

---

## Competentiegericht onderwijs

---

Isabel Deprez

OnderwijsServiceCentrum, Vrije Universiteit Brussel

Saskia Lieveyns

Dienst Onderwijs, Erasmushogeschool Brussel

1. Inleiding
  2. Een globale benadering van het begrip 'competentie'
  3. Organisatie van competentiegericht onderwijs
    - 3.1. Studietaak
    - 3.2. Realistische leeromgeving
    - 3.3. Leerlijn
  4. Begeleiden en beoordelen : een samenhangend begrippenpaar
    - 4.1. Begeleiden
    - 4.2. Zelfreflectie
    - 4.3. Beoordelen
    - 4.4. Portfolio : waar begeleiden en beoordelen samenkomen
  5. Competentiegericht onderwijs in de praktijk
    - 5.1. Competentiegericht onderwijs aan Vrije Universiteit Brussel, Integratief competentiegericht lijnproject voor studenten Apotheker
      - 5.1.1. Competenties
      - 5.1.2. Organisatie
      - 5.1.3. Begeleiden en beoordelen van de competentieontwikkeling
    - 5.2. Competentiegericht onderwijs aan Erasmushogeschool Brussel, het onderwijsconcept van het departement Communicatie
      - 5.2.1. Integrale benadering
      - 5.2.2. Organisatie
      - 5.2.3. Begeleiding en beoordeling
  6. Slot
  7. Literatuur
- Noten

## Krachtlijnen

Competentiegericht onderwijs gooit het roer helemaal om. Het opleiden tot zelfstandig functioneren in een realistische (beroeps)context staat bij het competentiedenken centraal. De verantwoordelijkheid van de student voor het sturen van het eigen leerproces en het verwerven van de nodige competenties is hierbij de stuwende kracht. De docent wordt een coach, die de student begeleidt in dit zelfstandig leren. Competenties zijn daarbij het leitmotiv. Assessment laat de student toe zijn persoonlijke traject uit te tekenen, een hoger competentieniveau te bereiken en competentieontwikkeling zichtbaar te maken.

## ■ 1. Inleiding

*Structuurdecreet* Op 2 april 2003 stemde het Vlaams Parlement het 'decreet betreffende de herstructurering van het hoger onderwijs in Vlaanderen'. Op deze manier hertekende het het Vlaamse hogeronderwijslandschap op ingrijpende wijze. Dit zogenaamde 'Structuurdecreet' confronteert het hoger onderwijs immers niet enkel met de vooropgestelde bachelor-masteromvorming, maar koppelt deze hervorming eveneens aan de principes van accreditatie en flexibilisering en vraagt hierbij ook aandacht voor onderwijsinnovatie. De samenhang van deze op het eerste gezicht bijzonder uiteenlopende eisen wordt echter eenvoudig verklaard door de aandacht van de decreetgever voor het centrale begrippenpaar 'kennis en competenties'.

*kennis en competenties* Met zijn focus op dit sturende begrippenpaar veruiterlijkt het Structuurdecreet het algemeen aanvaarde inzicht dat het in onze snel evoluerende kennismaatschappij niet langer voldoende is op een welbepaald moment kennis te verwerven en vervolgens het (beroeps)leven aan te vatten. Men moet evenzeer in staat zijn om in een alsmaar veranderende context te weten waar kennis te vinden is en hoe men die moet aanwenden om in verschillende omgevingen te functioneren. Van hogescholen en universiteiten wordt met andere woorden verwacht dat hun afgestudeerden naast een noodzakelijk pakket basiskennis over een survivaalkit aan competenties, clusters van vaardigheden, attitudes en onderliggende kenniselementen beschikken die hen toelaten verschillende rollen te vervullen in een immer dynamische en complexe maatschappij.

Hoger onderwijs dat de doelstellingen uit het Structuurdecreet wil realiseren, kan zich dus niet langer beperken tot kennisoverdracht, maar zal per definitie ook competentiegericht moeten zijn. Hoewel deze aandachtsverschuiving enkele belangrijke wijzigingen inhoudt, kondigt zij voor de Erasmushogeschool Brussel en de Vrije Universiteit Brussel geenszins een koerswijziging aan. Aan beide instellingen lopen er immers al heel wat onderwijsvernieuwingprojecten die door de introductie van onder andere probleemgestuurd onderwijs, projectonderwijs en begeleide zelfstudie, het competentiedenken impliciet in de curricula hebben ingeschreven. Hoewel bij de opbouw van deze vernieuwde curricula niet noodzakelijk uitgegaan werd van een dissectie van het begrip competentie in deelcompetenties en er vaak evenmin uitdrukkelijk gesproken werd van de term competenties, stellen ook deze onderwijsinnovaties het beheersen van professioneel functioneren centraal en resulteren zij bijgevolg in wezen vaak in competentiegericht onderwijs.

Universitaire  
 Associatie Brussel

Verder bouwend op deze onderwijsvernieuwingen willen we in dit artikel schetsen langs welke lijnen binnen de Universitaire Associatie Brussel, die beide instellingen vormen, in een volgende fase aan competentiegericht onderwijs vormgegeven wordt. Omdat competentiegericht onderwijs, aldus Schlusmans, niet iets is dat gerealiseerd kan worden op het niveau van een module of in enkele lessen, maar daarentegen besloten ligt in het hart van de opleiding, staan we eerst kort stil bij het belang van een globale benadering van competenties bij het curriculumontwerp. Vervolgens gaat onze aandacht naar de wijze waarop competentiegericht onderwijs praktisch georganiseerd kan worden. Omdat competentiegericht leren en evalueren onlosmakelijk verbonden zijn, gaan we aansluitend dieper in op het begeleiden en beoordelen van competentieverwerving. Met praktijkvoorbeelden uit beide instellingen, ten slotte, illustreren we de wijze waarop competentiegericht onderwijs geïntroduceerd kan worden.

■ 2. Een globale benadering van het begrip ‘competentie’

kenmerken van  
 definities

Het duidelijke accent dat de overheid bij de hervorming van het hoger onderwijs legt op het verwerven van competenties, heeft het debat omtrent competentiegericht onderwijs nieuw leven in geblazen. Hoewel over het opnemen van competenties bij de opleidingsdoelstellingen eensgezindheid bestaat, doet de invulling van het competentiebeprijding nieuwe discussies op-laaen. De individuele interpretaties die verschillende onderwijsactoren de voorbije jaren aan de term gaven, zorgden ervoor dat ‘competenties’ een term werd die verscheidene ladingen dekt. Om aan hetzelfde oeverloze debat een einde te maken, heeft de Nederlandse onderwijsraad in 2002 gepoogd tot een conceptuele verheldering en een harmonisatie van het competentiebeprijding te komen. Uit hun analyse blijkt dat een aantal kenmerken in deze definities altijd weer terugkeert. Daardoor kon men *integrativiteit*, *specificiteit* en *duurzaamheid* als noodzakelijke dimensies van competenties naar voren schuiven. Bij het ontwerpen van competentiegericht onderwijs en de daarbij horende curricula vragen deze dimensies dan ook alle aandacht.

