

Competentiegericht leren en beoordelen in vmbo en mbo

Colofon

Lay-out APS, PSC
Druk Giethoorn-Ten Brink, Meppel
Uitgever WVOI,
 p/a Postbus 85475
 3508 AL Utrecht
 Tel.: (030) 28 56 886
Foto's Bart Versteeg, Den Haag

© WVOI, Utrecht, 2005

Competentiegericht leren en beoordelen in vmbo en mbo

Ontwikkelingen, knelpunten en oplossingsrichtingen tussen theorie en praktijk

Auteursgroep

Esther de Boer, Anton van der Burg (KPC Groep), Aafke Hoek (CPS), Jacqueline Kerkhoffs (SLO), Hans Kuhlemeier (Cito), Martin van Os (APS), Mirjam Raanhuis en Paula Willemse (CINOP)

Hans Kuhlemeier (redactie, Cito)

Nell Toemen (projectleiding, KPC Groep)

Deze studie is totstandgekomen in het kader van de activiteiten van de Werkgeversvereniging Onderwijsverzorgingsinstellingen (WVOI)

Inhoud

Vooraf	7
Bevindingen op hoofdlijnen	9
Inleiding	17
1 Van aanbodgericht onderwijs naar vraaggestuurd leren	23
1.1 Ontwikkelingen	23
1.2 Knelpunten	28
1.3 Mogelijke oplossingsrichtingen	33
2 Van vakmatig onderwijs naar integratief competentiegericht leren	41
2.1 Ontwikkelingen	41
2.2 Knelpunten	51
2.3 Mogelijke oplossingsrichtingen	55
3 Van beroepsspecifieke kennis en vaardigheden naar kerncompetenties	61
3.1 Ontwikkelingen	61
3.2 Certificeren van kerncompetenties in Groot-Brittannië	65
3.3 Knelpunten	68
3.4 Mogelijke oplossingsrichtingen	72
4 Bij het nieuwe leren hoort een nieuwe wijze van toetsen en beoordelen	77
4.1 Ontwikkelingen	77
4.2 Knelpunten	88
4.3 Mogelijke oplossingsrichtingen	90
5 Naar competentiegericht onderwijs in vmbo en mbo op maat van de regio	95
5.1 Ontwikkelingen	95
5.2 Knelpunten	109
5.3 Mogelijke oplossingsrichtingen	112
6 Naar EVC als integraal onderdeel van competentiegericht onderwijs	117
6.1 Ontwikkelingen	117
6.2 Knelpunten	123
6.3 Mogelijke oplossingsrichtingen	125
Literatuur	127
Bijlagen	
1 Overzicht van geraadpleegde deskundigen	137
2 Lijst van gebruikte afkortingen	139



Woord vooraf

Ieder jaar verrichten het APS, het Cinop, het Cito, het CPS, de KPC Groep en de SLO in het kader van hun Denktankfunctie studies naar belangrijke ontwikkelingen in het onderwijs. De thema's en onderwerpen van die studies passen in het kader van de beleidslijnen, die het Ministerie van OCW jaarlijks verwoordt in de Hoofdlijnenbrief. De activiteiten die plaatsvinden in de Denktank hebben tot doel wetenschappelijke inzichten te verbinden aan praktijktheorieën en nieuwe les- en leerpraktijken.

In de studie die voor u ligt hebben alle instellingen hun krachten gebundeld rond het thema Competentiegericht leren en beoordelen in vmbo en mbo. Op basis van literatuur, gesprekken met deskundigen en discussies in de auteursgroep is een overzicht ontstaan van inzichten, knelpunten en oplossingsrichtingen.

Deze studie vormt de basis voor een aantal rondetafelgesprekken. De deelnemers aan die gesprekken zijn allen op hun eigen wijze betrokken bij het thema. De inhoud van deze studie levert uitgangspunten en vragen op voor de gesprekken. Na afloop van de rondetafelgesprekken zal een andersoortige publicatie verschijnen, waarin de resultaten van de studie en de gesprekken met betrokkenen leiden tot conclusies en aanbevelingen.

Op deze plaats willen we de leden van de projectgroep danken voor het intensieve werk dat zij hebben verricht.

De Stuurgroep
Bart Cras (SLO)
Ingrid Verheggen (APS)
Evert Vos (CPS)



→ docent → xivo
 niet altijd werken met - leefbaar vol
 voor 100%!!

→ keuze proces.

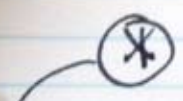
→ prestaties - geen kosten
 2e3 when introduction
 → manier v. werken
 4 weken 1ste theme
 in loop 1/4 jaar langere
 periodes

→ wel training / workshops
 rond prestaties

(momenten, die
 wel (geen...))

→ rijk indeling (laten)

→ 11u. mogen ook zelf
 prestaties maken (licen)



→ in welke met docent.

Bevindingen op hoofdlijnen

Op tal van locaties doen opleidingen voor vmbo en mbo ervaring op met competentiegericht onderwijs. Sommige scholen gooien het roer helemaal om. De landelijke ondersteunende instellingen - APS, CINOP, Cito, KPC Groep, CPS en SLO - begeleiden scholen daarbij. De ontwikkeling naar competentiegericht onderwijs voltrekt zich op tal van terreinen in een razendsnel tempo. Zelfs de direct betrokkenen hebben vaak een fragmentarisch beeld van wat er zich allemaal afspeelt. In deze publicatie geven de zes onderwijsondersteunende instellingen een actueel overzicht van de stand-van-zaken op het terrein van competentiegericht leren en beoordelen in vmbo en mbo. Aan deze inventarisatie liggen de onderstaande vragen ten grondslag.

- Wat zijn de belangrijkste ontwikkelingen in de richting van competentiegericht leren en beoordelen in het onderwijs?
- Wat zijn de belangrijkste knelpunten waarmee scholen zich op weg naar competentiegericht onderwijs geconfronteerd zien?
- In welke richting zou men kunnen zoeken om deze knelpunten op te heffen?

Deze publicatie bevat zes deelstudies waarin competentiegericht leren en beoordelen telkens vanuit een ander perspectief worden belicht. In deze 'bevindingen op hoofdlijnen' kunnen we uiteraard niet alle gesignaleerde ontwikkelingen samenvatten. Hieronder volstaan wij dan ook met het schetsen van enkele belangrijke knelpunten en oplossingsrichtingen.

Van aanbodgericht onderwijs naar vraaggestuurd leren

In het reguliere onderwijs is het onderwijsaanbod voor alle lerenden min of meer gelijk. In competentiegericht onderwijs wordt het aanbod daarentegen afgestemd op de leervragen die de lerende zelf formuleert. Binnen bepaalde randvoorwaarden bepalen lerenden zelf wat zij leren, hoe en wanneer dat gebeurt en waar zij dat doen. In hun streven naar meer vraaggestuurd leren zien scholen zich geconfronteerd met vele knelpunten. Het is niet meer voldoende als docenten kennis op een boeiende en efficiënte wijze kunnen overdragen. Zij moeten lerenden ook kunnen coachen en stimuleren. Vraaggestuurd leren vraagt om docenten die het vaste rooster loslaten en een gedifferentieerd aanbod vormgeven, die hun rol als planner loslaten en uitgaan van de lerende als medeontwerper van het onderwijs, die het sociaal leren in groepen benutten voor effectief leren en die zich losmaken van de plicht tot antwoorden en in plaats daarvan echte, voor lerenden betekenisvolle vragen stellen (Klarus, 2003). Van de docentenopleidingen mag worden

verwacht dat zij aankomende docenten in staat stellen zich deze competenties eigen te maken.

Vooraf interessant voor schoolleiders en opleidingsmanagers is de spanning tussen maatwerk en efficiëntie. Steeds meer scholen proberen lerenden te motiveren door 'massamaatwerk' te leveren. Zij delen het onderwijsprogramma op in losse modules waaruit binnen bepaalde randvoorwaarden kan worden gekozen (Waslander en anderen, 2004). Zo wordt de lerende 'medeontwerper' van het onderwijs. Scholen die bewegen in de richting van massamaatwerk ervaren fricties met een omgeving die nog gericht is op standaardproducten en -diensten. Het gaat dan onder meer om huisvesting, financiering, regelgeving en de huidige centrale examens op een vast moment. Wat betreft het centraal examen zullen scholen in de toekomst het afnametijdstip meer zelf mogen bepalen (Ministerie van OCW, 2004a). Ook zullen zij meer zelf mogen bepalen wanneer zij welke examenonderdelen examineren (modulering).

In vergelijking met aanbodgestuurd onderwijs heeft vraaggestuurd leren op papier vele voordelen. De praktijk zal uitwijzen of deze voordelen gerealiseerd worden. Het verdient aanbeveling vergelijkend onderzoek te entameren naar het effect ervan op de leerresultaten. Vraaggestuurd leren zal eerder ingang vinden als het de overgang naar een vervolgopleiding of naar werk zou versoepelen. Wij stellen daarom voor ook onderzoek te doen naar de effecten ervan op het interne en externe rendement in de beroepskolom.

Mariëtte Wesselink (in Gerrits, 2004), tutor op Slash 21, een vernieuwingschool in Lichtenvoorde, over het nieuwe leren op haar school: "Het is prachtig om te zien hoe leerlingen groeien. Ik zou voor geen goud meer terug willen naar het oude systeem. Ordeproblemen kennen we hier niet of nauwelijks. Ik speel hier nooit de 'politieagent'. Dat is echt niet nodig. We werken als team. Ik krijg alle steun van het team en ik steun mijn teamgenoten in alles waarvoor ze mij nodig hebben. Het is ook fijn op een school te werken waar de leerlingen blij zijn dat ze bij jou op school zitten".

Van vakmatig onderwijs naar integratief competentiegericht leren

In competentiegericht onderwijs wordt getracht het onderwijs aantrekkelijker en relevanter te maken door theorie en praktijk te integreren¹. In het werken aan authentieke opdrachten komt het onderscheid tussen de vakken grotendeels te vervallen. De als kunstmatig ervaren scheiding tussen de algemene en beroepsgerichte vakken wordt gezien als een belangrijke oorzaak voor het lage rendement van de beroepskolom (Straetmans & Van Diggele, 2001). Het verwerven van voorheen als saai ervaren theorie in een realistische gebruikssituatie werkt motiverend (Van der Sanden, Streumer, Doornekamp & Teurlings, 2001; Van Emst, 2004). Er is een aantal belemmeringen aan te wijzen die de ontwikkeling naar integratief leren en beoordelen bemoeilijken. Docenten zijn nog niet opgeleid om integratief competentiegericht leren in authentieke praktijksituaties te ondersteunen. Hun opleiding was immers in de meeste gevallen nog gericht op vakmatig en klassikaal lesgeven. Het faciliteren van vakintegratief leren veronderstelt het flexibel kunnen toepassen van een breed arsenaal aan didactische werkvormen, zoals het zorgen voor modellen en concrete voorbeelden van competent handelen, het integreren van gecodificeerde kennis in ervaringsleren en het bevorderen van transfer door voortdurende recontextualisatie van kennis en vaardigheden in steeds weer nieuwe, gevarieerde toepassingssituaties van toenemende complexiteit (Van der Sanden, 2004). Docentenopleidingen zouden aankomende docenten beter kunnen toerusten voor de kernopgaven, kernproblemen en dilemma's van de latere beroepspraktijk. Een ander knelpunt is dat vakintegratief les- en toetsmateriaal voor veel combinaties van avo- en beroepsgerichte vakken nog nauwelijks voorhanden is. De kernteams van docenten moeten de praktische opdrachten veelal zelf ontwikkelen. Dat is een (te) zware opgave. Daarnaast hebben scholen behoefte aan integratieve, realistische en directe vormen van ontwikkelingsgerichte beoordeling die passen bij ervaringsleren in reële situaties binnen en buiten de school. Er is een grote vraag naar beoordelingsinstrumenten waarmee kennis, vaardigheden en houdingen geïntegreerd getoetst kunnen worden in (gesimuleerde) praktijksituaties. Het verdient aanbeveling scholen bij het ontwikkelen van integratief en competentiegericht les- en toetsmateriaal te ondersteunen. Dat kan door kant-en-klare opdrachten ter beschikking te stellen en door cascomateriaal aan te bieden dat docenten aan hun eigen situatie kunnen aanpassen.

-
1. Sinds de invoering van het vmbo kent elke afdeling één beroepsvoorbereidend vak waarin theorie en praktijk geïntegreerd wordt aangeboden. Leerlingen hebben moeite om hetgeen ze in een avo-vak geleerd hebben toe te passen in een beroepsvoorbereidend vak, vooral als beide vakken voor hetzelfde begrip andere termen gebruiken of als vakken op heel verschillende tijden soortgelijke leerstof aanbieden. Dit vraagt een vorm van transfer waar veel vmbo-leerlingen moeite mee hebben.

Van beroepsspecifieke kennis en vaardigheden naar kerncompetenties

De overgang van een industriële naar een diensteneconomie vereist niet alleen vak kennis en functiegebonden beroepsvaardigheden, maar ook algemene competenties. Kerncompetenties zijn de meest duurzame algemene competenties die, bij wijze van spreken, iedereen overal nodig heeft. Niet alleen op school, maar ook op de werkplek, in de samenleving en in de privé-sfeer. Tot de belangrijkste kerncompetenties behoren geletterdheid, gecijferdheid, communiceren, ICT, samenwerken, problemen oplossen en reflecteren en evalueren. Deze doorstroomrelevante kerncompetenties bepalen mede het succes in het (vervolg)onderwijs en de latere beroepspraktijk. Nog maar weinig scholen blijken kerncompetenties op een systematische en gecoördineerde wijze bij lerenden te ontwikkelen (Inspectie van het Onderwijs, 1999, 2004; Van der Hagen, 2004). Scholen die kerncompetenties wel serieus aandacht geven, zien zich met verschillende problemen geconfronteerd. Zo zijn het bewustzijn van kerncompetenties en de wil om eraan te werken bij lerenden vaak zwak ontwikkeld. Daarnaast vereist het systematisch ontwikkelen van kerncompetenties schoolbrede coördinatie die het niveau van de afzonderlijke vakken, projecten en leertaken overstijgt. Dit stelt hoge eisen aan het onderwijskundig en organisatorisch leiderschap van de schoolleiding. Docenten hebben deels andere competenties nodig. Het gaat erom de ontwikkeling van kerncompetenties op een natuurlijke wijze te integreren in het schoolse leren en het leren op de werkplek. Ook moeten docenten lerenden kunnen ondersteunen bij het kiezen van relevante activiteiten, het opstellen van persoonlijke activiteitenplannen, het registreren van de voortgang, het reflecteren op en leren uit leerervaringen en het verzamelen van bewijzen van hun kerncompetenties in een portfolio. Wij stellen voor dat docentenopleidingen toekomstige docenten beter voorbereiden op hun belangrijke rol in het ontwikkelen en beoordelen van de kerncompetenties van lerenden.

Lerenden ontwikkelen hun kerncompetenties niet alleen op school, maar vooral ook daarbuiten, bijvoorbeeld in allerlei professionele, maatschappelijke en persoonlijke situaties. Voor lerenden in vmbo en mbo leidt erkenning van verworven kerncompetenties tot een groter zelfvertrouwen en een hogere motivatie om verder te leren. Daarvoor is het belangrijk dat lerenden aan buitenschools leren civiel effect kunnen ontlenen en dat aldaar verworven competenties worden erkend (Onderwijsraad, 2002, 2004a). Het voorbeeld van Groot-Brittannië toont aan dat leerwegaafhankelijke certificering de ontwikkeling van kerncompetenties een krachtige impuls kan geven. Het verdient aanbeveling een soortgelijk certificeringssysteem ook in ons land op te zetten en op zijn bruikbaarheid te beproeven. Ontwikkeling en certificering van kerncompetenties is ook van belang voor jongeren die het onderwijs zonder startkwalificatie hebben verlaten (Onderwijsraad, 2004). Voor

het onderwijsbeleid zien wij hier een inspirerende, richtinggevende en faciliterende taak weggelegd.

