarop deze zijn verworven.

De Onderwijsraad (2002) signaleert deze verschillen ook en onderscheidt daarnaast:

Geen scheiding leerproces en leerresultaat, begeleiding en beoordeling	Begeleiding van leerproces en beoordeling van leerresultaat gescheiden
Beoordeling voortvloeiend uit curriculum en didactiek of als sluitstuk van onderdeel programma	Beoordeling (ook) beginpunt voor ontwerp van onderwijs
Onderwijskundig instrument: didactisch, gericht op interne consistentie	Communicatie-instrument (werkveld en docenten): relationeel, externe consistentie
Vooraf niet bekend: student kan moeilijk anticiperen	Transparant en vooraf bekend: bevordert zelfsturing student.
Betrouwbaarheid en objectiviteit	Betrouwbaarheid en relevantie (externe validiteit)
Beperkt tot specifieke opleiding, begrensde periode	Onderdeel EVC, leven lang leren en doorlopende leerlijnen met diverse kwalificatiemomenten.

Nieuwe toetsvormen en –situaties

Het beoordelen van competenties vraagt om nieuwe en gevarieerde toetsvormen en –situaties. Straetmans (1996, 2001) geeft een overzicht van mogelijke toetsvormen:

Work sample test	Simulatie	Authentieke opdracht	Pen-en-papier-toets
Kenmerken	Kenmerken	Kenmerken	Kenmerken
Hoogste representativiteit (afspiegeling beroepspraktijk)	Benadert omstandigheden beroepspraktijk	Benadert omstandigheden beroepspraktijk in redelijke mate	Lage representativiteit. Opdrachten zijn beperkt in omvang, dus minder complex, dus minder natuurgetrouw
Reële arbeidssituatie uitgangspunt	Nadruk op correct handelen	Nadruk op beoordeling product (als resultaat van competent handelen)	Slechts geschikt voor meten van deelcompetenties
Beoordeling gedrag, proces, product			
Toepassing	Toepassing	Toepassing	Toepassing



Beoordelen van competenties in meest natuurgetrouwe vorm	Vaststellen van de beheersing van vaardigheden onder nagebootste werkomstandigheden	Beoordelingen waarbij feitelijk handelen van de kandidaat als minder belangrijk wordt geacht (proces is voornamelijk cognitief en niet goed waarneembaar of is te langdurig, of is niet van wezenlijk belang)	Kennis, inzicht, korte toepassingsvragen voor deelvragen als ontwerpen, analyseren, diagnostiseren
Vormen	Vormen	Vormen	Vormen
<i>Arbeidsproef</i> Student moet onder normale werkomstandigheden opdracht uitvoeren, is op de hoogte van testsituatie, bepaalde vaardigheden worden uitgelokt door het aanbieden van stimuli.	<i>Acteursimulatie</i> Gedrag naar anderen <i>Simulator</i> Omgang apparatuur, instrumentarium <i>Computersimulatie</i> Vaststellen of een student weet hoe hij zou moeten handelen	<i>Grotere complexe probleemsituaties</i> Opdracht, casus, afgeleid uit beroepspraktijk, leidend tot producten uit de praktijk (beleidsnota, rapport, ontwerp, prototype, presentatie)	<i>Toets met open vragen (essay)</i> <i>Toets met gesloten vragen (ja/nee, multiple choice)</i>

Ook vormen als retrospectie of reflectiegesprek komen in aanmerking. Bij competentietoetsen zijn behalve criteria als validiteit en betrouwbaarheid ‘representativiteit’ en ‘relevantie’ voor de beroepspraktijk van belang bij de keuze van de toetsvorm. Uit flankerend onderzoek van het EPS-project (2001, innovatie lerarenopleidingen) blijkt dat er geen ‘beste methode’ is. Allemaal hebben ze een zwakke schakel die de geldigheid van conclusies over de competenties aantast. Omdat ze de zwakke schakel niet allemaal op dezelfde plaats hebben, verdient een ‘methodemix’ de voorkeur. Een mix heeft bovendien als voordeel dat er meer informatie beschikbaar komt.