integrativiteit

Dat competenties samengesteld van karakter zijn, wordt algemeen aanvaard. Doorgaans wordt gesteld dat zij kennis, vaardigheden, houdingen en motieven integreren. Dat deze verschillende deelaspecten niet los gezien worden van elkaar, is bijzonder belangrijk. Het is immers de interactie tussen en de onderlinge afhankelijkheid van deze aspecten, die competenties tot competenties maken. De afzonderlijke elementen kunnen bijgevolg ook slechts geïntegreerd verworven worden. Competentiegericht onderwijs blijkt daardoor vaak moeilijk verenigbaar met traditionele onderwijsmetho-

den en de gangbare curricula. Competentiegericht onderwijs gooit het roer immers totaal om. Van bij het begin bereidt competentiegericht onderwijs studenten voor op het uitvoeren van specifieke beroepstaken en het functioneren in een professionele context door hen te confronteren met authentieke, complexe kernproblemen. Gaandeweg vergen de probleemtaken een toenemende zelfstandigheid van de student die de verschillende deelaspecten alsmear meer geïntegreerd moet beheersen. Aldus aangeboden vormen deze opdrachten een duidelijke competentieleerlijn van beginners naar expertniveau.

*specificiteit* Ook op het niveau van het curriculumontwerp heeft de introductie van competentiegericht onderwijs bijgevolg ingrijpende consequenties. Terwijl vroeger, zelfs bij professionele opleidingen in het hoger onderwijs, de eerste jaren nog bijzonder kennisgericht waren en studenten pas in een afstudeerjaar aan praktijkervaringen toekwamen, wordt in het competentiegericht onderwijs van bij de aanvang van de opleiding de praktijk als uitgangspunt gebruikt. Zo beantwoordt competentiegericht onderwijs automatisch aan de volgende noodzakelijke dimensie van het competentiebeprip, namelijk de specificiteit. Dit houdt in dat het verwerven, toepassen en verder ontwikkelen van competenties altijd plaatsvindt in contexten. Van volwaardig competentiegericht onderwijs kunnen we dus slechts spreken wanneer competenties verworven worden binnen een realistische en betekenisvolle context.

*duurzaamheid* Het werkveld dat deze betekenisvolle context biedt, is echter voortdurend in beweging. Opleidingen die competentieverwerving nastreven moeten er dan ook over waken dat de survivalkit aan competenties waarover hun afgestudeerden beschikken, niet onmiddellijk gedateerd is, dat competenties m.a.w. duurzaam zijn. Daarom volstaat het niet kennis en professionele vaardigheden te beheersen, maar moeten studenten ook in staat zijn die op zo'n manier aan te wenden dat problemen in altijd wisselende situaties en verschillende domeinen aangepakt kunnen worden. In competentiegericht onderwijs moeten studenten zich dus ook algemene leerstrategieën en attitudes eigen maken die een dergelijke 'verre transfer' mogelijk maken.

### ■ 3. Organisatie van competentiegericht onderwijs

*onderwijsvormen* Er bestaat geen blauwdruk van competentiegericht onderwijs. Competentiegericht onderwijs kan in uiteenlopende onderwijsorganisatievormen gestalte krijgen. Vaak worden leerdoelgericht of studietoakgericht onderwijs, projectonderwijs, probleemgestuurd onderwijs, casusgericht onderwijs en

onderwijs met games en simulaties, ook coaching, supervisie en intervisie, onderwijs met de nadruk op ervaringsleren als methodische aanpak voor competentiegerichte onderwijsvormen naar voren geschoven (Nedermeijer en Pilot).

*verscheidenheid aan implementaties*

Aan beide onderwijsinstellingen werden deze onderwijsvormen al met verschillende impact in uiteenlopende opleidingen geïntroduceerd, bijvoorbeeld projectonderwijs in de opleiding farmacie en in het werkcollege technologie van de toegepaste wetenschappen van de Vrije Universiteit Brussel, probleemgestuurd onderwijs in de opleiding communicatiebeheer en de introductie van het skillslab in de opleiding verpleegkunde van de Erasmushogeschool Brussel, ...

*gemeenschappelijke kenmerken*

Desondanks zijn er gemeenschappelijke kenmerken in deze verscheidenheid aan implementaties te erkennen, die de organisatie een competentiegericht karakter geven. Ze zijn erop gericht de studenten :

- nieuwsgierig te maken;
- actief bezig te laten zijn;
- de noodzakelijke vakkennis en competenties te laten verwerven;
- voldoende ruimte te geven om hun leerproces te laten reguleren;
- samen te brengen in een sociale gemeenschap met goede contacten tussen de studenten onderling en tussen de studenten en de docent.

Vaak fungeert de studietaak als centraal gegeven in een leerlijn van competentieontwikkeling. Uiteindelijk moet de student zich doorheen zijn studieloopbaan ontwikkelen tot een beginnend beroepsuitoefenaar.

Kortom, een competentiegerichte leeromgeving leunt aan bij de realiteit, verschaft voldoende informatie en modellen, voorziet in aangepaste begeleiding en zorgt ervoor dat de navigatie langzamerhand aan de lerende wordt overgelaten.

### 3.1. Studietaak

*middel om studieactiviteiten te sturen*

Studietaken vormen de kern van competentiegericht onderwijs en zijn een middel om de studieactiviteiten van studenten te sturen. Via een studietaak worden studenten geconfronteerd met problemen of opdrachten, afgeleid uit de beroepspraktijk, waarbij ze actief kennis, vaardigheden en attitudes zullen moeten verwerven om het probleem te kunnen oplossen of om de studietaak tot een goed einde te brengen (Jochems en Schlusmans).

*complexe leersituatie*

Een studietaak is een complexe leersituatie, waarin het niet voldoende is om routinematig al eerder verworven vakkennis toe te passen, maar creatief moet worden omgegaan met kennisinhouden, procedures en oplossingsstrategieën. Het scenario van de studietaak ondersteunt deze actieve hou-

ding en is het medium om studenten geleidelijk te leren hun eigen leerproces te sturen en te leren zelfstandig te leren. Aangezien in toenemende mate van professionals wordt gevraagd in teamverband te functioneren, moet een competentiegerichte opleiding ook in studietaken voorzien waarin samenwerken wordt gestimuleerd.

### 3.2. Realistische leeromgeving

interdisciplinair

Competentieleren eist leeromgevingen op basis van realistische taakomgevingen, zoals die in de beroepspraktijk aan de orde zijn. Een dergelijke omgeving is meer dan een vakspecifieke realiteit, maar doorbreekt het monodisciplinaire karakter van de vakkenstructuur, waardoor de studietaken een interdisciplinair en niet-domeingebonden karakter hebben.

De reële beroepscontext vormt de beste leeromgeving voor het ontwikkelen van competenties en biedt een uitgangspunt voor de vormgeving van krachtige leeromgevingen. Die bieden de nodige context voor het uitvoeren van taken, bv. oefenrechtbank, lab, ... De deelvaardigheden van een kerncompetentie vormen uitstekende ankerpunten om studietaken of studieopdrachten te formuleren. Kerntaken en typische beroepssituaties zijn daarbij bruikbare bronnen (Nedermeijer en Pilot). Hun rijke context leert studenten met uiteenlopende aspecten rekening te houden.