Bij het nieuwe leren hoort een nieuwe wijze van toetsen en beoordelen

De vernieuwingen die plaatsvinden in het kader van competentiegericht onderwijs worden vaak gezien als verschijningsvormen van het zogeheten 'nieuwe leren'. Voorstanders van het nieuwe leren laten zich sterk inspireren door het sociaal constructivisme. Deze leertheorie beoogt actief, samenwerkend en zelfregulerend leren in reële praktijksituaties. De wending naar praktische relevante competenties heeft gevolgen voor wat er getoetst wordt. De schriftelijk-theoretische toetsing van geïsoleerde kennis en vaardigheden maakt steeds meer plaats voor het beoordelen van competenties. Veel scholen experimenteren met competentiegerichte toetsvormen zoals een portfolio of een proeve van bekwaamheid. In de ontwikkeling naar een meer competentiegerichte beoordelingspraktijk doen zich verschillende knelpunten voor.

Anders dan machinaal scorebare meerkeuzevragen trekt de toetsing van competenties een zware wissel op het observatie- en beoordelingsvermogen van de docent. Docenten zijn onvoldoende getraind in het observeren en beoordelen van competent handelen in authentieke situaties. Wij stellen voor dat docentenopleidingen meer aandacht besteden aan de beoordelingscompetenties van toekomstige docenten.

Behalve intersubjectief moeten competentiebeoordelingen ook generaliseerbaar zijn (Klarus, 2001). Onderzoek heeft laten zien dat de prestatie van een kandidaat sterk afhankelijk is van de manier waarop een competentie wordt vastgesteld. Zo maakt het veel uit of een competentie wordt 'gemeten' met een arbeidsproef, een praktijksimulatie, een authentieke opdracht of een schriftelijke toets. Elke methode heeft zijn voor- en nadelen. Er bestaat dan ook geen beste methode voor competentiebeoordeling (Straetmans & Sanders, 2001). De beste manier is een combinatie van verschillende methoden waarbij sterke en zwakke punten elkaar compenseren. Een methodenmix leidt ook tot meer gevarieerde informatie over de lerende en past beter bij gevarieerde leerervaringen. Voor de afsluitende examinering in het mbo betekent dit bijvoorbeeld dat niet kan worden volstaan met alleen een proeve van bekwaamheid of alleen een portfolio.

Naar competentiegericht onderwijs in vmbo en mbo op maat van de regio

Competentiegericht onderwijzen betekent niet alleen onderwijs op maat van de leerling, maar ook op maat van de regio. In het verleden

waren scholen geïsoleerde burchten van rust en traditie. Tegenwoordig proberen scholen voor vmbo en mbo de relatie met hun omgeving te versterken. Steeds vaker werken scholen samen met elkaar, het vervolgonderwijs, het bedrijfsleven, de gemeente en andere partners in de regio (Van der Sanden, Streumer, Doornekamp & Teurlings, 2001). In hun streven naar regionalisering stuiten opleidingen op verschillende problemen. Innovatieve scholen willen hun onderwijsprogramma regionaal inkleuren maar weten niet precies wat de mogelijkheden zijn. Het verdient aanbeveling een verkennende studie uit te voeren naar de variabelen die voor regionalisering van belang zijn, zoals stad, platteland, industrie, kleine ondernemers, diensten, jeugdhulpverlening en attitude en rol met betrekking tot werk.

In een aantal door Axis ontwikkelde examenprogramma's wordt voorgesteld eerderde van het programma landelijk te examineren door een centraal examen. In het overige tweederde deel kunnen scholen de omvang en diepgang van de eindtermen volledig zelf bepalen. Het verdient aanbeveling nieuwe programma's die zich hebben bewezen, op te nemen in de reguliere examensystematiek. De minister constateert dat de nieuwe examenprogramma's weliswaar maatwerk mogelijk maken, maar ook een zekere mate van diffuusheid en versnippering veroorzaken (Ministerie van OCW, 2004b). Wij stellen voor na te gaan hoe scholen meer vrijheid kan worden gegeven bij de invulling van de examinering zonder dat de transparante structuur en de herkenbaarheid van het diploma vmbo voor het vervolgonderwijs, zoals beoogd bij de invoering van het vmbo, verloren gaan.

Uit Axis-onderzoek blijkt dat regionalisering meer succes heeft naar mate scholen meer ruimte krijgen voor eigen prioriteiten en daarover verantwoording afleggen ten opzichte van regionale partners. In de nieuwe examenprogramma's voor de beroepsgerichte vakken kunnen scholen maximaal tweederde van de eindtermen regionaal inkleuren. Scholen doen op dit moment ervaring op met regionale verantwoording, onder meer via visitaties, audits, monitoring, peer reviews, analyse van doorstroomportfolio's en allerlei vormen van interne kwaliteitszorg. Het verdient aanbeveling deze alternatieve manieren van kwaliteitsborging verder te faciliteren en na te gaan in hoeverre uitbreiding naar de avo-vakken wenselijk is.

Jan van den Akker (2004), hoogleraar curriculumontwerp en -implementatie aan de Universiteit Twente, over de wenselijkheid van experimenteerruimte in pilots en proeftuinen:
"bij de wasmiddelenreclames is het wit-witter-witst, in het onderwijs wild-wilder-wildst. Sommige ideeën gaan misschien wat ver, maar het is goed dat er geëxperimenteerd wordt: geef enkele wildreservaten de ruimte."



Naar EVC als integraal onderdeel van competentiegericht onderwijs

Kenmerkend voor competentiegericht leren is de leerwegaafhankelijkheid. Het maakt in beginsel niet uit waar iemand iets geleerd heeft en hoe dat is gebeurd. Doorslaggevend is of iemand kan bewijzen dat hij of zij competent is. Daarvoor zijn zogeheten EVC-procedures in het leven geroepen. EVC staat voor Erkennen van Verworven Competenties: het erkennen van wat iemand, waar en wanneer dan ook, al heeft geleerd. Voor lerenden in vmbo en mbo leidt erkenning van informeel verworven competenties - bijvoorbeeld in bijbaantjes, vrijwilligerswerk of hobby's - tot een groter zelfvertrouwen en een hogere motivatie om verder te leren. Het erkennen van via informeel leren ontwikkelde competenties kan ertoe bijdragen dat lerenden (alsnog) een kwalificatie behalen. Bovendien kan het de opleiding aanmerkelijk verkorten als zij voor bepaalde onderdelen vrijstelling verkrijgen. In het mbo, maar vooral ook in het vmbo, zijn er voor lerenden nog niet zoveel mogelijkheden tot certificering van de werk- en levenservaring die zij buiten de school hebben opgedaan. Het bestaande aanbod aan procedures voor het erkennen van verworven competenties (EVC) is voornamelijk gericht op werkenden (Duvekot & Van Dam, 2004). In het onderwijs zou het certificeren van informeel leren via EVC-procedures verder gefaciliteerd kunnen worden. Op beleidsniveau is het van belang om scholen te prik-

kelen tot de verdere invoering van EVC. Dat kan door EVC in de wet op te nemen. De huidige financieringssystematiek biedt weinig stimulans. Als een EVC-traject resulteert in een verkort opleidingstraject levert dat de opleiding geen financieel voordeel op. Dit vraagt om maatregelen die EVC voor opleidingen financieel aantrekkelijker maken.

Voor zover EVC-procedures al een rol spelen in het onderwijs betreft het nog vrijwel uitsluitend de intake van vooral zij-instromers in het mbo. EVC is pas zinvol als daar een maatwerktraject op volgt. Voor veel mbo-opleidingen is het realiseren van maatwerk evenwel een probleem (Van den Dungen, 2004). Als scholen serieus met EVC aan de slag willen, verdient de flexibilisering van het onderwijs de hoogste prioriteit. Voor de technische oplossing van het probleem zijn genoeg voorbeelden beschikbaar. Het realiseren van de benodigde cultuurverandering is veel lastiger. Voor schoolleiders en opleidingsmanagers zien wij hier een belangrijke initiërende, stimulerende en faciliterende rol weggelegd.

Inleiding

Competentiegericht opleiden staat de laatste jaren sterk in de belangstelling. Op vele locaties in Nederland doen opleidingen voor vmbo en mbo ervaring op met competentiegericht onderwijs. De landelijke ondersteunende instellingen begeleiden scholen daarbij.

Doel van deze studie

In deze studie proberen wij de belangrijkste ontwikkelingen in de richting van competentiegericht onderwijs in kaart te brengen. Deze ontwikkelingen worden vanuit verschillende gezichtspunten belicht. Niet alleen vanuit de leerling (vraagsturing), maar ook vanuit de leerinhouden en de didactiek (vakkenintegratie, kerncompetenties), vanuit de toetsing (competentiegericht beoordelen en examineren), vanuit de schoolomgeving (ketendenken, regionalisering en EVC's) en vanuit de overheid (centrale sturing versus decentrale autonomie). De competentie van de docent is de doorslaggevende factor voor het welslagen van competentiegericht onderwijs. Vandaar dat wij bij het schetsen van de ontwikkelingen in de richting van competentiegericht leren en beoordelen het perspectief van de docent niet vergeten.

In de samenwerking tussen innovatieve scholen en landelijke ondersteuningsinstellingen is de laatste jaren een schat aan ervaring opgedaan. De invoering van competentiegericht onderwijs blijkt daarbij verre van eenvoudig. In hun streven naar vraaggestuurd, integratief en praktijkrelevant onderwijs zien scholen zich geconfronteerd met problemen van programmatische, pedagogisch-didactische en toetstechnische aard. Wij achten het van belang dat alle betrokkenen daar goed zicht op hebben. Vandaar dat deze studie een inventarisatie bevat van de belangrijkste problemen waar innovatieve scholen mee worstelen.

Het signaleren van ontwikkelingen en knelpunten is zinloos als er niet tegelijkertijd wordt gewerkt aan mogelijke oplossingen. De pilots met competentiegericht onderwijs verkeren veelal nog in een pril stadium. Beloftevolle scenario's zijn de laboratoriumfase nog amper ontgroeid en bestaan soms alleen nog maar op de tekentafel (Van Hout & Verhegen, 2003). Op hun praktische bruikbaarheid beproefde oplossingen die scholen onmiddellijk kunnen toepassen, zijn nog nauwelijks voorhanden. Wel geven de eerste ervaringen op innovatieve scholen aanleiding tot het schetsen van voorlopige oplossingsrichtingen (zie bijvoorbeeld Van der Sanden, Streumer, Doornekamp & Teurlings, 2001; Bontius & Boonman, 2004). Behalve een inventarisatie van ontwikkelingen en

knelpunten proberen wij in deze studie tevens oplossingsrichtingen te schetsen voor belemmeringen die scholen ervaren bij het invoeren van competentiegericht onderwijs. Hoewel het leeuwendeel van de scholen het belang van diploma's met een hoge maatschappelijke waarde onderschrijft, staan de huidige examens in toenemende mate ter discussie. Dit is een van de redenen waarom de examinering in het vmbo en mbo in deze studie veel aandacht krijgt. De centrale examens in het vmbo worden daarbij vooral belicht vanuit het perspectief van innovatieve scholen die meer competentiegericht willen werken. Een vollediger overzicht van de voor- en nadelen van verschillende alternatieven voor het huidige centraal examen is te vinden in een verslag van een serie gesprekken met schoolleiders en andere deskundigen (Kuhlemeier, Harms & Kremers, 2004).

Deze studie is uitgevoerd door een projectteam bestaande uit medewerkers van de zes landelijke ondersteuningsinstellingen (APS, CINOP, Cito, CPS, KPC Groep en SLO). De gesignaleerde ontwikkelingen, knelpunten en oplossingsrichtingen zijn gedestilleerd uit het overleg tussen de projectteamleden. Dat overleg was niet in eerste instantie gericht op convergentie, maar op een zo veelzijdige en evenwichtige belichting van het onderwerp onder studie. Een eerste beschrijving van de belangrijkste ontwikkelingen, knelpunten en oplossingsrichtingen is ter verificatie voorgelegd aan een aantal externe deskundigen. Voor het overzicht van de geraadpleegde deskundigen, zie bijlage I. Bij het schrijven van de definitieve versie van deze publicatie is dankbaar gebruikgemaakt van hun waardevolle opmerkingen en relativerende kanttekeningen.

Discussienota

De ontwikkelingen in de richting van competentiegericht onderwijs in het onderwijs zijn zeer divers. Over de effecten ervan op de leerresultaten is vanwege een gebrek aan onderzoek nog vrijwel niets bekend. Het signaleren van ontwikkelingen, knelpunten en oplossingsrichtingen kan dan ook niet anders dan een exploratief karakter hebben. Evenmin kan het leiden tot pasklare oplossingen. De onderhavige publicatie is dan ook uitdrukkelijk bedoeld als een discussienota. Het doel is allereerst het voeden van de gedachten en opinies over de wenselijkheid en haalbaarheid van competentiegericht onderwijs in de beroepskolom. Wij hopen dat onze publicatie zal bijdragen aan meer inzicht in de kansen en bedreigingen die de wending naar competentiegericht onderwijs met zich meebrengt. Wij zijn er ons daarbij van bewust niet alle relevante ontwikkelingen beschreven te hebben. Zo wordt in deze studie weinig aandacht besteed aan beloftevolle ontwikkelingen op het gebied van internationalisering, het gebruik van informatie- en computertechnologie bij het competentiegericht leren, beoordelen en examineren en de

ontwikkeling van management en organisatie. In een eventuele vervolgstudie hopen wij hier meer aandacht aan te kunnen besteden.

Wat verstaan wij onder competentie?

Competenties zijn er in alle soorten en maten. Er zijn bijna evenveel definities van competenties als auteurs die erover schrijven. Competentie is een containerbegrip dat op zeer verschillende manieren wordt ingevuld (Van Merriënboer, Van der Klink & Hendriks, 2002). In deze studie zal de lezer de ultieme en enig juiste omschrijving van een competentie dan ook niet aantreffen. Veel belangrijker is het om de belangrijkste kenmerken aan te geven die praktisch relevant zijn. Voorafgaand aan deze studie hebben wij de gangbare definities van de zes betrokken instellingen verzameld en met elkaar vergeleken. Daarbij bleken de overeenkomsten veel groter dan de verschillen. Op basis van de kenmerken die in (vrijwel) alle omschrijvingen voorkomen, verstaan wij onder een competentie:

‘de bekwaamheid om kennis, vaardigheden en houdingen geïntegreerd en bewust in te zetten in verschillende praktijksituaties volgens een erkende kwaliteitsstandaard’.

De belangrijkste ‘gemeenschappelijke’ kenmerken lichten we als volgt toe:

Bekwaamheid.

In navolging van Van der Sanden (2004) verstaan wij onder competentie de bekwaamheid ‘ergens goed in zijn’ (pagina 13). Competent worden is een persoonlijk groeiproces, het ‘ingroeien’ in beroep en maatschappij (Willemse en anderen, 2004). Competentieverricht onderwijs heeft tot doel lerenden daarbij te ondersteunen.

Geïntegreerd.

Competentie omvat meer dan het reproduceren van kennis of het toepassen van vaardigheden. Iemand is competent als hij kennis, vaardigheden en houdingen in onderlinge samenhang in reële praktijksituaties kan aanwenden.

Bewust.