5.2 Portfolio

Een portfolio is een persoonlijk dossier met bewijzen van bekwaamheid (behaalde leerresultaten) en blijken van een voortschrijdende professionele ontwikkeling (voortgang in het leerproces). Volgens Bom, Klarus en Nieskens (1997) bestaat een portfolio uit een beschrijving van relevante ervaringen van (aankomend) beroepsbeoefenaars. **Het biedt een overzichtelijke en betrouwbare weergave van de persoonlijke kwaliteiten en beroepscompetenties. Daarnaast bevat een portfolio bewijsstukken waaruit blijkt dat de bezitter ook feitelijk over de vermelde competenties beschikt.** Tevens bevat het portfolio een leer- of ontwikkelingsplan.

In de visie van deze auteurs (die de portfoliomethodiek vooral toepassen in EVC-procedures) is het portfolio onderverdeeld in vier componenten:

- persoonlijke gegevens;
- overzicht van relevante ervaringen (vooropleiding, werkervaring);
- overzicht van verworven competenties met daarbij de verzamelde directe en indirecte bewijzen van bekwaamheid;
- conclusies in de vorm van een persoonlijk leer- of ontwikkelingsplan.

A) en b) zijn vooral van belang aan het begin van het leer- of opleidingstraject, c) in de loop en aan het eind van het traject en d) tijdens het traject.



6. Leeromgevingen

De tot nu toe besproken stappen in het curriculumontwerp leiden tot een antwoord op de vragen: welke bekwaamheden gaan studenten verwerven en op welke wijze kunnen zij demonstreren dat ze over de gewenste bekwaamheden beschikken? De vraag die nu aan de orde is luidt: hóe kunnen studenten deze bekwaamheden verwerven? Wat zijn effectieve leerprocessen? Wat is 'goed leren'? Aan welke eisen moeten leeromgevingen voldoen?

Bolhuis en Simons (1999) formuleren vijf criteria voor goed leren, die betrekking hebben op het leerproces (niet op de leerinhoud):

- volwaardigheid van leeractiviteiten: een evenwichtig en gevarieerd gebruik van leeractiviteiten, passend bij de leerdoelen en –inhouden;
- situeren en abstraheren: verbindingen leggen met de directe gebruikscontext én daarvan abstraheren ten gunste van transfer naar andere situaties;
- gemotiveerdheid: met aandacht en interesse leren, de relevantie kennen;
- metacognitiviteit van het leerproces: zich bewust zijn van de beslissingen aangaande leerdoelen, leeractiviteiten, resultaatmeting en feedback;
- zelfregulatie van het leerproces: individueel en collectief door lerenden(n) zelf het leerproces initiëren, bewaken, zonodig bijstellen.

Kessels (2001) stelt dat een leeromgeving moet voorzien in *leerfuncties* om studenten tot leren te verleiden, kennis uit te wisselen en te ontwikkelen. **Die functies zijn ondermeer:**

1. **het verwerven van materiedeskundigheid en vakkennis;**
2. **het leren opsporen en aanpakken van problemen met behulp van de verworven vakkennis;**
3. **het ontwikkelen van reflectieve vaardigheden en metacognities (hoe leren we van onze ervaringen?);**
4. **het verwerven van communicatieve en sociale vaardigheden;**
5. **het verwerven van vaardigheden voor het zelf reguleren van motivatie, affiniteiten, emoties en affecties rond werken en leren; wat zijn belangrijke persoonlijke thema's in mijn werk en hoe kan ik die ontwikkelen?**

Bij 'leeromgeving' kan gedacht worden aan:

- de werkplek (leerwerkplaatsen in zorginstellingen);
- een digitale leeromgeving;
- kleine groepen (zelfstandig of met coach);
- contacttijd c.q. practica, simulaties (met coach);
- zelfstudie (individueel, zelfstandig);
- een combinatie van deze.

Gevarieerde leeromgevingen maken zowel individueel als collectief leren mogelijk, zowel plaats- en tijdgebonden, als onafhankelijk van locatie en tijd.