Om de duurzaamheid van de verworven competenties te garanderen, mag men niet uitgaan van een volledig directe relatie tussen de studietaken die studenten moeten uitvoeren en de beroepspraktijk waarin ze competent taken moeten kunnen uitvoeren. Zo wordt vermeden dat studenten pragmatisch met studietaken omgaan.

### 3.3. Leerlijn

houvast

Een studietaak maakt deel uit van een leerlijn, die in de verwerving van een of meerdere competenties uitmondt. Doorheen de leerlijn wordt een competentie stap voor stap verworven. De relevantie van een leerlijn hangt samen met de complexiteit van de te verwerven competentie en het al verworven competentieniveau van de student. Een leerlijn biedt de student een houvast bij het verwerven van de competentie. Doorheen de leerlijn krijgen de studietaak en de leerdoelen betekenis voor de student.

Met het uittekenen van verschillende leerlijnen willen beide instellingen in de toekomst een antwoord op de noodzaak tot flexibilisering geven en meer op de verschillen tussen studenten inspelen, bv. scholingsgraad, praktijkervaring, ... Zo zal bijvoorbeeld een student vertaler-tolk Spaans-Frans met Spaans als moedertaal bij de aanvang van zijn opleiding een hogere beheer-

singsgraad van de mondelinge en schriftelijke taalvaardigheid hebben dan een student met Nederlands als moedertaal. De erkenning van 'elders verworven competenties' en 'kwalificaties' kan hierbij een cruciale rol spelen.

#### ■ 4. Begeleiden en beoordelen: een samenhangend begrippenpaar

*beoordelen om twee redenen*

Begeleiden en beoordelen worden in competentiegericht onderwijs meer een samenhangend begrippenpaar dan een dichotomie, want in competentiegerichte curricula wordt immers om twee redenen beoordeeld:

- ① om feedback te geven op het leren (formatief): ter ondersteuning van de competentieontwikkeling van de student, gericht op het opstellen en bijstellen van de studieloopbaan en op het verbeteren van prestaties;
- ② om feedback te geven op de studievoortgang (summatief): ter ondersteuning van formele beslissingen die de start, voortgang en afsluiting van het leren bepalen. Deze beoordeling wordt vastgelegd in diploma's, attesten, certificaten en getuigschriften.

*vakoverschrijdende en jaaroverschrijdende begeleiding*

Van formatieve evaluatie kan worden gezegd dat we beoordelen om te begeleiden. Tussentijdse evaluaties herbergen een schat aan informatie over de competentieontwikkeling van de student. Deze uitkomsten zijn ideale aangrijpingspunten om de begeleiding van de competentieontwikkeling van de student vorm te geven. Om van de begeleiding en de beoordeling van competenties een succesverhaal te maken, is het nodig systematisch vanaf het begin van de opleiding eraan te werken. Een consistente aanpak van de verschillende docenten, die bij de begeleiding en de beoordeling betrokken zijn, is een must. Een vakoverschrijdende en jaaroverschrijdende begeleiding van de competentieontwikkeling draagt bij aan een integrale competentieontwikkeling.

#### 4.1. Begeleiden

*opleiden tot zelfstandigheid*

Competentiegericht opleiden is opleiden tot zelfstandigheid. Zelfstandigheid is meer dan zelf taken te kunnen uitvoeren. Zelfstandigheid betekent ook inzicht in de eigen studiemethode, meer bepaald in de eigen kennis, vaardigheden, attitudes en persoonlijke aanpak. Deze groei naar zelfstandigheid vormt dan ook het uitgangspunt voor de begeleidingshouding in competentiegericht onderwijs: de student is zelf verantwoordelijk voor zijn ontwikkeling en de docent begeleidt de student bij dit zelfstandig leren.



<i>rol van docent en student</i>	Dit betekent dat competentiegericht leren gevolgen heeft voor de rol van de docent en de rol van de student. Zowel docent als student hebben een actieve rol: de docent treedt op als begeleider of coach in het proces van competentieontwikkeling en de student is verantwoordelijk voor zijn competentieverwerving.
<i>wisselwerking externe en interne sturing</i>	Volgens Vermunt is er een wisselwerking tussen de externe sturing door de docent en de interne sturing door de student. Tussen beide vormen moet naar congruentie worden gestreefd. In iedere fase van een competentiegerichte opleiding moet deze congruentie worden gewaarborgd. Vanuit zijn bezorgdheid voor het leerproces van de student zal de docent zijn begeleiding afstemmen op de interne sturing van de student. Daarbij zal hij de student optimale kansen bieden om geleidelijk zelf de verantwoordelijkheid voor zijn competentieontwikkeling op te nemen. Bijgevolg evolueert in een competentiegerichte opleiding de gedeelde sturing door docent en student naar een totale leerdersturing door de student.
<i>begeleiding op maat</i>	Desondanks is de begeleiding van het leerproces door de docent een essentieel onderdeel van competentiegericht onderwijs. De verschuiving van het leren van grote hoeveelheden informatie naar de verwerving van competenties vereist een aanpassing van de inhoud en de vorm van de begeleiding door de docent (Nedermeijer en Pilot). Terwijl hij vroeger zijn kennis etaleerde en een mooi pleidooi hield, zal hij in competentiegericht onderwijs vooral op de optimalisatie van het leerproces van de student focussen. Begeleiding op maat van de student is hier aan de orde.

#### 4.2. Zelfreflectie

Competenties hebben geen absolute vorm en inhoud meer. Dit betekent dat elementen van een competentie een belangrijk instrument in het leerproces zijn (Hodkinson). Ze helpen de lerende zijn leren betekenis te geven, stimuleren dialoog tussen de lerende en zijn begeleiders en bieden de lerende inzicht in zijn leeruitkomsten en leernoden. Reflectie is een voorwaarde voor zelfstandig leren en professionele ontwikkeling (Schön). Het is echter geen evidentie om deze vaardigheden in het leerproces in te schrijven, te begeleiden en te beoordelen.

Volgens Tomlinson heeft de relatie tussen een competentiekader en reflectie op het leerproces en op de praktijk een grote kracht voor:

- ① de assessment van studenten, zowel formatief als summatief;
- ② de ontwikkeling van studenten, die ze zelf via formatieve selfassessment en reflectieve participatie in het leerproces vormgeven;
- ③ de communicatie en reflectie tussen alle partijen die betrokken zijn bij de ontwikkeling en de assessment van de competenties van de student.

*cyclisch proces* Reflecteren kenmerkt zich door een cyclisch proces van terugblikken, evalueren en vooruitblikken met openingen voor begeleiding (Peeters en Van Spaendonck). Vooral het terugblikken op de uitgevoerde handeling en het vooruitblikken op een nieuwe uitvoering zijn momenten waar de docent als begeleider kan optreden. Door vragen te stellen, feedback te geven en eventueel alternatieve handelingen voor te stellen, wordt de student gestimuleerd om een hoger competentieniveau te bereiken. Het is bijgevolg niet verwonderlijk dat reflectieve vaardigheden in diverse opleidingen (bv. leraaropleiding) aan belang hebben gewonnen.