Bewust bekwaam is iemand als hij weet wat hij doet, waarom hij het doet en zijn handelwijze kan verantwoorden. Hiermee wordt het belang van metacognitieve vaardigheden en vraagsturing benadrukt. Een competent iemand is zich bewust van zijn of haar competenties, kan daarop reflecteren en daardoor het leerproces beter sturen. Bij zelfsturing hoort ook vraagsturing. Een belangrijk kenmerk van vraaggestuurd leren is dat

lerenden hun eigen leervragen ontwikkelen aan de hand van problemen en dilemma's uit de (beroeps)praktijk. Bij (voorbereidende) beroepsvorming gaat het om leren van binnenuit en staat de persoon en het willen leren voorop. Voor het onderwijs betekent dit het leveren van maatwerk: de lerende met zijn mogelijkheden en behoeften bepaalt (mede) hoe het leertraject eruitziet (Kerkhoffs en anderen, 2005).

Verschillende praktijksituaties.

Competentie is de bekwaamheid om in verschillende praktijksituaties doelgericht en efficiënt te handelen. Dit kunnen arbeids- en beroepsituaties zijn, maar ook leer- of opleidingssituaties of maatschappelijke situaties. Van belang is dat het onderwijs zowel wordt afgestemd op de leerbehoefte en mogelijkheden van de lerende als op de directe leef-, werk- en leeromgeving in de regio. Daarbij maakt het in beginsel niet uit waar lerenden hun competenties verwerven of hoe zij dat doen, zolang ze hun competentie maar kunnen bewijzen (leerwegonafhankelijk). Door te spreken over verschillende situaties wordt ook het belang van wendbaarheid benadrukt, ofwel de transfer naar nieuwe leer-, toepassings- of werksituaties.

Kwaliteitsstandaard. Het gebruik van de term kwaliteitsstandaard verwijst naar de noodzaak om aan te geven waaruit competentie blijkt. Competent handelen kan blijken uit een uitgevoerde werkwijze en een opge-



leverd product zolang er maar wordt voldaan aan van tevoren gestelde kwaliteitseisen. Een competent iemand is zich terdege bewust van de gestelde eisen en kan daarop reflecteren en communiceren.

Wat zijn belangrijke kenmerken van competentiegericht onderwijs?

Op vele locaties in Nederland doen opleidingen ervaring op met competentiegericht onderwijs. Gemeenschappelijk in al deze pilots en proeftuinen is de expliciete gerichtheid op het ontwikkelen van competenties. Opleidingen formuleren hun belangrijkste onderwijsdoelen in termen van competenties die lerenden vooral aan de hand van praktische leeren beroepstaken ontwikkelen. Het gaat daarbij niet alleen om beroepspecifieke en sectorgebonden competenties, maar ook steeds meer om algemene competenties die bij wijze van spreken overal en voor iedereen van belang zijn.

Een tweede gemeenschappelijk kenmerk is het sociaal constructivisme als belangrijke inspiratiebron voor schoolleiders en docenten (Dochy, Segers & De Rijdt, 2002). In het vormgeven van competentiegericht onderwijs kiezen opleidingen in toenemende mate voor vraaggestuurd leren op basis van ervaring. In deze didactische vernieuwing is er veel aandacht voor integratie van theorie en praktijk, van leren op school en op de werkplek en van algemene en beroepsgerichte vakken.

De ketenbenadering met speciale aandacht voor een doorlopende schoolloopbaan is een derde kenmerk dat competentiegerichte opleidingen gemeenschappelijk hebben. Steeds meer dringt het besef door dat een opleiding niet op zichzelf staat, maar een schakel vormt in een keten. Die keten wordt totstandgebracht door verschillende partijen met ieder hun eigen rollen en verantwoordelijkheden (Colo, 2002). Competentiegericht opleiden is erop gericht de 'overdracht' van vmbo naar mbo en van mbo naar hbo soepeler te laten verlopen. Dat betekent een versterking van de relatie met de omgeving, zoals met het vervolgonderwijs, het bedrijfsleven, de gemeente en andere partners uit de regio.

Een vierde overeenkomst is de voorkeur voor meer authentieke en integratieve vormen van beoordeling en examinering die goed passen bij de competenties die lerenden ontwikkelen. De kloof tussen innovatief onderwijs en traditioneel beoordelen draagt ertoe bij dat de toetsing vrij algemeen wordt gezien als het stiefkind van competentiegericht onderwijs. Zo wordt de toetsing in de dagelijkse lespraktijk van het vmbo nog steeds gedomineerd door schriftelijk-theoretische en talige vormen van toetsing. Scholen zijn naarstig op zoek naar nieuwe evaluatievormen die passen bij ervaringsleren in praktijksituaties binnen en buiten de school. Sommige toetsdeskundigen plaatsen echter kritische kanttekeningen bij de betrouwbaarheid, validiteit, billijkheid, efficiëntie en kosten van deze nieuwe toetsvormen (Dochy, Segers & De Rijdt, 2002; Straetmans & Sanders, 2001).

Wat verstaan wij onder competentiegericht beoordelen?

Competentiegericht onderwijs vraagt om een andere manier van evalueren (zie ook hoofdstuk 4). In competentiegericht onderwijs vormen competenties de belangrijkste beoogde leerresultaten. Competentiegericht beoordelen heeft tot doel de lerende in staat te stellen zijn competenties op een betrouwbare, valide en efficiënte wijze te bewijzen. De belangrijkste wenselijke kenmerken van competentiegericht beoordelen kunnen als volgt worden samengevat (Klarus, 2003; Straetmans & Van Diggele, 2001; Straetmans & Sanders, 2001; Willemse en anderen, 2004):

- *Authentiek*. De taken die de kandidaat in de beoordelingssituatie uitvoert, vertonen een grote gelijkenis met realistische taken uit de (beroeps)praktijk.
- *Geïntegreerd*. De lerende laat zien dat hij kennis, vaardigheden, houdingen en persoonlijke eigenschappen in een reële maatschappelijke of beroepssituatie kan integreren tot competent handelen.
- *Congruent*. De werkwijze tijdens de beoordeling komt overeen met die in de 'echte' (beroeps)praktijk. Een voorbeeld van zo'n werkwijze is: eerst voorbereiden en plannen, dan uitvoeren, vervolgens evalueren en tenslotte bijstellen.
- *Leerwegaafhankelijk*. Voor de beoordeling maakt het niet uit waar, wanneer of hoe een kandidaat zijn competentie heeft verworven - op school, op de werkplek of elders - zolang hij zijn competentie maar kan bewijzen.
- *Criteriumgeoriënteerd*. De competentie van de lerende wordt vergeleken met een van tevoren vastgestelde en inhoudelijk gedefinieerde kwaliteitseis, en niet, zoals bij normgeoriënteerde beoordeling, door iemands prestatie te vergelijken met die van anderen.
- *Doorzichtig*. Lerenden kennen de stappen in de beoordelingsprocedure, weten waarop zij beoordeeld worden, kennen de beoordelingscriteria en weten wat zij moeten doen om hun competentie te bewijzen.
- *Toegankelijk*. Voor flexibel en vraaggestuurd onderwijs is de toegankelijkheid van de beoordelingsprocedure van doorslaggevende betekenis. Niet zozeer de opleiding als wel de lerende zelf bepaalt wanneer en waar hij zijn competenties kan aantonen. ICT kan hier in belangrijke mate aan bijdragen.
- *Judgemental en intersubjectief*. Het beoordelen van competenties is mensenwerk. Het menselijk beoordelingsvermogen is feilbaar. Als er belangrijke beslissingen in het geding zijn, worden meerdere deskundigen bij de beoordeling betrokken.
- *Generaliseerbaar*. De score is niet alleen indicatief voor de prestatie op de uitgevoerde beoordelingstaak, maar ook voor de prestatie op alle andere taken die voorgelegd hadden kunnen worden.
- *Extrapoleerbaar*. De score is niet alleen indicatief voor het prestatieniveau in de beoordelingssituatie, maar geeft ook een goed beeld van het prestatieniveau in de reële (beroeps)situatie.

I Van aanbodgestuurd onderwijs naar vraaggestuurd leren

In competentiegericht onderwijs ontwikkelen lerenden hun eigen leervragen naar aanleiding van problemen en dilemma's uit de (beroeps)praktijk. Het gaat daarbij om leren van binnenuit. De persoon en het willen leren staan voorop. Voor het onderwijs betekent dit het leveren van maatwerk: de mogelijkheden en behoeften van de lerende bepalen mede hoe het leertraject eruitziet. De lerende wordt geacht zijn eigen doelen vast te stellen en zijn eigen leerweg uit te stippelen, uiteraard binnen het kader van een eindexamenprogramma en een vastgesteld competentieprofiel. In dit eerste hoofdstuk schetsen wij de ontwikkeling van aanbodgericht onderwijs naar vraaggestuurd leren (paragraaf 1.1). Vervolgens worden enkele knelpunten geschetst die meer vraagsturing in de weg staan (paragraaf 1.2). Tenslotte volgen enkele aanbevelingen die tot doel hebben een balans te vinden tussen aanbod- en vraagsturing (paragraaf 1.3).

1.1 Ontwikkelingen

De ontwikkeling van aanbodsturing naar vraagsturing doet zich op een groot aantal maatschappelijke terreinen voor. Niet alleen in de gezondheidszorg, de ouderenvoorzieningen en de pensioenopbouw, maar ook in het onderwijs. De 60-er en 70-er jaren kenmerkten zich als de beginjaren van de verzorgingsstaat. Velen geloofden toen in de maakbaarheid van de samenleving. Het onderwijssysteem werd geacht iedere jongere naar een bepaalde maatschappelijke positie te brengen. Daarvoor was er een nauwkeurig omschreven kwalificatiestructuur in het leven geroepen. Door je als lerende daaraan te onderwerpen, was een toekomst in het beroepenveld verzekerd. Op een gegeven moment voldeed dat mechanisme niet meer. In de razendsnel veranderende samenleving ontstonden er plotseling heel veel nieuwe beroepen, terwijl andere verdwenen. Steeds minder leerlingen gingen feitelijk werken in het beroep waarvoor ze waren opgeleid. Vacatures konden niet worden ingevuld door het ontbreken van goed opgeleid personeel. Hiermee staat het onderwijs voor de uitdaging een antwoord te vinden op de snel veranderende behoeften van de arbeidsmarkt. Een tweede belangrijke uitdaging van de scholen ligt in het optimaal benutten van het potentieel aan talenten bij lerenden. Steeds meer vat de gedachte post dat er voor heel veel talenten in de huidige of nabije samenleving een vraag bestaat. Lerenden bekwamen zich dan vooral op de gebieden waarvoor zij getalenteerd zijn en zorgen er verder voor dat zij compensatie vinden voor de onderontwikkelde talenten. Naast de bevordering van de zelfstandigheid is het

aansluiten bij de belangstelling, de leerstijl en het niveau van de lerende het belangrijkste doel van vraaggestuurd leren. Wanneer deze individuerichte benadering gecombineerd wordt met een krachtige oriëntatie op het zich ontwikkelende beroepenveld kunnen zowel bedrijven als individuen hier wel bij varen.

Vraagsturing vergt een fundamentele herbezinning op onderwijzen, leren en beoordelen en een nieuwe afbakening van de verantwoordelijkheden en rollen van docenten en lerenden. Bij vraaggestuurd leren is het de lerende die sturing geeft aan het eigen leerproces. De vraag die we vervolgens moeten beantwoorden is: waarop heeft de sturing betrekking en bestaan er beperkingen? Idealiter betreft de sturing de keuze van leerdoelen, de aanpak en leeromgeving, de wijze van ondersteuning en de momenten van beoordeling. Gezien deze eisen komen we tot een concept zoals bij de leerwijzen-scholen. Binnen ons door de overheid bekostigd schoolsysteem worden eisen gesteld die betrekking hebben op de leerdoelen of kwalificaties en de wijze van toetsen en beoordelen. Vrijheden die overblijven, bieden kansen om inhoud te geven aan het begrip 'vraaggestuurd leren'. We denken dan aan de volgorde waarin leertaken worden uitgevoerd en de wijze waarop bepaalde leerdoelen worden bereikt (in projecten, via opdrachten of anders). Vervolgens doet de vraag zich voor waar bij competentiegericht leren de vraagsturing zichtbaar wordt. Leerdoelen, geformuleerd in competenties, worden bereikt wanneer aantoonbaar adequaat gehandeld kan worden in specifieke probleemsituaties. Leren is hier dus anticiperen op mogelijke probleemsituaties. In zijn persoonlijk ontwikkelingsplan (POP) heeft de leerling of deelnemer een route geschetst die hem brengt tot het succesvol handelen in specifieke probleemsituaties. In dit overwegend vraaggestuurde leermodel brengt de keuze voor een bepaalde kwalificatie, beroep of vak met zich mee dat een aantal competenties tot een beschreven niveau moeten worden ontwikkeld/eigen gemaakt. Daar ligt het deel dat inhoudelijk niet door de lerende wordt bepaald, maar wel wordt gekozen. De maatschappij/beroepsgroep of branche bepalen immers het eisenpakket dat hoort bij een kwalificatie, beroep of vak. We kunnen deze leerroute waarbinnen lerenden zich conformeren aan maatschappelijke eisen nog steeds vraaggestuurd noemen. Het is immers steeds de leerling zelf die kiest voor zowel de route als de werkwijze binnen een gekozen route.

APS en OMO wijzen in hun publicatie 'De nieuwste school' (Van Hout & Verheggen, 2003) op een belangrijk kenmerk van deze nieuwste school: 'het onderwijs is vraaggestuurd; de vragen en leerbehoeften van de leerling geven sturing aan het onderwijs' (pagina 10). Hierdoor kan de verwondering en nieuwsgierigheid van de leerlingen blijven bestaan en worden ingezet als motor van het leerproces.

Argumenten voor vraaggestuurd leren

Voor een overgang van aanbodgericht naar meer vraaggericht leren pleiten verschillende argumenten. Hieronder beschrijven we de twee belangrijkste argumenten.

Didactische en leerpsychologische redenen. Leerlingen verschillen sterk van elkaar, onder meer in belangstelling, leertempo en intellectuele capaciteiten. In het traditionele klassikaal-frontale en aanbodgericht onderwijs worden lerenden beschouwd als een homogene groep. Dit leidt tot een groot aantal problemen waarvan het motivatieprobleem waarschijnlijk het meest belangrijke is. Voor de een is het gebodene te moeilijk, voor de ander niet moeilijk en uitdagend genoeg. Ook de tempoverschillen zijn in een klassikaal systeem niet op te lossen. De interesse daalt dan snel met alle gevolgen van dien. De didactische en leerpsychologische redenen kunnen gezien worden als twee kanten van dezelfde medaille. Het constructivisme heeft als leerpsychologische stroming duidelijk gemaakt dat leren een individueel proces is, dat een actieve opstelling vraagt van de lerende en dat bij voorkeur in een sociaal verband dient plaats te vinden. Het overdragen van kennis wordt vervangen door een actief lerende die zelf kennis construeert op basis van ervaring, waarbij eerder verworven kennis en opvattingen een zeer belangrijke rol vervullen. Het is van belang dat de lerende zich bewust wordt van het eigen leerproces en daar zelf via reflectie sturing aan geeft.

In tabel 1 wordt een relatie gelegd tussen de mate waarin een bepaald leerstofonderdeel bekend is voor een leerling en de vorm waarin deze leerstof voor de desbetreffende leerling bij voorkeur beschikbaar is (Van den Burg, 2005). De tabel biedt zowel voor lerenden als docenten een denk- en gesprekskader. We lichten dit toe aan de hand van een voorbeeld. Voor een leerling die nog nooit een echte berg heeft gezien zal kennisverwerving over gebergten weinig resultaat hebben wanneer daar slechts teksten voor worden gebruikt (zie rij 4 in de onderstaande tabel). Het zal hem niets doen en het zal slechts tot misverstanden leiden. Een andere leerling die in de bergen heeft gefietst en gewandeld (het gebergte is dus een bekende werkelijkheid, zie rij 1 in de tabel) zal met teksten, eventueel ondersteund met illustraties, heel nieuwe zaken kunnen begrijpen van hetgeen wordt gelezen (zie kolom 4). Een tekst met illustraties vormt voor deze leerling een prima medium. Voor de leerling zonder ervaring met bergen is tekst (kolom 5) een zeer ongewenst medium. Met de kolommen bedoelen we uiteenlopende wijzen waarop de werkelijkheid is gecodeerd, van zeer concreet tot talig. Voor fictie geldt hetzelfde. Wanneer er geen beelden ontstaan bij fictie, dan zal ook daar een weg aangelegd moeten worden van meer concrete ervaringen, via animaties of afbeeldingen, naar uiteindelijk teksten. Overigens kan er nog wel een extra dimensie aan het model worden toegevoegd, namelijk het algemene niveau van een leerling dat tot uitdrukking komt

in de vaardigheid waarmee met bepaalde codesystemen kan worden omgegaan. Een zeer taalvaardige leerling zal bijvoorbeeld eerder op een talige manier kunnen leren over een voor hem onbekende werkelijkheid dan een weinig taalvaardige leerling.