#### 4.3. Beoordelen

*beoordeling sluit aan bij competentiedenken* Als het onderwijsconcept competentiegericht leren is, is het vanzelfsprekend dat zowel de onderwijsdidactiek als de evaluatievormen hierop worden afgestemd. Studenten leren nu eenmaal datgene waarvoor ze beloond worden bij het beoordelen. Het leergedrag van studenten wordt geleid door het type beoordelingen (Dochy en Segers, 1999). Bij de verwezenlijking van een meer op competenties gebaseerde onderwijspraktijk speelt deze sturende werking een cruciale rol. Indien de wijze van beoordeling niet aansluit bij het competentiedenken, zal de gewenste onderwijskundige vernieuwing niet van de grond komen.

*integrale beoordeling* De globale benadering voor het competentiebegrip geldt ook voor de beoordeling van competenties. Die kan niet meer in strikt losstaande kennistoetsen en vaardigheidstoetsen worden gesplitst. Alle beoordelingsvormen moeten integraal gericht zijn op het functioneren in realistische situaties. Deze integrale beoordelingen hebben directe consequenties voor de beoordelingspraktijk: het gebruik van meerdere beoordelingsinstrumenten, meerdere beoordelaars en meerdere beoordelingsmomenten verhoogt de kwaliteit van de competentiemeting. Via triangulatie van metingsmomenten en -instrumenten kan een vollediger beeld van de competenties van de student worden verkregen. De eindbeoordeling kan meer betrouwbaar en valide worden beargumenteerd.

*formatief evalueren* Meerdere metingen maken formatief evalueren mogelijk. Deze formatieve metingen openen mogelijkheden voor de begeleiding van competentieontwikkeling. De aard van de tussentijdse en eindbeoordelingen kan heel verschillend zijn, afhankelijk van de te meten competenties, bv. stagegesprek tussen docent, student en stagebegeleider, peer- en selfassessment, portfolio-gesprek, toets, ... Transparantie in het beoordelingsproces is hierbij een must en speelt in op de sturende werking van de beoordeling en op de berekende investering van studenten. Als ze weten dat ze op competenties worden beoordeeld, zullen ze ook in de verwerving van competenties investeren.

*zelf- en peerevaluatie*

Studenten actief betrekken bij de beoordeling bevordert de reflectie, het eigen leerproces, de metacognitie, het inzicht krijgen in het beoordelingsproces en de verantwoordelijkheid voor het eigen leerproces. Zowel zichzelf beoordelen als elkaar beoordelen heeft een motiverende invloed op het leergedrag van de studenten. Evaluatievormen waar studenten elkaar beoordelen, bevorderen tevens de ontwikkeling van sociale vaardigheden. De vaardigheden die bij zelf- en peerevaluatie worden aangeleerd, vormen een goede voorbereiding op de arbeidsmarkt. Bovendien kunnen studenten van elkaars leerstrategieën leren. Bij de samenwerking worden zij immers verplicht elkaar te observeren.

#### 4.4. Portfolio: waar begeleiden en beoordelen samenkomen

*portfolio*

Een instrument om reflectie en begeleiding samen te brengen is het portfolio. Het portfolio is een schriftelijke of digitale ontsluiting van de competentieontwikkeling van de student. Daardoor biedt het portfolio grote kansen om vakoverschrijdend en jaaroverschrijdend competentieontwikkeling te begeleiden. Een portfolio is immers een natuurlijke weg voor studenten en docenten om hun leerervaringen over een bepaalde tijdspanne na te gaan (Strickland). Bovendien kunnen portfolio's worden gebruikt als een methode om studenten te leren hoe ze hun werk kunnen beoordelen, hun groei-proces aantonen en zelf doelen vooropstellen voor verder leren.

*in de praktijk*

Hoe portfolio's in de praktijk moeten worden gebruikt, is niet vast te leggen in een vastomlijnde definitie. Er zijn geen voorschriften om een portfolio te gebruiken (Strickland, 1998, p.94). Hoe een portfolio uiteindelijk tot stand komt, groeit uit het verstaan van het waarom ervan. De enige regel is dat wat er verzameld en gepresenteerd wordt, bruikbaar moet zijn, uitnodigt tot reflectie en het leerproces moet helpen te doen groeien.

Indien goed wordt gewerkt met portfolio's, kunnen ze een uitstekende methode zijn om competenties aan te tonen en bijgevolg ook om die te beoordelen. Een portfolio kan zowel summatief als formatief gebruikt worden. Men kan namelijk nagaan wat al geleerd is en ook wat nog bereikt moet worden. Maar indien men de reflectie van de studenten wil bevorderen, is formatieve evaluatie meer aangewezen, opdat de studenten niet te veel bedreigd zouden worden in het onthullen van hun zwakheden. Portfolio's representeren veeleer een actief proces (selecteren, vergelijken, zelfbeoordeling, doelgericht) dan het product. Op dit actieve proces is de begeleiding tijdens een portfoliogesprek gefocust. In het overleg tussen mentor en student wordt op het voorbije proces teruggeblikt en wordt een vooruitblik op het komende proces geworpen. Voor de eindbeoordeling kan

de student aantonen in welke mate hij de competenties heeft verworven. Hoe deze vorm van assessment concreet wordt ingevuld, is afhankelijk van de doelen die men vooropstelt.

krachtig instrument

Verschillende opleidingen aan beide instellingen werken al met een portfolio. De kracht van het instrument voor de student en docent was doorslaggevend om met portfolio's aan de slag te gaan. Deze kracht ligt in de mogelijkheden van het portfolio voor de student om actief met zijn competentieontwikkeling bezig te zijn en in de kansen voor de opleiding om de student via het portfolio intenser en individueler te begeleiden. Aan de VUB wordt aan de ontwikkeling van een elektronisch portfolio gewerkt, dat bij het begin van het volgende academiejaar wordt geïmplementeerd.

## ■ 5. Competentiegericht onderwijs in de praktijk

werkdefinitie

Uit gezamenlijk overleg ter voorbereiding van de jaarlijkse onderwijsinnovatiedag bleek dat beide partners in de Universitaire Associatie Brussel het competentiebegrip interpreteren als een brede bekwaamheid om beroeps- en maatschappelijke rollen te vervullen. De werkdefinitie die derhalve gehanteerd wordt, stelt dat het gaat om: "het vermogen van een persoon om in bepaalde situaties zichzelf bepaalde doelen te stellen en te bereiken door functionele handelingen uit te voeren waarbij kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes zijn inbegrepen en waarbij aan bepaalde kwaliteitseisen wordt voldaan". Deze omschrijving vormt het uitgangspunt voor diverse competentiegerichte onderwijsvernieuwingen binnen beide instellingen. In dit hoofdstuk focussen we op specifieke innovatieprojecten binnen de faculteit Geneeskunde en Farmacie, aan de Vrije Universiteit Brussel en het departement Communicatie van de Erasmushogeschool.

### 5.1. Competentiegericht onderwijs aan Vrije Universiteit Brussel, Integratief competentiegericht lijnproject voor studenten Apotheker<sup>1 2</sup>

doel: zelfstandig  
denkende  
apothekers

De opleiding Farmacie wil, trouw aan de filosofie van de Vrije Universiteit Brussel (VUB), zelfstandig denkende apothekers vormen, die zich niet door vooroordelen of dogma's laten leiden. De VUB-apotheker heeft zijn eigen mening, die door eigen waarnemingen en ondervindingen wordt ondersteund en waarvan de objectiviteit kritisch wordt benaderd.

Om deze doelstelling te bereiken, werden eindtermen beschreven die de student moet bereiken. Al van bij de start van de opleiding werd er naast de aandacht voor kennis en inzicht veel aandacht aan de verwerving van vaardigheden en attitudes besteed. Toch stelde de opleiding vast dat haar afgestudeerden niet voldoende scoorden op het vlak van interdisciplinari-

probleemgestuurd  
onderwijs

teit, communicatie en het werken in groepsverband (teamwork). Als antwoord hierop werd enkele jaren geleden besloten om als eerste onderwijsvernieuwing geleidelijk in het curriculum enkele blokken probleemgestuurd onderwijs (PGO) in te voeren. Het was niet de bedoeling om de volledige opleiding probleemgestuurd te maken, maar wel om een ideale mix te vinden tussen hoorcolleges, probleemgestuurd onderwijs, projectonderwijs en vaardigheidsonderwijs en zo tot een uiterst krachtige leeromgeving te evolveren, die voldoet aan een studentgericht onderwijs van de 21e eeuw.

De opleiding stelde immers vast dat met het invoeren van probleemgestuurd onderwijs als eerste onderwijsvernieuwing, wel de beoogde initiële doelen (oplossen van multidisciplinaire problemen, communicatief zijn, werken in teamverband en attitude van levenslang leren) werden bereikt, maar dat het onderwijs nog niet voldoende integratief was om de beoogde, nieuwe gedefinieerde competenties te bereiken. De aandacht voor competentiegericht onderwijs en motiverend en zelfstandig leren deed de opleiding realiseren dat de studenten niet enkel de eindtermen moeten kennen, maar ook zicht moeten hebben op de te bereiken beheersingsniveaus. Voor de opleiding betekent dit dat ze op gezette momenten moet onderzoeken welke competenties de studenten hebben bereikt en hoe ze kunnen aantonen dat ze deze competenties hebben bereikt.

lijnproject

In 2002, onder impuls van het Convenant tussen het Departement Onderwijs en de VUB, ging, voortbouwend op al opgedane ervaringen met probleemgestuurd onderwijs, projectonderwijs en portfolio, het zogenaamde lijnproject van start. In dit project wordt een verbinding gemaakt met alle groepen van eindtermen (geneesmiddelgerichte, patiëntgerichte en academische eindtermen) en worden de studenten in staat gesteld om aan het einde van elk jaar de verworven (kern)competenties aan te tonen.

### 5.1.1. Competenties

verschillende  
beheersingsniveaus

Tot voor kort stond het geneesmiddel in de opleiding centraal. In de eindtermen heeft zich een verplaatsing naar de patiënt voltrokken. De opleiding streeft nu naar een goede balans tussen geneesmiddel- en patiëntgerichte eindtermen. Door enerzijds de explosie van kennis en anderzijds het grotere belang van vaardigheden en competenties was het noodzakelijk de eindtermen in verschillende beheersingsniveaus te beschrijven, namelijk:

- niveau 1: 'kunnen terugvinden' (de student heeft een basiskennis en is opgeleid om op een snelle en adequate manier meer informatie te vinden wanneer die noodzakelijk is);
- niveau 2: 'kennen' (de student heeft het onderwerp theoretisch grondig bestudeerd en bezit basisvaardigheden);
- niveau 3: 'kunnen uitvoeren' (de student heeft het onderwerp grondig bestudeerd en bezit de grootst mogelijke vaardigheden en competenties).

De opleiding is een academische opleiding en vereist dus op elk van deze niveaus ook 'begrijpen'.

### 5.1.2. *Organisatie*

De ervaringen met probleemgestuurd onderwijs, projectonderwijs en portfolio komen samen in een integratief competentiegericht lijnproject en vormen een onderdeel van een volledige onderwijsvernieuwing in de apothekersopleiding.

#### 1) *Studietaak in een realistische context: projectonderwijs*

Het competentiegericht onderwijs start in het eerste jaar bachelor met het opleidingsonderdeel 'Inleiding tot de farmacie'. Dit opleidingsonderdeel moet de studenten al vroeg in de opleiding een beeld geven van wat het beroep van apotheker inhoudt en moet hen inzicht geven in o.a. de farmaceutische en medische terminologie, geneesmiddelengebruik, belangrijke geneesmiddelen groepen en toedieningsvormen. Dit opleidingsonderdeel werd al in het academiejaar 2001-2002 op basis van projectonderwijs georganiseerd en in 2002-2003 op dit elan verder uitgebouwd. Via deze onderwijsvorm kregen de studenten meer vrijheid en zelfstandigheid.

concreet

Concreet kreeg het opleidingsonderdeel als volgt vorm.

- Studenten worden in kleine groepen (+/- zes studenten) ingedeeld.
- Elke groep wordt begeleid door een promotor. Elke promotor geeft zijn eigen groep een farmaceutisch product (specialiteit, cosmetisch product, vermageringsproduct, plantaardig product, voedingsproduct uit de apotheek).
- Het opleidingsonderdeel loopt over een periode van één week. De eerste dag krijgen de studenten een algemene inleiding. Ze krijgen een week de tijd om de gewenste informatie (omschreven in de eindtermen van het opleidingsonderdeel) over dit product te verzamelen. Alle verzamelde informatie, verwerking ervan, bronnen, opmaak poster en transparanten, reflecties, ... brengen ze samen in een portfolio (zie verder). Met deze informatie maken ze een poster, die aan de hand van transparanten tijdens een presentatie voor een panel van enkele professoren moet worden voorgesteld.
- Tijdens de periode van het opleidingsonderdeel komen de groepen minstens twee keer samen met hun promotor om de stand van zaken te bespreken. Verder kunnen de studenten voor inhoudelijke problemen nog contact opnemen met de promotor of een assistent. Voor algemene begeleiding kunnen ze terecht bij de begeleider van het project in het zelfstudiecentrum van de campus Jette.

- De studenten krijgen naast een algemene inleidende les, met uitgebreide uitleg over zelfstudie, portfolio, poster, transparanten en presentatie, ook een handleiding.
- Op het einde van de week krijgen de studenten een enquête. De resultaten hiervan worden verwerkt en jaar na jaar vergeleken.

2) *Leertraject : lijnproject in het curriculum*

*lijnproject*

Het projectonderwijs in het eerste jaar kandidaat kadert in een groter project, dat pas in het laatste jaar van de opleiding eindigt (hoewel in dit project hier enkel de bachelor wordt besproken). Dit vormt de 'rode draad' door de opleiding en wordt het 'lijnproject' genoemd.

In het lijnproject moeten de studenten hun al opgedane competenties aanspreken en die uitbreiden met de nieuwe opgedane kennis en competenties. Ze integreren het in hun portfolio, bespreken de evolutie ervan met de promotor en de projectbegeleider en presenteren het.