Tabel 1

Relatie tussen leerling en leeromgeving (++ = zeer goede combinatie; -- = zeer slechte combinatie)

Mate van vertrouwdheid met	Verschijningsvorm werkelijkheid	Werkelijkheid	Simulatie	Film en animatie	Tekst en illustratie	Tekst
1. Bekende werkelijkheid		--	-	-+	+	++
2. Merendeels bekende werkelijkheid		-	-+	-+	-+	+
3. Klein deel van werkelijkheid bekend		+	-+	-+	-+	-
4. Geheel onbekende werkelijkheid		++	+	-+	-	--

Pedagogische en beroepsidentificerende redenen. Door lerenden nauw te betrekken bij de eigen ontplooiing zal hun zelfbeeld groeien en hun weg naar volwassenwording worden versneld. We zien dit zowel op het 'hoogste' niveau (hbo en universitair onderwijs) als ook op het 'laagste' niveau (praktijkonderwijs). Jan Geurts en Frans Meijers besteden in hun oraties als lector bij de Haagse Hogeschool nadrukkelijk aandacht aan de pedagogische en beroepsidentificerende redenen voor vraaggestuurd leren. Geurts (2004) doet dat via een model waarin de weg wordt geschetst van de 'oude' opleidingsfabriek naar het loopbaancentrum. Persoonlijke begeleiding in het loopbaancentrum moet zorgen voor een stevig houvast en duidelijke structuur in de persoonlijke bekwaamheidsontwikkeling van de beginnende beroepsbeoefenaar. Leren wie je bent, wat je kunt en wilt, vraagt om deskundige reflectie op de beroepservaringen die een deelnemer opdoet. Deze vorm van begeleiding staat tegenover de afstandelijke school- en beroepskeuzevoorlichting van de industriële opleidingsfabriek.

Meijers (2004) richt zich vooral op het microniveau van leren: de ontwikkeling van beroepsidentiteit en het loopbaanleren. In zijn electorale rede met als sprekende titel 'Ergens goed in worden' formuleert Van der Sanden (2004) dit zeer scherp: "Het centraal stellen van competentieontwikkeling en in samenhang daarmee (arbeids)identiteitsontwikkeling in het kader van loopbaangericht vmbo noopt tot maatwerk. Hieronder

verstaan we een samenstel van leerinhouden, pedagogisch-didactisch ontwerp, begeleidings- en leeractiviteiten dat enerzijds is afgestemd op de leervragen, leermogelijkheden en leerpreferenties van de deelnemer en anderzijds aansluit bij (regionale) ontwikkelingen die zich voordoen op de arbeidsmarkt” (pagina 55). De ambities, talenten en eerder verworven competenties van de lerenden en de ontwikkeling van hun arbeidsidentiteit moeten daarbij steeds het uitgangspunt zijn. Onstenk, De Bruin en Van den Berg (2004) spreken van een spanning tussen enerzijds ‘de leerling centraal’ en anderzijds opleiden tot een beginnende beroepsbeoefenaar volgens een kwalificatieprofiel. In de leerlinggerichte benadering bekwamen lerenden zich vooral op de gebieden waarvoor zij getalenteerd zijn en zorgen zij verder voor compensatie voor de onderontwikkelde talenten (Van Emst, 2004). Door dichter bij de talenten van lerenden te blijven, kunnen de leerresultaten stijgen. In deze mogelijk wat geïdealiseerde betekenis van vraaggestuurd leren is er echter geen sprake van volledige regie bij de lerende. De lerende benut de professionele omgeving van de school om hem te ondersteunen bij het opstellen, bijstellen en vaststellen en doorlopen van een persoonlijke leerroute; een route die aansluit bij belangstelling en talenten van de lerende en die bovendien een optimale voorbereiding geeft op een bepaalde plek op de arbeidsmarkt of het vervolgonderwijs.

Kanttekeningen bij meer vraagsturing

Vraaggestuurd leren zoals hiervoor verwoord, staat ver af van *laissez-faire* onderwijs. Er zal altijd sprake moeten zijn van een dialoog waarin docenten en lerenden samen bepalen wat, hoe, wanneer en waar er geleerd wordt. Het betekent evenmin een afscheid van het gemeenschappelijke onderwijsprogramma, maar wel dat lerenden actief betrokken worden bij het ontwerpen van hun onderwijs en leerproces. In deze zin is de werkelijke betekenis van vraaggestuurd leren steeds een op weg zijn naar toenemende zelfstandigheid en eigen verantwoordelijkheid van de lerende. In deze notie ligt ook de pedagogische kracht van het concept.

Vraaggestuurd leren heeft structuur, maar dan wel een andere structuur dan de instrumenteel-technische uitwisseling in het traditionele aanbodgerichte onderwijs. Dat andere zit hem vooral in de persoonlijke begeleiding en, binnen praktijkopleidingen, de eigen inbreng van de lerende daarbij op weg naar beroepsbekwaamheid en beroepsidentiteit. Competentiegericht leren mag met andere woorden niet worden gelijkgesteld aan vraaggestuurd leren.

Onderwijs op maat en centrale examinering

Onderwijs op maat veronderstelt een centraal examen op maat, dus een examen dat geflexibiliseerd is naar tijd, inhoud, vorm, niveau en/of plaats

(Kuhlemeier, Harms & Kremers, 2004; Kuhlemeier, de Jonge & Kremers, 2004). In de huidige centrale examens doen alle kandidaten binnen een vast tijdbestek examen. De examenperiode varieert van twee weken in het havo/vwo tot maximaal ongeveer twee maanden in het vmbo. Bij de eerder besproken ontwikkelingen in de richting van vraaggestuurd leren past een naar tijd en inhoud geflexibiliseerd examensysteem. Het is in principe mogelijk om de leerlingen naast een verplicht kerndeel een beperkte keuze uit een aantal examenonderwerpen te laten maken. Een verdergaande vorm is het opdelen van de leerinhouden in zinvolle examenonderdelen die gespreid in de tijd worden onderwezen en geëxamineerd. Dit wordt ook wel gemoduleerde examinering genoemd. Komt het geëxamineerde onderdeel later niet meer in het onderwijs terug, dan spreekt men van absolverende examinering. Gemoduleerde examens passen bij individuele leertrajecten, spreiden de examendruk, motiveren de leerlingen en verhogen hun zelfvertrouwen.

1.2 Knelpunten

In publicaties over vernieuwingsprojecten en pilots wordt vraaggestuurd leren vrij algemeen gezien als de oplossing voor zeer veel kwalen waar het onderwijs op dit moment mee kampt. Het verhogen van de motivatie van de lerenden is een van de belangrijkste drijfveren voor innovatie (Waslander en anderen, 2004). Zonder dit optimisme te willen temperen, is het gepast een aantal relativerende kanttekeningen te maken.

- Vraaggestuurd leren veronderstelt een zelfsturende houding van de lerende ten opzichte van het eigen leerproces. Verwondering en nieuwsgierigheid zijn motoren van het leerproces. Die zelfsturende houding is er wel van nature, maar eerder opgedane ervaringen hebben de zelfsturende houding vaak veranderd in een afwachtende en volgende houding. Het opnieuw veranderen van de aangeleerde houding vraagt een nieuwe omgeving en cultuur die uitstralen dat initiatieven, zelfstandigheid en eigen keuzen van de lerenden verwacht worden.
- Vraaggestuurd leren zal ermee rekening moeten houden dat lerenden bepaalde leerstofonderdelen moeten kennen. Voorkomen moet worden dat vraaggestuurd leren door lerenden wordt gelijkgesteld met ongebonden vrijheid. Eindtermen en een (centraal) examen zullen ook bij vraaggestuurd leren helder in beeld moeten zijn.
- Zowel docenten als leerlingen zullen bij vraaggestuurd leren tot de ontdekking komen dat de benodigde expertise niet altijd voorhanden is en soms moeilijk is te verkrijgen. De leervragen van leerlingen kunnen immers kennisgebieden betreffen buiten de standaard leerstof. Daarmee zou de vraag ook buiten het bereik van de leraar kunnen liggen. Zo kunnen er problemen ontstaan bij het ontbreken van een economie-docent. Collega-docenten zullen zich de ontbrekende

kennis moeten eigen maken of er moet worden geconcludeerd dat de leerling te ver is gegaan met de eigen koers en in het eigen belang zich meer zal moeten richten en oriënteren op hetgeen de docenten ook daadwerkelijk kunnen ondersteunen.

- De indruk bestaat dat vraaggestuurd leren vaak te snel absoluut wordt opgevat. Alsof de lerende geheel onafhankelijk voortdurend zelf zal bepalen wat en hoe hij leert. In werkelijkheid moet een groot aantal verschijningsvormen en varianten worden geaccepteerd als uitwerkingen van het concept 'vraaggestuurd leren'. De varianten die ontstaan zullen zich onderscheiden in de mate waarin leerstof, leerdoelen en leerroute vaststaan en de wijze waarop de ontstane ruimte wordt ingevuld (zie ook tabel 2). Degelijke informatie over het succes of het mislukken van experimenten die nu plaatsvinden, zal (denk ook aan lederwijs-scholen) richting kunnen geven aan toekomstige ontwikkelingen.
- Sommige beperkingen om te komen tot vraaggestuurd leren zijn schooleigen. Zo brengt het schoolsysteem in het algemeen leerlingen voort die maximaal aangepast zijn aan het systeem. Jonge leerlingen op de basisschool maken zich een houding eigen die grote invloed heeft op hoe zij zich later in het voortgezet onderwijs zullen gedragen. Ook de omgeving en ouders lijken het systeem in stand te houden. Ze verwachten standaard cijferlijsten en vorderingen die hen bekend voorkomen. Veel meer uitgaan van wat leerlingen beweegt, leidt tot grote veranderingen en bij sommigen tot onzekerheid.
- Het beroepsbeeld van veel docenten bevat als belangrijkste component het overdragen van kennis. De gedachte dat leerlingen zich in toenemende mate zelf kennis en vaardigheden eigen zouden kunnen maken, vormt een bedreiging van dit beroepsbeeld. Daar komt voor vakdocenten nog bij dat voor velen van hen het vak zo zeer centraal staat dat dit niet verenigbaar is met een beeld waarbij de zich ontwikkelende leerling centraal staat. En dat vormt nu juist een belangrijk thema bij het vraaggestuurd leren. Binnen het mbo heeft op dit punt al een belangrijke ontwikkeling plaatsgevonden.
- Door vraaggestuurd leren na te streven, vindt erkenning plaats van de heterogeniteit van de schoolpopulatie. De (door de docent) beleefde beheersbaarheid van de voortgang van het leerproces in klassikaal verband neemt hierdoor af. Docenten zullen veel van hun eigen gedrag dat gericht was op planning en controle moeten overlaten aan de lerende. Hiervoor is het nodig dat docenten veel vertrouwen geven aan lerenden. Dat betekent een aanzienlijke cultuuromslag en is als zodanig een pedagogische handeling.
- De omslag van aanbodgericht onderwijs naar vraaggestuurd leren doet een groot beroep op het schoolmanagement. Managers zijn niet volledig toegerust met betrekking tot de verandering om effectief te kunnen sturen. Het schoolmanagement zal zich immers moeten

bezighouden met de kern van het beroepsbeeld van veel docenten, hun vak. Veel docenten zijn hier overgevoelig voor en dat weten de managers. 'Leven en laten leven' kan dan een gemakkelijke oplossing zijn. Dat alles hierdoor bij het oude blijft, is het resultaat.

- Vraaggestuurd leren heeft implicaties voor de ontwikkelingsgerichte toetsing en de afsluitende examinering. Die zullen meer individueel en in de tijd flexibel gaan plaatsvinden. De vraag is in hoeverre dat kosteneffectief kan. Daarnaast lijkt het verstandig een open oog te hebben voor eventuele onbedoelde neveneffecten met betrekking tot de functie van examens bij het bewaken van de onderwijskwaliteit op landelijk en schoolniveau, het civiele effect van de diploma's, de organiseerbaarheid voor de scholen en de wet- en regelgeving op landelijk en schoolniveau.

Bovenstaande kanttekeningen verwoorden een zekere twijfel aan de noodzaak en wenselijkheid van een volledige omslag naar vraaggestuurd leren. De aard van de leerstof, kenmerken van de docent en de lerende en andere genoemde punten vormen beperkende voorwaarden.

In een recente publicatie 'Onderwijs maken' formuleert Slagter (2004) treffend waardoor maatwerk en vraaggestuurd leren nog een moeilijke weg te gaan hebben: "de verplichte eindtermen van het centraal examen bepalen het onderwijs zo sterk, dat de leerling vergeten wordt. De leerstof staat centraal; niet de leerling. Door de eindtermen als leidraad te hanteren, wordt te weinig gekeken naar de competenties en interesses van de leerling. Het belangrijkste bezwaar hiervan is dat er nauwelijks geleerd wordt! Om deze patstelling te doorbreken, is veel fantasie nodig. En innovatief denken, flexibiliteit, ondernemerschap. Zowel van de overheid als van het veld' (pagina 31). De hier geciteerde uitspraak moet niet al te letterlijk worden opgevat. Het is eerder een oproep aan overheid en scholen om kansen te benutten en ruimte te laten voor initiatieven in de richting van vraaggestuurd leren².

2. Overigens loopt Nederland op het gebied van autonomie van scholen voorop in Europa (Onderwijsraad, 2005)

Het volgende citaat uit een interview met Coen de Jonge, voormalig onderwijskundig medewerker uit Groningen, geeft aan dat een grotere vrijheid in de examinering zowel voor- als tegenstanders heeft: “scholen zeggen inderdaad naar nieuwe instrumenten te zoeken om actuele ontwikkelingen mee te ondersteunen. En grotere vrijheid bij examinering, dat zeggen ze ook wel te willen. Er zit echter wel een addertje onder het gras. Toen we in onze stad de mogelijkheid hadden om een pilot ‘flexibele examinering vmbo’ te ontwikkelen, was daar grote animo voor bij de vertegenwoordigers van de vmbo-scholen, met name de beroepsgerichte leerwegen. Tot mijn verbazing kwam er echter weerstand van mensen die meer de TL-kant vertegenwoordigden. Ze wilden het wel, maar nu nog niet, eerst kijken waar ze het nu eigenlijk over hadden, enzovoort. Ik kreeg daarna sterk de indruk dat veel mensen uit de avo-hoek eigenlijk geen echte voorstanders van majeure ingrepen in de examinering zijn. Een klein beetje wel, misschien, zeker verbaal, maar ik denk dat ze het fenomeen examinering ook als een statusbevestigende voorziening beschouwen. De laatste jaren staan immers sterk in het teken van examenvoorbereiding, een mooie stok ook achter de deur, en wat komt daar dan voor in de plaats? En: in havo en vwo zullen ze vast het examen niet afschaffen. De grootste voorstanders van flexibele (of geen) examinering heb ik altijd aangetroffen in kringen van de basisberoepsgerichte leerweg. Maar ook daar bespeurde ik wel eens minder waardevolle beweegredenen. ‘Onze leerlingen kunnen absoluut geen examen doen, dat is een misdaad, hadden we de oude A-diploma’s nog maar’, enzovoort. Zulke lieden hadden het dan niet over mogelijkheden voor andere beoordeling, of meer gespreide beoordelingen, maar wilden de leerlingen liefst blanco overdragen aan het ROC. Dat vond ik ook niet zo’n constructieve houding”.