De omvorming van het opleidingsonderdeel 'Inleiding tot de farmacie', zoals hierboven vermeld, was de eerste stap in dit project. De volgende stap is dat de studenten het in het eerste jaar geselecteerde farmaceutische product over het gehele vijfjarige curriculum meedragen, vandaar de naam lijnproject. Elk jaar wordt het rapport over het studieobject uitgediept met de nieuw verworven kennis en competenties. Dit betekent dat de studenten de verschillende vakken tijdens een jaar (transversaal) én de kennis verworven jaar na jaar met elkaar moeten verbinden (longitudinaal) om zo verder te werken aan interdisciplinariteit.

*ICT*

Om het projectonderwijs en de portfolio toegankelijker te maken, wordt gebruik gemaakt van informatie- en communicatietechnologie. Dit ICT-ge-deelte bestaat uit twee luiken, enerzijds uit het gebruik van bestaande informatie met bestaande ICT-middelen, o.a. het gebruik van databanken en internet en anderzijds uit een stapsgewijze invoering van bepaalde nieuwe vaardigheden, bijvoorbeeld van presentatie via de overheadprojector tot het gebruik van presentatiesoftware, van papieren tot elektronische portfolio. Daarbij vormen het teleleerplatform PointCarré en in de toekomst het elektronisch portfolio, momenteel in ontwikkeling aan de VUB, onmisbare hulpmiddelen.

*geen verzwaring  
curriculum*

De vernieuwing mocht geen verzwaring van het curriculum van de studenten en geen belasting van het academisch personeel inhouden. In de practica wordt plaats geruimd om dit te realiseren. Eveneens worden in die practica, indien mogelijk, de oefeningen aan het lijnproject aangepast.

5.1.3. *Begeleiden en beoordelen van de competentieontwikkeling* \_\_\_\_\_  
De begeleiding en de beoordeling vormen ook in dit project een samenhangend begrippenpaar en zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden.

3 fasen

1) *Begeleiding*

De begeleiding van de studenten tijdens het projectonderwijs in de eerste kandidatuur (vanaf dit jaar, eerste bachelor) valt uiteen in de volgende fasen :

- ① voordat het project start, krijgen de studenten (en assistenten) een inleidende les over doelstellingen, werkwijze, info over reflectie, peerassessment, ...;
- ② elke groep heeft een promotor (een lid van het zelfstandig academisch personeel), die gedurende de week van het project minstens drie keer met het groepje samenkomt. Elke promotor stelt ook een assistent van zijn/haar dienst aan, die de studenten mede begeleidt. Deze begeleiding betreft voornamelijk het inhoudelijke (kennis);
- ③ elke groep heeft gedurende die week een vast lokaal waar ze aan het project werkt. Een medewerker van het zelfstudiecentrum Jette loopt regelmatig, minstens twee keer per dag, langs bij de verschillende groepen voor de niet-inhoudelijke begeleiding (het maken van poster en presentatie, hulp bij zelfreflectie en peerassessment, feedback, ...).

Elke groep had, na de presentatie van het project (dus op het einde van de week), een evaluatiegesprek. Tijdens dat gesprek waren de groepsleden, de promotor, de assistent en een medewerker van het zelfstudiecentrum aanwezig. De studenten moesten reflecteren over hun eigen handelen en dat van hun medestudenten, over hun competentieontwikkeling, over het verloop van het project. De studenten kregen nogmaals feedback over hun eigen aandeel in het project en over hun competentieontwikkeling.

Vanaf de tweede kandidatuur (de start van het lijnproject) is de begeleiding te vergelijken met die van het projectonderwijs in de tweede kandidatuur. De begeleiding bij reflectie en peerassessment gebeurt enkel door de medewerker van het zelfstudiecentrum, dus niet meer samen met promotor en assistent. De studenten stellen tevens een portfolio samen.

2) *Meervoudige evaluatie : presentatie, portfolio en self- en peerassessment*

Elk jaar worden de opgedane kennis en competenties door de groepjes geïntegreerd in de al beschikbare portfolio én gepresenteerd voor een panel. Aan de hand van de portfolio moet elke student jaarlijks aantonen welke competenties behaald zijn. Dit zal ook samen besproken worden met de promotor en de begeleider van het project. Ook zal de student elk jaar zijn vorderingen m.b.t. het project presenteren. In het laatste jaar is het project dan volledig. De portfolio bewijst dan de competenties van de student. De



portfolio is dus gelinkt aan de eindtermen en doelstellingen van de apothekersopleiding. Deze manier van werken zal het verwerken van de stof bevorderen. De studenten zijn immers verplicht het aanwezige studiemateriaal af te speuren naar informatie die relevant is voor hun onderwerp.

## 5.2. Competentiegericht onderwijs aan Erasmushogeschool Brussel, het onderwijsconcept van het departement Communicatie

### 5.2.1. Integrale benadering

missie hogeschool

Het onderwijsvernieuwingsconcept, competentiegericht leren in flexibel onderwijs, dat de Erasmushogeschool Brussel deelt met haar associatiepartner, kadert perfect binnen de missie van een hogeschool die haar naam niet toevallig aan een humanistisch filosoof ontleent en die wil dat haar studenten als volwaardige mensen in de samenleving kunnen stappen. Daarom worden studenten aan de Erasmushogeschool niet enkel klaargestoomd voor hun toekomstig beroep, maar worden ze ook voorbereid op een maatschappij die alsmear meer flexibiliteit, creativiteit en communicatievaardigheid verwacht. Met het drastische herontwerp van haar opleidingen in communicatie- en secretariaatsbeheer heeft ook het departement de vinger aan de pols van deze gewijzigde onderwijsdoelstellingen.

dubbele uitdaging

Eenzijds tracht het departement Communicatie immers in te spelen op de noden van een internationale, snel evoluerende en hoogtechnologische arbeidsmarkt die van afgestudeerden verlangt dat zij vlot en flexibel kunnen instromen. Anderzijds wil zij eveneens de aansluiting bij het secundair onderwijs en haar abituriënten verzekeren door meer studentgecentreerd te gaan werken. Kenmerkend voor de opleidingen van het departement Communicatie in het verleden was immers de heterogene studenteninstroom die opviel door haar geringe studiebetrokkenheid, hoog absentisme en laag slaagpercentage. Als antwoord op deze dubbele uitdaging heeft het departement geopteerd voor een integrale benadering gericht op competentiegericht leren binnen beroepsrelevant onderwijs. De doelstellingen die men hierbij voor ogen houdt, zijn: het actief leren om functionele kennis en inzichten te verwerven door thematische en multidisciplinaire onderwerpen, het trainen van vaardigheden zoals leren samenwerken, vergaderen, informatie raadplegen en selecteren, en mondeling presenteren en uitwisselen; het ontwikkelen van attitudes, zoals assertiviteit, zin voor initiatief en zelfstandigheid. Om dit streven te verwezenlijken, hebben de opleidingen onder impuls van intern onderwijskundig onderzoek enkele ingrijpende structurele en methodologische aanpassingen doorgevoerd. Zo wordt het traditionele studiejaarsysteem vervangen door een structuur van opeenvolgende modules, wordt het aantal contacturen drastisch teruggeschoefd en worden traditionele doceervormen aangevuld met authentieke, probleemgestuurde werkvormen waarbij ook ICT wordt ingeschakeld.

### 5.2.2. *Organisatie* \_\_\_\_\_

De meest in het oog springende ingreep om de bovenstaande doelstellingen en meer bepaald de competenties kennis en informatie verwerven, leren en samenwerken te realiseren, is wellicht de introductie van probleemgestuurd en projectonderwijs. Concreet vertaalt dit zich het eerste jaar in het aanbieden van een aanzienlijk deel van de leerstof in de vorm van probleemcasussen die elementen uit verschillende disciplines integreren en waaraan in wisselende onderwijsgroepen van zeven à acht studenten onder begeleiding van een coach wordt gewerkt. In het tweede jaar wordt deze vorm van samenwerkend en activerend leren voortgezet en uitgebreid en wordt er een mix van probleemtaken en projecten geprogrammeerd. Het derde jaar eindigt ten slotte met een integraal project. Naast deze innoverende werkvormen blijven evenwel een aantal theorievakken horizontaal geprogrammeerd. Kennisinhouden worden hierbij voornamelijk door middel van traditionele hoorcolleges overgebracht, uitgediept in practica en verder eigen gemaakt door begeleide zelfstudie.

*eerste jaar*

*tweede jaar*

*derde jaar*

*modularisering van  
het curriculum*

Het realistische en praktijkgebonden karakter dat het werken met authentieke probleemcasussen typeert en als basisvoorwaarde voor een efficiënte competentieverwerving geldt, wordt nog versterkt door de wijze waarop het departement de modularisering van het curriculum heeft doorgevoerd. De modules die voor de opleidingen communicatiebeheer en secretariaatsbeheer werden uitgetekend, zijn meer dan structurele eenheden en vertonen ook een inhoudelijke samenhang. Binnen een periode van zeven weken worden opleidingsonderdelen rond een bepaald thema geclusterd. Zo volgen alle eerstejaarsstudenten tijdens de eerste module van het schooljaar een mix van opleidingsonderdelen die hen moet oriënteren op het beroep en worden ook in de daaropvolgende modules leerstofgehelen aan de hand van beroepsgerichte eenheden tot thema's gegroepeerd.

### 5.2.3. *Begeleiding en beoordeling* \_\_\_\_\_

Bij het begin van elke module ontvangen alle studenten een zogenaamd 'moduleboek'. Deze studentenhandleiding bevat de verschillende leertaken die in de betreffende periode aan bod komen aan de hand van een theoretische of praktische situatiebeschrijving (een verhaal, artikel, foto, ...) die prikkelt tot nadenken. Alle studenten in de onderwijsgroep werken individueel aan dezelfde casus. De leerdoelen worden in vraagvorm geformuleerd en na de zelfstudie leggen de studenten de antwoorden aan elkaar voor en geven ze toelichting, zodat er ook van elkaar geleerd kan worden. Leren blijft dus ook voor de onderwijsgroep een primair doel.

*leren*

- leren te leren* Het tweede doel is leren te leren. Dit betekent dat er in de onderwijsgroep aandacht moet zijn voor de manier waarop de kennisverwerking gebeurt. Om het leerproces te activeren en te structureren, wordt er gebruik gemaakt van de zevensprong. Dit is een scenario, een methodiek om het leerproces van studenten vorm te geven en wordt consequent gebruikt bij het behandelen van casussen. Het succesvolle gebruik van de zevensprong is afhankelijk van de vorm en de inhoud van de casus maar ook van de sturing en begeleiding door de coach. De coach staat bij het probleemgestuurd onderwijs niet langer in voor de overdracht van kennis of de sturing van het leerproces maar voor de sturing van de methodiek van het leerproces. Aldus is het de taak van de coach niet alleen de studenten te begeleiden bij het zelfstandig verwerken van de leerstof en het greep krijgen op het eigen leerproces, maar ook hen te stimuleren geleidelijk verantwoordelijkheid te nemen voor het eigen leerproces.
- groepsproces* Een essentieel onderdeel van het probleemgestuurd onderwijs is het groepsproces, de scheppende voorwaarde voor het leren samenwerken. De begeleidende docent heeft de functie het groepsproces te stimuleren en ondersteunen. Tijdens de module levert de coach hierover feedback en aan het einde van elk thema bespreekt de coach de verschillende rollen die studenten in de onderwijsgroep vervullen en beoordeelt hij/zij het groepsdynamisch functioneren. Omdat studenten oordeelden dat de coach onvoldoende zicht had op de werking van de onderwijsgroep buiten de onderwijsbijeenkomsten, werd peerassessment ingevoerd. Met behulp van een vragenlijst beoordelen studenten elkaar aan de hand van vijf criteria: enthousiasme en participatie, ideeën aangeven, begrip van verwachtingen, bijdrage aan team, goed organiseren, sturen en taken efficiënt volbrengen. Verder wordt er bij de PGO-beoordeling gestreefd naar een gedifferentieerd examen met individueel cijfer. In het eerste jaar ligt de nadruk hierbij niet zozeer op het eindproduct of op kennisverwerving an sich maar wel op het proces van competentieverwerving. Deze manier van evalueren maakt een eerste shift van traditionele examens naar een meer integrale assessment die in veelheid en variatie tegemoet probeert te komen aan de mix van onderwijsvormen die gehanteerd wordt om competentieverwerving mogelijk te maken. Van een traditionele, op kennisproductie gerichte examenperiode is dus niet langer sprake. Bovendien heeft de verdeling van het onderwijsprogramma in afgeronde modules ook de studeerbaarheid van het curriculum aanzienlijk verbeterd. Hoewel de leerstof die gedurende deze periode aangeboden wordt, nog altijd overeenkomt met de hoeveelheid die in het vorige systeem in eenzelfde periode werd behandeld, krijgen studenten in een modulair systeem veel sneller en frequenter feedback bij hun inspanningen en mogelijkheden.

## ■ 6. Slot

Uit de voorgaande praktijkvoorbeelden en hun tegelijkertijd complementaire en analoge Onderwijsontwikkelingsplan mag blijken dat de partnerinstellingen in de Universitaire Associatie Brussel de visie op 'kennis en competenties' die het Structuurdecreet vooropstelt, volkomen onderschrijven en bovendien in de praktijk zelfs vooruit waren. De positieve ervaringen met deze en verwante onderwijsinnovatieprojecten sterken dan ook het vertrouwen dat de omslag naar competentiegericht onderwijs langs dezelfde lijnen kan worden voortgezet. Toch willen we ter afsluiting enkele bemerkingsen en opportuniteiten voor verdere stappen in dit onderwijsvernieuwingsproces onder de aandacht brengen.