Docenten en de omslag naar vraaggestuurd onderwijs

Waarschijnlijk kunnen we de docentenpopulatie heel globaal in twee groepen verdelen. De eerste groep ziet kennisoverdracht via lesgeven, uitleggen en verhalen vertellen als de kern van het vak en de eigen beroepsidentiteit. Deze docenten zien hun eigen ontwikkeling vooral langs de lijnen van de vakinhouden en de didactische verbeteringen om de vakinhouden over te dragen (ICT is hierbij een belangrijke vernieuwing). De tweede groep is vooral geïnteresseerd in de leerprocessen bij leerlingen en zij zien hun eigen rol in functie van bijdragen aan verbetering van die leerprocessen.

De eerste groep docenten zal vanuit de eigen voorkeuren gemakkelijker functioneren in een aanbodgerichte benadering en zullen mogelijk pas

op andere gedachten komen wanneer blijkt dat het 'oude' lesgeven minder satisfactie geeft aan henzelf en de lerenden. Ze zullen dan vervolgens een positief beeld moeten ontwikkelen van de kansen die een meer vraaggestuurde benadering biedt. In het algemeen zal deze groep docenten het gevoel hebben een belangrijk stuk van hun beroepsidentiteit te verliezen bij een overgang naar meer vraaggestuurd leren.

De tweede groep docenten is vanuit de eigen primaire interesses veel eerder geneigd mee te gaan met de leervragen van de leerlingen, zeker wanneer de school in staat is deze leervragen te kanaliseren en de benodigde begeleiding goed te organiseren.

Bij een ingezette verandering naar vraaggestuurd leren zijn de meeste problemen op school van de eerste groep te verwachten. Niet omdat hier sprake is van onwil, maar veel meer uit onmacht. Ze moeten de kans krijgen te experimenteren met een nieuwe rol en zich de benodigde vaardigheden eigen maken. Een coachende begeleiding tijdens het veranderproces is voor hen van belang.

Mogelijk dat enkele docenten van deze groep de omslag niet kunnen maken. Soms betreft het docenten die op onderdelen van het curriculum nog heel goed op de vertrouwde wijze kunnen functioneren. Er zullen immers altijd leerstofonderdelen blijven bestaan waarvoor geldt dat een groepsuitleg de meest geëigende vorm is.

Docenten en ontwikkelingsgerichte beoordeling

Het beoordelen van competenties in de dagelijkse onderwijspraktijk vereist dat de docent verschillende stappen zet. Een eerste cluster van vragen waarvoor de docent zich gesteld ziet, is: "wat wil ik dat mijn leerling in een bepaalde (beroeps)situatie kan laten zien aan het einde van een curriculumonderdeel? Hoe ziet die (beroeps)situatie eruit? Welk gedrag vertoont de leerling? Welke competenties laat hij zien? Dit betekent dat de docent gaat nadenken over de situatie waarin een leerling een bepaald gedrag gaat vertonen.

Een tweede cluster van vragen is 'welke tussenmomenten voor evaluatie of beoordeling zijn ingelast in het curriculumonderdeel? Wordt gewerkt met een portfolio? Vinden er tussentijdse gesprekken plaats? Is er aan het begin van het curriculumonderdeel een meting/evaluatie? Van belang is in ieder geval dat het voor zowel de leerling als de docent duidelijk is wát de beoordelingscriteria zijn, zodat bijgestuurd kan worden tijdens het leerproces.

Een derde cluster van vragen betreft de veranderende rol van de docent en de leerling. Speelt de docent een beoordelende of begeleidende rol? Wanneer gekozen wordt voor een begeleidende rol, wie beoordeelt er dan? In hoeverre spelen de leerlingen zelf een rol bij de beoordeling?

Meningen over centrale examens op maat lopen sterk uiteen

Bij onderwijs op maat horen examens op maat. Recentelijk is er een grootschalig onderzoek uitgevoerd naar de behoefte aan aanpassing van de centrale examens in het voortgezet onderwijs (Kuhlemeier, de Jonge & Kremers, 2004). Uit de enquête blijkt ondubbelzinnig dat de veranderingsbehoefte in het vmbo groot is. Grote groepen schoolleiders, examensecretarissen en docenten willen meer keuzemogelijkheden met betrekking tot het tijdstip, de inhoud en/of de vorm van het centraal examen. Schoolleiders blijken daarbij over het algemeen veel meer veranderingsgezind te zijn dan docenten algemene vakken. Het onderzoek laat ook zien dat de wensen met betrekking tot concrete aanpassingen van de centrale examens sterk uiteenlopen. Het grootst is de belangstelling voor een schoolgestuurd gemoduleerd centraal examen. Deze wens leeft vooral bij schoolleiders van vmbo-opleidingen en docenten beroepsgerichte vakken. Al moeten we hierbij wel de kanttekening plaatsen dat velen de modulaire afname slechts tot enkele examenvakken willen beperken. Anderen wensen meer flexibiliteit in het afnametijdstip, zonder de examens modulair te willen afnemen. Veel geënquêteerden willen meer invloed hebben op de toetsvorm en het opgavetype. Sommigen opteren zelfs voor alle hun voorgelegde aanpassingen tegelijkertijd. Kortom, velen willen meer maatwerk met betrekking tot het tijdstip, de inhoud en/of de vorm van het centraal examen. De geconstateerde sterke verdeeldheid, ook binnen de scholen, bemoeilijkt het trekken van conclusies over de weg die het onderwijs met de centrale examens wil inslaan. Onderwijsvernieuwingen mogen niet van bovenaf opgelegd worden. Om succes te hebben moeten zij bij voorkeur door alle betrokkenen in de school gedragen worden. Uit het onderzoek komt naar voren dat velen nog onvoldoende overtuigd zijn van de meerwaarde van flexibilisering voor de school. Schoolleiders zullen zich veel moeite moeten getroosten om allen binnen de school te overtuigen van de noodzaak tot flexibilisering.

1.3 Mogelijke oplossingsrichtingen

De pedagogische weg

Zolang de lerende nog op weg is naar volwassenheid is hij in een pedagogische relatie. Dat betekent dat zijn zelfstandigheid afhankelijk is van de mate waarin hij volwassen is. De docent/coach heeft tot taak invulling te geven aan dat deel van de verantwoordelijkheid waarop de lerende nog niet kan worden aangesproken. Dit is een lastig probleem dat voortdurend op de werkvloer moet worden opgelost. Daar zijn geen standaardrecepten voor. Docenten kunnen echter wel werken met afnemende sturing die gaat van begeleiden naar zelfstandig werken en leren.

Het gaat hier in de kern om de pedagogische verantwoordelijkheid van de school. Deze is feitelijk aanwezig in elke relatie die docenten/coaches hebben met hun leerlingen. Juist op dit punt zullen veel scholen een slag moeten maken. Oude regels en algemene voorschriften die ongeschikt zijn voor toepassing op individuele pedagogische situaties dienen vervangen te worden door nieuwe afspraken die vooral gericht zijn op en hun waarde tonen bij de persoonlijke groei naar volwassenheid. Wij stellen voor een personele scheiding aan te brengen tussen het ontwikkelingsgericht beoordelen en het beslissingsgericht beoordelen (voor diplomering, et cetera). Het verdiepen van de pedagogische relatie staat op gespannen voet met een machtsrelatie, maar kan gedijen bij een gezagsrelatie die in principe gericht is op terugtreden en overbodig maken. Juist in het vmbo, waar de pedagogische relatie zozeer van belang is, is het verstandig met deze gedachte te experimenteren. Het experiment zal informatie opleveren over de voordelen in de sfeer van relatie coach - lerenden, de gevolgen van het wegvallen van het machtsselement van de docent in de eindbeoordeling, de kosten van de nieuwe aanpak en benodigde scholing van de beoordelaars. Beoordelaars zouden betrokken kunnen worden van collega-scholen of bedrijven.

Starten met cultuuromslag in de onderbouw

De belangrijkste veronderstelling van vraaggestuurd leren is dat leerlingen in staat zijn en gemotiveerd zijn om zelf voldoende verantwoordelijkheid te nemen voor hun ontplooiing en het leerproces dat daarbij nodig is. Veel docenten, met name van vmbo-leerlingen, delen dit optimisme niet. Hun dagelijkse ervaringen geven weinig reden tot hoge verwachtingen. Een belangrijke vraag is in hoeverre deze minder optimistische docenten gelijk hebben. Zowel docenten als leerlingen op de traditionele scholen zijn gevormd door diezelfde scholen. De verwachtingen die ze ten opzichte van elkaar hebben, staan vast. Er heerst een cultuur van 'de docent weet alles, regelt alles en heeft alle macht; de leerling schikt zich in zijn lot en consumeert het onderwijs (min of meer) of haakt totaal af'. Deze cultuur schept een wederzijdse afhankelijkheid die moeilijk te doorbreken is. Telkens wanneer een nieuwe groep leerlingen de school betreedt, doet zich de mogelijkheid voor een begin te maken met een nieuwe schoolcultuur. Van docenten vraagt het een grote omslag. Leerlingen passen zich direct aan, zij hebben het niet anders gekend. Een directe start in de onderbouw met de nieuwe schoolcultuur voorkomt mogelijk veel problemen later in de opleiding.

Pedagogisch-didactisch handelen docent

Gedurende de eigen (leraren)opleiding is vooral aandacht besteed aan competenties die betrekking hadden op kennisoverdracht en het organiseren van leerprocessen in klassikaal verband. Het perspectief was aan-

bodgestuurd leren. Zo was ook de praktijk waarin de aspirant-leraar zijn verdere ervaringen ging opdoen. De wending naar meer vraaggestuurd leren vraagt andere competenties van de docent. Daartoe behoren: het beschikken over coachingvaardigheden, vaardigheid in het luisteren naar wensen van leerlingen en het helpen van deze leerlingen bij het uitstippelen van de juiste leerroute. Hierbij geldt de veronderstelling dat vraagsturing nooit absoluut is. Feitelijk is realisatie mogelijk voorzover de eigen verantwoordelijkheid en zelfstandigheid van de leerling is gevorderd. Dit betekent dat leerlingen verschillend behandeld worden en dat de leerlingen dat ook als normaal en functioneel ervaren. Van docenten mag worden verwacht dat zij zich verdiepen in de specifieke leer mogelijkheden en beperkingen van de afzonderlijke leerlingen. Alleen hierdoor kunnen zij helpen efficiënte leer routes uit te zetten.

Docentenopleiding

Het probleem voor docentenopleidingen is dat de meeste scholen voor vmbo en mbo nog op de oude manier werken. Ze staan voor het dilemma of ze de aankomende docenten voor het oude of het nieuwe onderwijssysteem opleiden. Kiezen voor het oude is bijdragen aan het nog langer conserveren van het bestaande systeem. Kiezen voor het nog niet bestaande nieuwe systeem leidt tot docenten die ontdekken dat veel van de bestaande scholen nog niet klaar zijn voor hun inbreng.

Bij het verder inrichten van de docentenopleiding als een vraaggestuurde organisatie krijgen de nieuwe docenten de keuze waarop ze zich willen voorbereiden: een rol in de bestaande aanbodgerichte school of gaan werken aan vernieuwingen op scholen die op weg zijn naar vraaggestuurd leren. Van groot belang is het dat de discussie over de koers van het onderwijs volop gevoerd wordt op de opleiding. Dit leidt tot nieuwe docenten die goed weten welke ontwikkelingen er gaande zijn en die hebben leren nadenken over hun mogelijke positie in het veranderende scholenveld en ook hebben leren begrijpen waardoor gewenste veranderingen toch zo moeizaam ingang vinden.

Docenten besteden nog te eenzijdig aandacht aan overdracht en vermeerdering van kennis. Nieuwe basiscompetenties zoals coaching en stimulering van lerenden zijn ook noodzakelijk. Voor docenten is het van belang te leren hoe zij het klassieke rooster kunnen loslaten en een gedifferentieerd aanbod kunnen vormgeven, hoe zij hun rol als planner kunnen loslaten en uitgaan van de lerende als medeontwerper van het onderwijs, hoe zij het sociaal leren in groepen kunnen benutten voor effectief leren en hoe zij zich kunnen losmaken van de plicht tot antwoorden en in plaats daarvan zich kunnen bekwamen in het stellen van echte, voor lerenden betekenisvolle vragen (Klarus, 2003).

Hierbij is een relativerende kanttekening op zijn plaats. De tegenstelling tussen kennis en coaching is voor een deel oneigenlijk. Een goede coach, moet heel goed zijn in waar hij de leerlingen op coacht! Om goed te

kunnen coachen moeten docenten juist boven de stof staan: veel kennis en inzicht hebben in hun vakgebied. Waarschijnlijk kan een aantal van de huidige knelpunten worden opgelost met teamwork door bevoegdheden meer aan teams toe te kennen en niet alleen aan personen. Maar hierbij moeten we ook het oplopende debat over de kwaliteit van de PABO-student in ons achterhoofd houden. Een open vraag is hoe (het de leerling in) het vmbo zal vergaan als we daar de inhoud (ook) op de tweede plaats zetten? Overigens wordt op een aantal plaatsen geëxperimenteerd met taakdifferentiatie hetgeen bijvoorbeeld leidt tot leer- en werkmeesters (respectievelijk gericht op avo-leerstof en beroepsgerichte programma's). Dit onderscheid kan gemaakt worden onder de voorwaarde dat theorie en praktijk heel dicht bij elkaar blijven en de praktijk voorafgaat aan theoretische verdieping; praktische problemen scheppen immers de behoefte aan theoretische verheldering.

Cursus vraagsturing en toetsing

Vraaggestuurd leren vraagt een andere, meer flexibele en minder uniforme manier van toetsen. Voorgesteld wordt toekomstige vmbo-leraren een cursus evaluatie en beoordeling van leerlingen aan te bieden waarbij een relatie gelegd wordt met vraagsturing en competentiegerichtheid. In hoofdstuk 4 van deze studie wordt hierop nader ingegaan.

Schoolorganisatie

De omslag naar vraaggestuurd leren betekent het loslaten van het oude volledig geplande curriculum en het bijbehorend lesrooster. Veel scholen doen inmiddels ervaring op met nieuwe vormen van planning waarbinnen leerlingen meer ruimte krijgen. Leerlingen krijgen meer vrijheid in de wijze waarop leerstof wordt aangepakt. Ook kunnen lerenden zelf de volgorde en de tijd die nodig zijn voor onderdelen van de leerstof bepalen. Verder kunnen lerenden eigen leerstofonderdelen kiezen. Het geheel wordt besproken met de coach en vastgelegd in een leerrouteplanning. Ten aanzien van vorderingen blijft er contact met de coach. Bij vraaggestuurd leren is een cijferlijstje niet meer toereikend. De resultaten van de eigen leerroute komen het best tot uitdrukking in een portfolio. Dit is een verzameling van producten en bewijzen ten aanzien van het geleerde. Daarbinnen is ook plaats voor cijfers en andere beoordelingen. In kernteams kunnen de benodigde competenties en expertisen worden gebundeld.

Ervaring opdoen met de bedrijfsmatige benadering

Met het doel de lerende meer te motiveren, proberen steeds meer scholen in te spelen op hun behoeften en wensen. Dat gebeurt in een spanningsveld tussen maatwerk en efficiëntie. Scholen kunnen maatwerk

bieden door de benodigde schaalgrootte te koppelen aan modularisering (Waslander en anderen, 2004). De oplossingen die scholen ontwikkelen om met dit spanningsveld om te gaan vertonen grote gelijkens met de principes achter ‘massamaatwerk’ (Engels: mass-customization) bij de productie van goederen en diensten. Kenmerkend voor de massamaatwerkbenadering is dat het product, dienst of systeem wordt opgedeeld in losse modules waaruit de consument vrij kan kiezen. Dat kiezen gebeurt aan het einde van het productieproces, in de fase van assemblage. Een treffend voorbeeld is het muziekarchief op internet (iTunes) waarbij de gebruiker zelf kan kiezen welke muziek er in welke volgorde, op welk moment te beluisteren is. Massamaatwerk combineert de voordelen van massaproductie met ruime keuzemogelijkheden voor de consument. Voor het onderwijs betekent deze benadering dat de lerende medeontwerper wordt van zijn eigen onderwijs. Hij is niet meer een passieve ontvanger, maar bepaalt zelf wat, wanneer, hoe, in welke volgorde en op welke plaats er geleerd wordt, uiteraard binnen de kaders van het gemoduleerde aanbod. Het oude begrip modularisering ontwikkelt zich hiermee van productgericht naar procesgericht. Bij de verdere ontwikkeling van vraaggestuurd leren ontstaan er varianten waarbij een deel van het beoogde eindresultaat vaststaat en een deel vrij door de lerende (in overleg met zijn coach) kan worden ingevuld (zie Tabel 2). Of het onderwijs voordeel kan behalen uit deze bedrijfsmatige trend is nog de vraag, aldus Waslander en anderen (2004). Scholen die bewegen in de richting van massamaatwerk ervaren frICTies met een omgeving die (nog) standaardproducten en -diensten aanbiedt. Het gaat dan onder meer om huisvesting, financiering, regelgeving en de huidige praktijk van centrale examens. Het verdient aanbeveling de kansen en bedreigingen van het bieden van massamaatwerk nader te onderzoeken.

Tabel 2

Leerroute in relatie tot beoogd resultaat

Leerroute \ Beoogd eindresultaat	Vast	Open
Vast	Traditioneel onderwijs	
Open	Massamaatwerk	Zoals Iederwijs

Centrale examens vooralsnog niet afschaffen?

Onderwijs op maat van de leerling staat op gespannen voet met centrale examens op één vast moment. Het onderzoek naar de behoefte aan aanpassing van de centrale examens laat ook zien dat maar weinigen in het voortgezet onderwijs de centrale examens willen afschaffen of ze volledig willen integreren in het schoolexamen (Kuhlemeier, de Jonge & Kremers, 2004). Het knelpunt zit hem niet zozeer in het bestaan van centrale examens *sec*, maar in de functie, vorm en inhoud die de centrale examens op dit moment nog hebben. Een belangrijk argument tegen afschaffing is dat centrale examens een positieve bijdrage leveren aan de leerresultaten van leerlingen. Dit concluderen Wößmann (2002) en Fuchs & Wößmann (2004) uit een secundaire analyse van bestanden met gegevens van internationaal vergelijkend onderzoek. De positieve invloed op de leerresultaten blijkt het grootst in onderwijssystemen waarin een centraal examen wordt gecombineerd met een relatief grote autonomie voor schoolleiders en docenten. In zijn recente advies 'De stand van educatief Nederland' oordeelt de Onderwijsraad (2005) dat Nederland een redelijke balans heeft gevonden tussen centrale en decentrale aansturing. De raad acht een systeem van toezicht en verantwoording onontbeerlijk om de kwaliteit van het onderwijs te kunnen waarborgen. De centrale examens in het voortgezet onderwijs vormen volgens de raad "een belangrijk waarborgmechanisme dat scholen verhindert het niveau te verlagen" (pagina 11).

Naar een centraal examen op maat

In het vmbo bestaat grote behoefte aan flexibilisering van het centraal examen, met name bij schoolleiders en docenten beroepsgerichte vakken (zie paragraaf 1.2). Flexibilisering zou gestalte kunnen krijgen door scholen een centrale opgaven- en takenbank met een omvangrijke verzameling authentieke opdrachten ter beschikking te stellen. Uit deze bank kunnen scholen competentiegerichte examens op maat samenstellen. Een modulair opgebouwd en op competenties gericht centraal examen kan het huidige examen aan het einde van het vierde leerjaar op termijn wellicht vervangen, te beginnen met de basisberoepsgerichte leerweg. Op dit moment wordt op beperkte schaal ervaring opgedaan met flexibilisering van de inhoud en het tijdstip in het vmbo. Daarnaast is begonnen met een grootschaliger experiment met flexibilisering van het tijdstip in het centraal examen havo/vwo (Tax & Béguin, 2005). Tevens is een project opgestart dat tot doel heeft de mogelijkheden van flexibilisering naar niveau nader te onderzoeken. Vanuit het perspectief van de leerlingen zijn gemoduleerde examens overigens niet per definitie meer flexibel naar inhoud en tijd. Dit zal alleen het geval zijn als leerlingen ervoor kunnen kiezen om bepaalde onderdelen niet af te sluiten, als zij ruime mogelijkheden tot herkansing krijgen en zij het moment van examinering en herkansing zelf kunnen bepalen.

Centrale vmbo-examens op maat: niveaudifferentiatie

Sommige innovatieve vmbo-scholen ervaren het afschaffen van de niveaudifferentiatie binnen de centrale examens voor de vier leerwegen als een probleem. Met de invoering van het vmbo kan een leerling voor zijn totale onderwijspakket nog maar op één niveau examen doen. Het niveau van het slechtste vak, vaak een avo-vak, bepaalt het niveau van de leerweg. Leerlingen kunnen voor één of meer vakken deelnemen aan verschillende eindniveaus. Maar alleen als alle vakken op het hoogste niveau afgesloten worden krijgen ze ook een diploma passend bij dat niveau. Als in de basisberoepsgerichte leerweg één vak op een lager niveau afgesloten wordt, bepaalt dat vak het niveau van het diploma en ontvangt de leerling voor hoger afgesloten vakken een certificaat. In principe hebben die certificaten geen invloed op het niveau van doorstroom naar het vervolgonderwijs. Deze innovatieve scholen ervaren de regelgeving rond het centraal examen als belemmerend voor het meer recht doen aan de diversiteit van hun leerlingen.

Jan van Rooijen, onderwijsadviseur bij de SLO, over het afschaffen van niveaudifferentiatie in de vmbo-examens:

“leerlingen moeten op hun eigen niveau uitgedaagd worden. Differentiatie is dus wenselijk. Leerlingen willen graag trots zijn op wat ze doen, dat is dus niet zo als ze onder hun niveau werken. En vaak is het slechtste vak ook nog een avo-vak. Avo-vakken zouden ondersteunend moeten zijn aan de beroepsgerichte vakken en niet omgekeerd. De leerwegen worden bepaald door de avo-vakken (‘kan een leerling goed Nederlands en wiskunde, oftewel: wil en kan hij leren.....’). Terwijl de leerling nu juist niet voor de avo-vakken op school zit, maar voor een beroepsoriënterende opleiding.”

Er lopen op dit moment experimenten waarin wordt bekeken of niveaudifferentiatie wenselijk is. Daarnaast experimenteren scholen ‘op eigen houtje’ met niveaudifferentiatie.

Hans Meinders, examencoördinator van het Twents Carmel College, ziet het feit dat het slechtste vak het eindniveau van de leerling bepaalt niet als knelpunt:

“leerlingen kunnen immers ook examens in vakken op een hoger niveau doen. Met de ROC’s moeten dan afspraken gemaakt worden over het niveau van doorstromen. Het centraal examen zou er tussenuit kunnen als er bindende afspraken gemaakt worden met stakeholders. Dan kun je het maximale halen uit flexibele examens op verschillende tijden en op verschillende niveaus.”

Andries Meijer van de onderwijscampus in Winschoten is geen voorstander van niveaudifferentiatie. Volgens hem moeten scholen kijken naar competentie: “kijken voor welke opleiding een leerling competent is. Binnen de school worden leerlingen doorlopend beoordeeld, het onderwijs zou competentiegericht moeten zijn, met een eigen examen dat toegang geeft tot het mbo”.

Individualisering van diploma's en getuigschriften

In het verlengde van de hiervoor gesignaleerde trend naar massamaatwerk behoort een verdergaande individualisering van diploma's en getuigschriften tot de mogelijkheden. Het diploma heeft dan betrekking op een vast deel van de opleiding. Daarnaast bevat het een variabel, persoonlijk deel dat verder is ingekleurd via bijvoorbeeld een portfolio. Daarmee levert de lerende bewijzen van de leerprestaties en verworven competenties.

Een ontwikkeling naar vraaggestuurd leren zal gemakkelijker te accepteren zijn wanneer aansluitingsproblemen bij overgang naar een vervolgopleiding of naar werk blijken uit te blijven. Jellema, Lokman en Nieuwenhuis (2000) stellen dat “de uitdaging van het beroepsonderwijs niet alleen ligt in het aanbieden van (reeksen van deel)kwalificaties, maar vooral ook in het organiseren en faciliteren van leertrajecten waarin een optimale match tussen interesses en aspiraties van de persoon en de leeromgevingen wordt gerealiseerd, met als uiteindelijk resultaat beroepsbeoefenaren die weten wat ze willen en in staat zijn sturing te geven aan hun eigen loopbaan” (pagina 22).

Onderwijskundig onderzoek naar effectiviteit vraaggestuurd onderwijs

Vraaggestuurd leren heeft op papier vele voordelen. De praktijk zal uitwijzen of deze voordelen gerealiseerd worden. Hoewel de eerste ervaringen succesvol lijken, is over de effectiviteit van de recente uitwerkingen van vraaggestuurd leren in termen van leerresultaten nog weinig bekend. Nu vraaggestuurd leren steeds meer ingang begint te vinden in het onderwijs verdient het aanbeveling gedegen onderzoek te entameren naar het effect ervan op de leerresultaten en het welbevinden van lerenden en docenten. Vraaggestuurd leren zal geaccepteerd worden als het de overgang naar een vervolgopleiding of naar werk versoepelt. Vandaar dat ook gekeken zou kunnen worden naar de effecten ervan op het interne en externe rendement in de beroepskolom.

2 Van vakmatig onderwijs naar integratief competentiegericht leren

In het reguliere onderwijs in vmbo en mbo vormen de vakgebieden de ruggengraat van het onderwijs. De algemene en de beroepsgerichte vakken worden nog grotendeels gescheiden aangeboden. De grote portie theorie en de gebrekkige integratie van deze theorie in het praktijkleren vormen voor velen een struikelblok. In competentiegericht onderwijs wordt getracht de leerinhouden van de algemene en praktische vakken te integreren in praktische leersituaties. Hiermee hoopt men het onderwijs voor lerenden zowel aantrekkelijker als relevanter te maken. In dit hoofdstuk belichten wij de ontwikkeling naar competentiegericht leren en beoordelen vooral vanuit het gezichtspunt van de leerinhouden en de didactiek. Eerst komt de ontwikkeling naar vakintegratief competentiegericht leren in vmbo en mbo aan bod (paragraaf 2.1). Vervolgens besteden wij aandacht aan knelpunten die de invoering ervan in de weg staan (paragraaf 2.2). Aan het einde van dit tweede hoofdstuk worden enkele mogelijke oplossingen voor deze knelpunten geschetst (paragraaf 2.3).

2.1 Ontwikkelingen

Scholen voor vmbo en mbo krijgen steeds meer vrijheid om het onderwijs zelf in te richten. Binnen bepaalde randvoorwaarden bepalen zij zelf hoe zij hun onderwijsaanbod indelen, bijvoorbeeld in vakken of in leergebieden. En zij beslissen zelf vanuit welk pedagogisch-didactisch concept er gewerkt wordt, bijvoorbeeld klassikaal-frontaal, samenwerkend leren en/of een meer individuele benadering. De verwachting is dat steeds meer vmbo-scholen deze ruimte de komende jaren zullen benutten voor competentiegericht onderwijs. Dit type onderwijs impliceert een andere ordening en sequentiëring van het onderwijsaanbod (Mulder, 2004). Ontwerpers van competentiegerichte onderwijsprogramma's kiezen voor grotere en zinvolle gehelen uit de (beroeps)praktijk. Zij kiezen niet in eerste instantie voor vakken of leergebieden als indelingsprincipe, maar voor competenties die zijn ontleend aan het leven van alledag, het vervolgonderwijs en vooral ook de beroepspraktijk. In veel gevallen komt het onderscheid tussen vakken zelfs geheel te vervallen.

Een van de meest op de voorgrond tredende voorstanders van vraaggestuurd competentiegericht onderwijs is het schoolbestuur Ons Middelbaar Onderwijs. In 2005 wil het bestuur starten met een competentiegerichte opleiding, de Nieuwste School geheten. De

ontwerpers van deze nieuwe school waren oorspronkelijk van plan de leerinhouden in te delen in leergebieden, waarbij zij dachten aan linguistics, science, humanics en arts. Zij vonden dit echter nog te sterk lijken op het denken in vakken en nog te veel uitgaan van het leeraanbod en te weinig van de leerling. Vandaar dat de ontwerpers van plan zijn de leerinhouden behalve in leergebieden ook in te delen op basis van betekenisvolle competenties, zoals gecijferdheid en geletterdheid. Binnen dit kader wil men situaties ontwerpen waarin leerlingen hun eigen leervragen kunnen formuleren en zich competenties eigen kunnen maken (Van Hout & Verheggen, 2003).

In het mbo is de overgang naar competentiegericht onderwijs minder vrijblijvend dan in het vmbo. Uiterlijk in 2008 zal in het mbo de nieuwe competentiegerichte kwalificatiestructuur van kracht zijn (Colo, 2004). Dat betekent dat alle instellingen op de een of andere manier met competentiegericht onderwijs aan de slag moeten (zie ook hoofdstuk 4). In het vervolg van deze paragraaf schetsen we enkele ontwikkelingen in de richting van competentiegericht onderwijs en integratie van vakken. Volgens enkele van de door ons geraadpleegde deskundigen zal de sterke trend naar leergebieden in de onderbouw de bovenbouw niet ongemoeid laten. Vandaar dat wij eerst aandacht besteden aan de onderbouw van het voortgezet onderwijs, om vervolgens in te gaan op ontwikkelingen in de bovenbouw van het vmbo en het mbo.

Onderbouw voortgezet onderwijs

In de onderbouw van het voortgezet onderwijs maken veel vakken, weinig tijd per vak en veel verschillende docenten per klas het wenselijk dat scholen het aantal vakken terugbrengen en meer samenhang in het onderwijsaanbod aanbrenge. De Taakgroep Vernieuwing Basisvorming heeft vier scenario's uitgewerkt die scholen kunnen helpen in hun streven naar minder vakken en meer samenhang (Taakgroep Vernieuwing Basisvorming, 2004; Diephuis & Van Kasteren, 2004; Meijs & Van Zon, 2004).

Scenario 1. Op scholen die de reguliere vakkenstructuur handhaven kunnen docenten de samenhang in het onderwijsaanbod bevorderen door onderling afspraken te maken en samen te werken (De Boer, Buurman, Haaksma & Van der Vloed, 2004).

Scenario 2. Scholen kunnen de traditionele vaklessen afwisselen met projecten waarbij docenten van verschillende vakken samenwerken. Veel scholen bieden tegenwoordig een deel van het programma

geïntegreerd aan in de vorm van projecten waarin vakken van de onderbouw gecombineerd worden. Naast een vakkenlijn is er een projectenlijn, bijvoorbeeld een projectweek per periode of één of meer projectdagen/-dagdelen per week. De afzonderlijke vakken houden hun eigen plek op het rooster. Binnen projecten is teamteaching mogelijk waardoor er ook een bijdrage wordt geleverd aan het verminderen van het 'aantal handen' voor de klas.