*aandacht voor de drie dimensies van het competentiebegrip*

Hoewel wij geenszins een pleidooi willen houden voor het heropenen van een discussie omtrent de definitie van het competentiebegrip, lijkt het ons onontbeerlijk bij het ontwerpen van competentiegerichte curricula en daarop afgestelde leeromgevingen altijd aandacht voor alledrie de dimensies van het competentiebegrip te hebben. Deze reflex behoedt competentiegericht onderwijs er immers voor tot een broedmachine te verworden voor niet-kritische, flexibele, multi-inzetbare robots en is volgens ons de basisvoorwaarde om het emancipatorische pedagogische project van de instellingen van de Universitaire Associatie Brussel te vrijwaren. Wil men studenten opleiden tot bewuste en kritische jongeren startklaar voor de maatschappij van morgen, dan mag competentiegericht onderwijs niet tot een verarming leiden, maar moet er blijvend aandacht zijn voor het hele spectrum dat competenties bestrijken kunnen, gaande van inhoudelijke kennis tot strategieën die het kritisch denken en vrij onderzoek mogelijk maken.

*evenwichtige, doelmatige mix van onderwijsvormen*

We zijn er dan ook van overtuigd dat een evenwichtige, doelmatige mix van onderwijsvormen de beste garantie biedt om deze brede vorming te realiseren. De keuze voor blended-learning, waarbij gezocht wordt naar een vermindering van traditioneel ingevulde contacturen, die hoofdzakelijk op kennisoverdracht gericht zijn, ten voordele van activerende werkvormen (begeleide zelfstudie, ateliers, practica, probleemgestuurd onderwijs, projectonderwijs, ...) die het verwerven van competenties mogelijk maken en die naadloos aansluiten bij de beroepspraktijk, lijkt ons de beste beleidsopatie. Tegelijkertijd constateren we dat het niet eenvoudig is om probleemoplossend handelen en zelfsturing, die de kern vormen van competentiegericht leren, op een kwaliteitsvolle én effectieve wijze te beoordelen. Ook binnen opleidingen waar resoluut voor competentiegericht onderwijs geopteerd werd, komen nog te veel traditionele en op de reproductie van kennis gerichte examens voor. De shift naar competentiegericht

onderwijs wordt echter slechts volkomen gemaakt wanneer ook de evaluatieaanpak geheel wordt herbekeken. Zowel bij docenten (o.a. vrees voor nivellering; werkdruk) als bij studenten (o.a. inbreuk op een zorgeloos en actief 'studentenleven') roept de introductie van competentiegericht onderwijs en alternatieve assessmentvormen vaak weerstand op.

omslag naar  
competentiegericht  
onderwijs

De omslag naar competentiegericht onderwijs is een ambitieus project dat een grondige en diepgaande mentaliteitswijziging vereist. Wij pleiten er daarom voor dat de omschakeling in beide instellingen geleidelijk, doordacht, kritisch en in ruim overleg wordt doorgevoerd. We geloven immers dat competentiegericht onderwijs meer is dan een hype en dat enkel zo een duurzame en verregaande verandering kan worden gerealiseerd. Ook hier hebben wij alle vertrouwen in.

## ■ 7. Literatuur

- Burchell, H. en Westmoreland, S., *Relationship between competence-based education and student reflection on practice : a UK case study of initial teacher training*, in *International Journal of Training and Development*, 1999, 3 (2), p. 156-166.
- Derks, T., *Competentiegericht leren in flexibel onderwijs : het vernieuwde onderwijsconcept van de VUB*, Brussel, Vrije Universiteit Brussel, 2000.
- Derks, T. en Langenakens, A., *Competenties in het hoger onderwijs : modetrent of relevant en werkbaar concept?*, Werktekst 2e dag van de onderwijsvernieuwing van de Universitaire Associatie Brussel op 3 juni 2003, Brussel, VUB en EhB, 2003.
- Hodkinson, P., *Alternative Models of Competence in Vocational Education and Training*, in *Journal of Further and Higher Education*, 1992, 16 (2), p. 30-39.
- Jochems, W. en Schlusmans, K., *Competentiegericht onderwijs in een elektronische leeromgeving*, in Schlusmans, K., Slotman, R., Nagtegaal, C. en Kinkhorst, G., *Competentiegerichte leeromgevingen 2*, Utrecht, Lemma, 2000.
- Nedermeijer, J. en Pilot, A., *Beroepscompetenties en academische vorming in het hoger onderwijs*, Groningen, Wolters-Noordhoff, 2000.
- Peeters, E. en van Spaendonck, K., *Studenten leren nadenken over hun eigen functioneren*, in Metz, J., *Medisch onderwijs in de praktijk*, Assen, Van Gorcum, 1995.
- Rombaut, B., Foriens, A. en Petit, P., *Integratief competentiegericht lijnproject voor studenten Apotheke*, Jette, Vrije Universiteit Brussel, 2002.
- Rombaut, B., Foriens, A. en Petit, P., *Voortgangsrapport Integratief competentiegericht lijnproject voor studenten Apotheke*, Jette, Vrije Universiteit Brussel, 2003.
- Schlusmans, K., Slotman, R., Nagtegaal, C. en Kinkhorst, G., *Competentiegerichte leeromgevingen 2*, Utrecht, Lemma, 2000.
- Schlusmans, K., Slotman, R., Nagtegaal, C. en Kinkhorst, G., *Competentiegerichte leeromgevingen : een inleiding*, in Schlusmans, K., Slotman, R., Nagtegaal, C. en Kinkhorst, G., *Competentiegerichte leeromgevingen 2*, Utrecht, Lemma, 2000.
- Segers, M., Dochy, F. en Cascallar, E., *The era of assessment engineering*, in Segers, M., Dochy, F. en Cascallar, D. (eds.), *Optimising new methods of assessment : in search of qualities and standards*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, 2003.
- Strickland, K. en Strickland, J., *Portfolios*, in Strickland, K. en Strickland, J. (eds.), *Reflections on assessment. Its purposes, methods and effects on learning*, Boynton, Cook Pu-

blishers, 1998, p. 93-126.

te Lintelo, L., *Kenmerken van competentiegerichte opleidingen*, in Schlusmans, K., Slotman, R., Nagtegaal, C. en Kinkhorst, G., *Competentiegerichte leeromgevingen 2*, Utrecht, Lemma, 2000.

Tomlinson, P., *Can competence profiling work for effective teacher preparation? Part II: pitfalls and principles*, in *Oxford Review of Education*, 1995, 21 (3), p. 299-314.

### Noten

1. Basisteksten : Rombaut, B., Foriers, A. en Petit, P., *Integratief competentiegericht lijnproject voor studenten Apotheker*, Jette, Vrije Universiteit Brussel, 2002; Rombaut, B., Foriers, A. en Petit, P., *Voortgangsrapport Integratief competentiegericht lijnproject voor studenten Apotheker*, Jette, Vrije Universiteit Brussel, 2003; Petit, P., *New teaching methods to improve education. Paper presented at the Conference of the European Association of Faculties of Pharmacy : Integration in pharmacy education in Europe*, Krakau, 2002; Petit, P., *Competentiegericht onderwijs in de opleiding Farmacie aan de VUB, Paper gepresenteerd op Landelijke Dag Studievaardigheden*, Eindhoven, 2003.
2. Coördinatoren : Prof. Dr. B. Rombaut, Opleiding Farmacie, vice-decaan onderwijs Faculteit G Prof. Dr. A. Foriers, Opleiding Farmacie, diensthoofd Zelfstudiecentrum Jette (ZSCJ) en Drs. P. Petit, assistent ZSCJ.