Scenario 3. Scholen kunnen de vakken clusteren tot leergebieden of deelleergebieden. Een enkele school heeft de traditionele vakkenstructuur in de onderbouw volledig doorbroken. In plaats van afzonderlijke vakken staan er alleen leergebieden op het lesrooster. Vaak kennen deze scholen geen vaksecties meer. De docenten werken samen in kleine teams die elk een leergebied voor hun rekening nemen en een vaste groep leerlingen onderwijzen en begeleiden. Binnen de leergebieden zijn er thematische modules waaruit leerlingen doorgaans kunnen kiezen (maatwerk). Het onderwijs staat overwegend positief ten opzichte van leergebieden. Bijna tweederde van de docenten in de onderbouw onderschrijft het idee dat de invoering van leergebieden meer samenhang biedt voor leerlingen. Driekwart ziet mogelijkheden in hun eigen vak en een krappe 40% heeft geen bezwaar tegen integratie van hun vak in een leergebied (Taakgroep Vernieuwing Basisvorming, 2003).

Scenario 4. Het meest ingrijpend is competentiegericht onderwijs. In dit scenario is niet de leerstof bepalend voor de keuze en ordening van leerinhouden, maar de competenties die lerenden moeten ontwikkelen. In het competentiegericht toekomstscenario is geen sprake meer van een vastliggend rooster of programma. De leerlingen maken hun eigen keuze uit een groot aantal mogelijkheden. Docententeams geven geen les meer, maar coachen de leerlingen.

KPC Groep bevroeg schoolleiders in het vmbo naar hun voorkeur voor deze vier toekomstscenario's (Beek & Visser, 2004). Slechts één procent van de schoolleiders herkent de eigen school op dit moment in het competentiegerichte scenario. Zeventien procent van hen denkt dat dit scenario in 2010 op hun school zal zijn ingevoerd. Meer nog dan voor competentiegericht onderwijs blijken schoolleiders geporteerd voor het flexibel invullen van een deel van het programma in projecten naast vakonderwijs (scenario 2) en voor integratie van het programma in leergebieden (scenario 3). Het onderzoek van KPC Groep rechtvaardigt de verwachting dat de meeste vmbo-scholen de komende jaren de huidige vakkenstructuur in grote lijnen intact zullen laten dan wel leergebieden zullen invoeren.

Voorbeeld van een ordening in leergebieden

Op Slash 21 in Lichtenvoorde, de 21e school die de Stichting Carmel-college onder haar hoede heeft, betekent effectief leren vooral het leggen van verbanden en het zien van samenhang over de grenzen van de vakken heen. De traditionele vakkenindeling is vervangen door de leergebieden exacte vakken (science), zaakvakken (humanics) en de moderne vreemde talen. Daarbinnen zijn kernbegrippen geformuleerd, zoals energie en duurzaamheid bij science en status, economie en macht bij humanics. Deze kernbegrippen worden aangereikt in de vorm van probleemstellingen die de leerling zelfstandig of in groepsverband oplost. Andere scholen kiezen voor andere indelingen. Zo maakt Enter 22 in Ravenstein een onderscheid in de leergebieden science, kunst en cultuur, sport en beweging, talen en maatschappelijke oriëntatie.

Bovenbouw van het vmbo

Integratie van vaktheorie en vakpraktijk binnen beroepsgerichte vakken

De meeste vmbo-scholen kennen een onderscheid tussen algemene en beroepsvoorbereidende vakken. Sinds de invoering van het vmbo kent elke afdeling één beroepsvoorbereidend vak waarin theorie en praktijk geïntegreerd worden aangeboden. Scholen maken het leren betekenisvoller door de vaktheorie en vakpraktijk binnen het beroepsgerichte vak zo veel mogelijk geïntegreerd aan te bieden. Dat gebeurt onder meer tijdens projecten, stages en de praktijksimulaties binnen de werkplekkenstructuur (Hoek, 2004). In vergelijking met traditioneel onderwijs blijft de leerstof op hoofdlijnen gelijk, maar worden de leerinhouden wel anders geordend. Het leren is gesitueerd rond min of meer authentieke opdrachten in gesimuleerde praktijksituaties. Van der Sanden, Van Os & Kok (2003) hebben onderzocht hoe vmbo-scholen in het kader van de werkplekkenstructuur invulling geven aan integratief onderwijs. Tijdens de praktijksimulaties ontwikkelen leerlingen competenties die zijn gekoppeld aan rollen uit de beroepspraktijk, zoals kapper, kok of kantoormedewerker. Vaktheorie en vakpraktijk worden geïntegreerd via voorgestructureerde opdrachten van het type 'eerst-lezen-dan-voorbereiden-dan-uitvoeren'. De kennisoverdracht door de docent is grotendeels overgenomen door de theorieopdracht die de leerling individueel bestudeert alvorens met de praktijkopdracht te beginnen.

Binnen de Axis-herontwerptrajecten techniek breed lijkt sprake van een mengvorm tussen onderwijs in leergebieden en in competenties. In de bovenbouw van het vmbo ordenen deze scholen de leerstof niet langer langs bestaande afdelingen maar rangschikken het in brede thema's uit de technische wereld (Van der Sanden, Van Os &

Kok, 2003). Voorbeelden van thema's zijn milieu, energie, wonen en vrije tijd. Het onderwijs binnen deze thema's is gericht op brede beroepscompetenties en niet op een specifiek vak of beroep.

In de bovenbouw leggen vmbo-leerlingen een schoolexamen en een centraal examen af. Centrale examens kunnen wenselijke ontwikkelingen in de onderwijspraktijk belemmeren dan wel faciliteren. Wat in de les geïntegreerd aangeboden wordt, mag tijdens het examen eigenlijk niet gesplitst worden. Sinds 2003 wordt voor de beroepsgerichte vakken in de basisberoepsgerichte leerweg een geïntegreerd examen gemaakt, het zogenaamde CSPE (centraal schriftelijk en praktisch examen). In de nieuwe CSPE's zijn vaktheorie en vakpraktijk geïntegreerd op een wijze die ruwweg vergelijkbaar is met de geïntegreerde aanbieding ervan in de werkplekkenstructuur. Docenten zijn over het algemeen tevreden over deze nieuwe examenvorm. Op dit moment neemt de meerderheid van de scholen op vrijwillige basis deel aan het CSPE voor de basisberoepsgerichte leerweg.

Het CSPE zal waarschijnlijk in 2007 bij alle beroepsgerichte programma's in de kader- en beroepsgerichte leerweg zijn ingevoerd (Ministerie van OCW, 2004b).

Integratie van theorie en praktijk tussen vakken

Van de beroepsgerichte vakken stemmen scholen de vaktheorie en vakpraktijk steeds beter op elkaar af. Voor de integratie van de algemene en beroepsgerichte vakken geldt dat echter in veel mindere mate. Van der Sanden, Van Os & Kok (2003) spreken in dit verband van een zorgwekkende kloof tussen het avo-deel van het vmbo-programma en het beroepsgerichte deel. Leerlingen in het vmbo hebben vaak moeite met de algemeen vormende vakken en de toepassing ervan in de (gesimuleerde) maatschappelijke of beroepspraktijk. Dit heeft een negatieve uitwerking op de motivatie en leidt tot vroegtijdig schoolverlaten en moeizame doorstroom naar vervolgonderwijs en bedrijfsleven. Van der Sanden, Streumer, Doornekamp & Teurlings (2001) noemen vier manieren waarop avo- en praktijkdocenten kunnen samenwerken aan vakintegratief onderwijs:

- samenwerking bij het ontwikkelen van vakintegratief leermateriaal;
- samenwerking in kernteams waarbij avo- en beroepsgerichte docenten gezamenlijk verantwoordelijk zijn voor een groep leerlingen;
- samen onderwijs geven: avo- en beroepsgerichte docenten zijn samen aanwezig in het praktijklokaal en avo-docenten verzorgen bepaalde delen van de vaktheorie;
- avo- en beroepsgerichte docenten passen in de lessen hetzelfde didactische concept toe.

In het zogeheten WINST-project werden onderdelen van wiskunde, natuurkunde en scheikunde geïntegreerd in beroepsgerichte vakken. Onder begeleiding van het Freudenthal Instituut en de SLO ontwikkelden docenten geïntegreerd lesmateriaal rondom contexten uit de beroepspraktijk. Er werd daarbij expliciet gezocht naar manieren om lastige onderdelen van de algemene vakken die geen relatie hebben met een toekomstig beroep toch binnen de beroepsgerichte vakken zichtbaar te maken (Abels, Jonker, Van Rooijen & Wijers, 2003; Kemme, 2001).

Buiten de door de onderwijsondersteunende instellingen begeleide pilots komt de integratie van algemene en beroepsgerichte vakken moeilijk van de grond. Een aantal vmbo-scholen organiseert het onderwijs in de bovenbouw rond betekenisvolle opdrachten die doorgaans prestaties worden genoemd. Leerlingen kunnen kiezen uit een breed aanbod van prestaties over verschillende onderwerpen. Twee karakteristieke voorbeelden zijn: 'maak een asbak van metaal voor buiten. Deze moet makkelijk te legen zijn en het zand moet droog blijven. Maak daarbij een ontwerp en overleg met de opdrachtgever wat hij gaat kosten' en 'organiseer binnen vier weken een kerstmarkt voor ouders en zorg dat iedereen op school de kerstmarkt kan zien'. In de opdrachten komen alle vakken samen. Taal wordt bijvoorbeeld geïntegreerd bij het maken van een verslag of het oefenen van een gesprek met een klant. Leerlingen leren en brengen het geleerde direct in praktijk. Om het leren nog meer betekenis te geven, is de opdracht vaak gekoppeld aan een echte opdrachtgever of klant. Al werkende lopen leerlingen op tegen gaten in hun kennis en vaardigheden. Dan kunnen zij terecht bij avo-docenten die regelmatig in het praktijklokaal aanwezig zijn. Die geven zo nodig workshops en korte trainingen waarin leerlingen bijvoorbeeld worden geïnstrueerd in het goed lezen van de opdrachten. De leerlingen houden een portfolio bij waarbij ze reflecteren op hun ontwikkeling.

Het Fioretti College te Veghel is in augustus 2003 gestart met de zogenaamde gemengde leerweg plus (GL+) in het derde leerjaar van het vmbo (zie www.fioretticollege.nl). Leerlingen die deze leerweg volgen, doen examen in zes avo-vakken en ze volgen het brede beroepsgerichte programma 'Technologie'. Met de invoering van het programma Technologie wil het Fioretti College ook het leerplan en de didactiek van de avo-vakken afstemmen op het programma Technologie. Bij de invulling van het leerplan GL+ wordt gestreefd naar een voor de leerlingen samenhangend geheel. Uitgangspunt voor het avo-deel zijn de projecten van Technologie. De avo-vakken bieden extra taken aan die in dat project opgenomen worden. De

kenmerken hiervan komen overeen met die van de Technologietaken. Dit wil zeggen: de opdrachten zijn praktisch en oriënterend op beroepen en vervolgopleidingen (sectoren), een belangrijk element wordt gevormd door ICT, een deel van de taken is buiten de school geplaatst, en ze hebben een PGO-karakter. Er is gekozen voor geleidelijke invoering. Het eerste jaar gaat het om drie projectperioden van één of twee weken. PGO heeft voor de avo-vakken voorlopig de betekenis van 'projectgericht onderwijs'. De omvang van de projecten (één of twee weken) en de deelname van de vakken aan de projecten (1, 2 of 3) wordt door de docenten (= alle lesgevende docenten GL+) vastgesteld in de oriëntatieperiode voorafgaande aan de werkelijke start van deze leerweg. Voor de didactiek in de leerweg GL+ bestaat geen lesmateriaal noch een blauwdruk. De school wil dat met de docenten werkenderwijs ontwikkelen.

Nieuwe examenvormen

Een aantal scholen voor vmbo is bezig met het ontwerpen en beproeven van competentiegerichte alternatieven voor het centraal examen. Zo is de Esloo Onderwijsgroep voornemens een intersectoraal programma vmbo breed te ontwerpen en daarbij het accent meer op competenties dan op cognities te leggen (Van Elsen, 2003). Voor het huidige centraal examen ziet men geen rol meer weggelegd. Dat wil men vervangen door een meesterproef op basis van een uitgebreid sectorwerkstuk, met daarnaast een portfolio gevuld met proeven van bekwaamheid. Het sectorwerkstuk kan bestaan uit een gedegen onderzoeksproject binnen de door de leerling gekozen sector waarbij vakken uit het algemene deel worden geïntegreerd. De meesterproef wordt beschouwd als een schakel tussen vmbo en mbo. Het bestaat uit een presentatie die wordt afgelegd ten overstaan van vertegenwoordigers uit het vervolgonderwijs, bij voorkeur uit de opleiding die de leerling gekozen heeft. Deze presentatie wordt beschouwd als een soort toelatingsexamen voor de vervolgopleiding. Door de meesterproef af te leggen bewijst de leerling dat hij bekwaam en gemotiveerd is voor het traject van zijn keuze. Verschillende scholen van de Esloo Onderwijsgroep ontvangen ondersteuning bij de keuze van relevante competenties en bij het ontwikkelen van beoordelingsmiddelen om deze competenties in een portfolio vast te leggen en te beoordelen (Van Elsen, Kelder, Pohlmann, Smeets & Houtkoop, 2005).

Martin Kircz, hoofdbestuurder AOB (2005): "Voor vmbo-leerlingen is vakkenintegratie toe te juichen, omdat zij de zin van een vak beter leren inzien als het wordt ingebed in het grotere geheel van een opleiding die naar een herkenbaar doel leidt. Zo zullen lessen Engels die ingevlochten zijn in een curriculum van een afdeling 'handel en administratie' meer effect hebben dan losse lessen." (pagina 1).

Hans Meinders van het Twentse Carmel College te Oldenzaal: ‘Voor de theoretische leerweg zal vakkenintegratie erg lastig zijn, want het examen wordt in losse vakken gedaan. Het niveau van het eind-examen is zo hoog dat de cognitieve vakken eigenlijk afzonderlijk gegeven moeten worden.

Knelpunt is dat de docenten niet zijn opgeleid om vakken geïntegreerd te geven. Dan moeten ze dus bredere kennis hebben. Bovendien worden de docenten nog steeds opgeleid om frontaal, klassikaal les te geven. Bij het Carmel weten ze dan niet wat hen overkomt: de leerlingen werken zelfstandig in één grote ruimte.”

Middelbaar beroepsonderwijs

Het mbo kent grote aantallen uitvallers. Velen wisselen tussentijds van studierichting. Slechts iets meer dan de helft behaalt een diploma zonder vertraging. Vooral in de eerste studiejaar vormen de grote portie theorie en de gebrekkige integratie van deze theorie in het praktijkleren voor velen een struikelblok. Van Emst (2004) zegt hierover: “Zijn de theorie en de praktijk strikt gescheiden en wordt er veel theorie behandeld die je in de praktijk niet nodig hebt, dan ontstaat onverschilligheid en uiteindelijk vervreemding” (pagina 20). Steeds meer instellingen voor mbo zijn anders gaan denken over onderwijzen en leren en kiezen voor een andere manier van opleiden. Niet de vakken, maar praktische leertaken, ook wel klussen genoemd, vormen de bouwstenen van het nieuwe curriculum (Straetmans & Van Diggele, 2001; Van Emst, 2004).

Voorbeeld competentiegerichte onderwijspraktijk

Het Nova College, BOL 3- en 4-opleiding Laboratoriumtechniek, start vanaf het begin van de opleiding met opdrachtgestuurd onderwijs (Droste, 2004). De helft van de tijd werken leerlingen in kleine groepjes aan opdrachten door zelfstandig - met een docent of instructeur in een coachingrol - levensechte opdrachten voor te bereiden, te plannen, uit te voeren en te verantwoorden. In de andere helft van de week volgen ze ondersteunende lessen en trainingen.

Nieuwe competentiegerichte kwalificatiestructuur

Op advies van de ACOA (1999) gaan in het mbo competenties het uitgangspunt vormen voor het ontwikkelen van in functionele termen geformuleerde eindtermen. De nieuwe competentiegerichte kwalificatiestructuur is vanaf 2005 beschikbaar en zal vanaf 2007 of 2008 verplicht zijn. Dan zullen de ruim 600 huidige kwalificaties omgezet zijn naar hooguit 300 competentiegerichte kwalificatieprofielen.

Het kwalificatieprofiel Secretaresse

Het kwalificatieprofiel Secretaresse bestaat in de kern uit drie kernopgaven, vier kerntaken en zeventien competenties. De drie kernopgaven zijn: simultaan werken, informatie doorspelen en anticiperen op acties en verplichtingen. De vier kerntaken zijn: verzorgt de correspondentie, legt en onderhoudt interne en externe contacten, verzorgt bijeenkomsten en verzorgt de post en het archief. In de volgende afbeelding is zichtbaar gemaakt hoe de relatie ligt tussen kernopgaven, kerntaken en competenties. Deze afbeelding is afkomstig uit het kwalificatiedossier secretaresse van Ecabo.

Competenties		Kerntaak				Kernopgave		
		1	2	3	4	1	2	3
De secretaresse is in staat om op adequate wijze								
1.	teksten te redigeren en vorm te geven	x				x	x	x
2.	telefoon te beantwoorden, door te verbinden en telefoonnotities te maken		x			x	x	x
3.	in- en externe bezoekers te ontvangen		x			x	x	x
4.	leidinggevenden te ondersteunen bij vergaderingen			x		x	x	x
5.	draaiboeken en checklisten op te stellen			x		x	x	x
6.	inkomende en uitgaande post af te handelen				x	x	x	x
7.	een archief te beheren en te optimaliseren				x	x	x	x
8.	de eigen werkzaamheden voor te bereiden	x	x	x	x	x	x	x
9.	zorg te dragen voor kwaliteit	x	x	x	x	x	x	x
10.	te handelen naar verantwoordelijkheden en bevoegdheden	x	x	x	x	x	x	x
11.	om te gaan met problemen	x	x	x	x	x	x	x
12.	te communiceren tijdens werkzaamheden	x	x	x	x	x	x	x
13.	te rapporteren over de werkzaamheden	x	x	x	x	x	x	x
14.	samen te werken	x	x	x	x	x	x	x
15.	beroepscompetenties te ontwikkelen	x	x	x	x	x	x	x
16.	veilig en milieubewust te werken	x	x	x	x	x	x	x
17.	klantgericht te werken	x	x	x	x	x	x	x

Implicaties voor docenten

Kenmerkend voor competentiegericht onderwijs in het mbo is dat de kernopgaven, kernproblemen en dilemma's van het beroep de basis vor-

men voor het onderwijs (Colo, 2002). Steeds meer mbo-opleidingen kiezen voor vakintegratieve onderwijsvormen, zoals projectonderwijs of probleemgestuurd onderwijs (De Jong, Kamphorst & Van der Wel, 2004). De allernieuwste loot aan de stam van het nieuwe leren in het mbo is 'beroepstaakgestuurd leren' (Van den Berg, Ebbens, Huisman & Kikstra, 2003). Van docenten wordt gevraagd dat zij bestaande vormen van leerstofverkaveling en bestaande scheidslijnen tussen theorie en praktijk loslaten (Droste, 2004; Klarus, 2003; Rutte, 2004a). Waar dat mogelijk en zinvol is, worden vakkennis en vakvaardigheden aangeboden op het moment dat de praktijksituatie dat nodig maakt en de lerende de behoefte daaraan zelf ervaart. Daardoor krijgt het leren voor de lerende meer betekenis, zo is de verwachting. Competentiegericht onderwijs is er ook op gericht om lerenden medeontwerper van het onderwijs te maken. Waar dat gebeurt, wordt het makkelijker om hen dingen te leren die niet onmiddellijk nuttig lijken. Niet alleen omdat dit de motivatie ten goede komt, maar omdat lerenden hiermee zelfstandiger worden en het geleerde beter in de beroepspraktijk kunnen toepassen.

Voorbeeld probleemgestuurd competentiegericht les- en toetsmateriaal

De Stichting Consortium Probleem Gestuurd Onderwijs (PGO) heeft samen met innovatieve docenten voor een groot aantal mbo opleidingen zogeheten blokboeken ontwikkeld. Ondersteund door het blokboek voeren lerenden telkens gedurende acht weken allerlei taken uit die gecentreerd zijn rondom een echt beroepsproduct. In het blokboek voor het eerste semester van de opleiding BOL 4 Bouwkunde wordt er bijvoorbeeld een vakantiewoning ontworpen en in het blokboek voor het tweede semester staat de uitvoerende fase centraal (Stichting Consortium PGO, 2003). De technische en ondersteunende vakken worden volledig geïntegreerd aangeboden waarbij alle competenties en eindtermen voldoende behandeld worden. Dat geldt ook voor competenties als samenwerken, mondeling en schriftelijk communiceren en problemen signaleren. De evaluatie is competentiegericht met een breed scala aan evaluatie en beoordelingsmiddelen, waaronder het beantwoorden van mondelinge vragen over het eindproduct door docenten en mensen uit het bedrijfsleven, het houden van groepevaluaties en functioneringsgesprekken, het beoordelen van competenties met behulp van producttoetsen, het toetsen van kennis via proefwerken en het 'bewijzen' van competenties met een portfolio (Werkgroep Combo, 2004).

Voorbeeld beroepstaakgestuurd leren

In het mbo wordt geëxperimenteerd met Beroepstaakgestuurd Leren (BGL) en geïntegreerde opdrachten. Binnen BGL wordt gewerkt met beroepstaken die de lerende in de volgende stappen doorloopt:

- oriënteren op de beroepstaak;
- een mini-POP opstellen voor die beroepstaak;
- voorbereidende werkzaamheden van de beroepstaak;
- de uitvoerende werkzaamheden van de beroepstaak;
- de controlerende werkzaamheden van de beroepstaak;
- terugkijken op de resultaten bij de beroepstaak en op het leerproces;
- beoordelen.

Voorbeeld proeftuinen in het mbo

In het komende jaar is het CINOP betrokken bij 44 proeftuinen in het mbo. De bve-sector telt ruim 475.000 deelnemers. In 2004-2005 doet daarvan een kleine 2% mee. In de proeftuinen worden de nieuwe competentiegerichte kwalificatieprofielen uitgetest. Scholen doen ervaring op met het vormgeven van competentiegericht onderwijs.

2.2 Knelpunten

Traditionele indeling in vakken als belemmerend ervaren

Opleidingen voor vmbo en mbo die experimenteren met competentiegericht onderwijs ervaren de traditionele indeling in vakken doorgaans als een ernstige belemmering. In het middelbaar beroepsonderwijs wordt op dit moment nog beoordeeld in deelkwalificaties of delen van deelkwalificaties. Een overgang naar competenties houdt een doorsnijding van vakgebieden in. In het mbo is een nieuwe competentiegerichte kwalificatiestructuur in voorbereiding. Voor het vmbo moet deze nog grotendeels ontwikkeld worden. Daar moeten de kerndoelen en eindtermen nog worden geherformuleerd in een nieuwe set van competenties (Damen & Rozema, 2002).

Competentiebewustzijn van lerende zwak ontwikkeld

De prille ervaringen met competentiegericht onderwijs laten zien dat het competentiebewustzijn van lerenden vaak zwak ontwikkeld is. De herkenning van de competenties en het inzicht in de meerwaarde ervan zijn bij lerenden vooralsnog gering (Mulder, 2004). Een oorzaak hiervan is het grote aantal competenties dat lerenden geacht worden te ontwikkelen en het gebrek aan prioritering en sequentiëring (zie ook hoofdstuk 3).

Fundamentele herbezinning op leerinhouden algemene vakken

Het onderwijs ervaart de grote portie theorie en de gebrekkige integratie ervan in het praktijkleren als een duidelijk knelpunt. Van Emst (2004) is van mening dat theorie waar de leerling in de praktijk niets aan heeft, niet moet worden gegeven. Wij willen zover niet gaan. Wel vinden wij dat competentiegericht onderwijs een nadere bezinning op de leerinhouden van de algemeen vormende vakken noodzakelijk maakt. In een probleemanalyse van de toenmalige basisvorming concludeert Polder (2004) dat de kerndoelen niet meer aansluiten bij de meer praktisch gerichte competenties van vmbo-leerlingen. Er zijn niet alleen te veel kerndoelen, maar ze zijn ook te theoretisch van aard. In de bovenbouw van het vmbo is op proefscholen ervaring opgedaan met de afstemming en integratie van de algemeen en de beroepsgerichte vakken (Kerkhoffs, 2004; Van der Sanden, Streumer, Doornekamp & Teurlings, 2001). Als de praktijk als uitgangspunt wordt genomen blijkt een aantal onderdelen van de algemeen vormende vakken buiten de boot te vallen. Vaak zijn dit onderdelen die als minder relevant worden ervaren voor de doorstroom naar het mbo en de latere beroepspraktijk. Dit roept de vraag op of de noodzakelijke 'avo-bagage' moet worden teruggebracht en wat er dan in de examenprogramma's zou kunnen 'sneuvelen'. De SLO voert rond dit onderwerp in 2005 een SLOA-project uit.

Zoeken naar evenwicht tussen leren door instructie en door praktische ervaring

De kunst van competentiegericht onderwijzen is het vinden van een balans tussen directe instructie en zelfgestuurd ervaringsleren. De nadruk op integratieve vormen van ervaringsleren betekent niet dat er in het onderwijs geen plaats meer zou zijn voor gecodificeerde kennis die niet onmiddellijk integreerbaar en toepasbaar is. Van der Sanden (2002) formuleert waarom deze geachte een misvatting is: "Het is immers niet uit te sluiten dat eenmaal verworven kennis, mits goed georganiseerd, ook na het moment van verwerven geïntegreerd raakt met andere componenten van competenties en aldus op een later moment kan bijdragen aan de ontwikkeling van persoonlijke bekwaamheid" (pagina 1). Voor belangrijke kennis die moeilijk te integreren is in praktijksituaties kunnen docenten ondersteunende workshops, trainingen en minicursussen geven. Dit geldt ook voor de kennis- en vaardigheidscomponenten van kerncompetenties zoals gecijferdheid en geletterdheid (zie hoofdstuk 3). Voor kennis en kernbegrippen kunnen docenten op gezette tijden integratiebevorderende werkvormen inzetten. Niet alles hoeft in de directe context van praktijk of maatschappelijke situaties. Essentieel zijn de drie typen van integratieprocessen die Van der Sanden (2004) in zijn oratie onderscheidt:

- uitbreiden en steeds beter organiseren van kennis en in het verlengde daarvan continu verbeteren van vaardigheden;
- uitbreiden, bijstellen en verfijnen van de daarop betrekking hebbende leer- en actietheorie;

- verder personaliseren en integreren van verschillende aspecten van bekwaamheid.

Docenten zijn over het algemeen nog niet voldoende toegerust voor het integreren van gecodificeerde kennis en ervaringsleren. Waar nodig moeten zij hierbij met behulp van voorbeelden geholpen worden.

Delen in integrerend kader plaatsen

Naast het probleem met de 'avo-bagage' zien opleidingen zich geplaagd voor de vraag hoe zij activiteiten en (deel)handelingen in een betekenisvol integrerend kader kunnen plaatsen (Van den Berg, Biessen, Bruijn & Onstenk, 2004). Immers, voor lerenden in het vmbo en mbo gaat het ook om de ontwikkeling van beroepsidentiteit. Zij moeten van meet af aan zien en ervaren wat het beroep(sdomein) inhoudt en vanaf het allereerste begin in aanraking komen met beroepswerkzaamheden uit dat domein.

Gebrek aan geïntegreerd lesmateriaal

Vooral in het vmbo is het een knelpunt dat integratief lesmateriaal voor veel combinaties van avo- en beroepsgerichte vakken nog nauwelijks voorhanden is. De kernteams zullen de praktische opdrachten veelal zelf moeten ontwikkelen hetgeen een (te) zware opgave is. Op grond van hun ervaringen met integratief onderwijs in pilots komen Van der Sanden, Streumer, Doornekamp & Teurlings (2001) tot de conclusie dat er meer nadrukkelijk gezocht moet worden naar praktijksituaties waarin de sectorgebonden kernproblemen en kerntaken naar voren komen. Scholen voor vmbo wensen ondersteund te worden bij het ontwikkelen van bij competentiegericht onderwijs passend lesmateriaal.

Ontwikkelingsgerichte beoordelingspraktijk nog vooral schriftelijk-theoretische

Binnen competentiegericht onderwijs leren leerlingen vooral door praktische opdrachten uit te voeren in realistische situaties, zowel op school als daarbuiten. Vooral in het vmbo moet de reguliere beoordelingspraktijk echter nog grotendeels worden gekenschetst als schriftelijk, theoretisch en talig (Punt, 2004). Maar weinig schoolleiders in het vmbo zijn de mening toegedaan dat er zich op het terrein van de toetsing de laatste jaren op hun school wezenlijke veranderingen hebben voorgedaan (Beek & Visser, 2004). Bij competentiegericht onderwijs passende beoordelingsvormen zijn nog volop in ontwikkeling en worden nog lang niet in elke klas gebruikt (zie ook hoofdstuk 4).

Centrale examens als belemmerend ervaren voor verdere vakkenintegratie

Innovatieve scholen die serieus werk maken van vakkenintegratie ervaren het examineren van 'losse' vakken doorgaans als niet passend bij hun onderwijs. Een van de hindernissen is dat docenten regelmatig afzien van deelname aan experimenten met vakintegratief leren omdat zij vrezen dat de leerlingen het niveau van het examen dan niet meer halen (lees:

het boek niet uitkrijgen). Zo gezien houdt examinering van ‘losse’ vakken vakkenintegratie dus tegen. Een onderliggend probleem is dat de inhoud van de methoden het vereiste eindniveau meestal ver overstijgt. Er komt veel meer aan de orde dan gezien de eindtermen nodig is. Lang niet alle docenten zijn even vertrouwd met de eindtermen. Ze houden zich aan de methode en menen dat ze hun tijd hard nodig hebben om ‘het boek uit te krijgen’. Een integratief centraal examen zou de nog maar moeilijk op gang komende integratie van algemene en beroepsgerichte vakken een krachtige stimulans kunnen geven. Helaas laten de huidige examenprogramma’s een dergelijk examen (nog) niet toe.

Met name voor leerlingen in de basisberoepsgerichte leerweg vormen centrale examens een struikelblok, zegt Andries Meijer van de Onderwijs-campus in Winschoten: “Het reproduceren van theoretische kennis is voor deze leerlingen erg lastig. Daarom hebben ze een groot probleem met het centraal examen. De leerlingen leren tijdens hun opleiding (volgens het concept natuurlijk leren) juist vaardigheden om dingen die ze niet weten op te zoeken, waar ze dat moeten doen, en dergelijke. Dat vereist een ander examen. Het is lastig deze leerlingen in korte tijd klaar te stomen voor het centraal examen.”

Andere docentcompetenties noodzakelijk

Binnen competentiegericht onderwijs wordt van docenten verwacht dat zij de academische en cumulatieve leerstofordening en de eenzijdige nadruk op kennisvermeerdering loslaten (Klarus, 2003). Een serieus probleem is dat docenten in het algemeen nog niet zijn opgeleid om vakintegratief competentiegericht leren te ondersteunen. Nog maar weinig docenten beschikken over de competenties die nodig zijn om krachtig en praktijkgericht (voorbereidend) beroepsonderwijs te realiseren of zijn in staat deze competenties werkonderwijs met andere docenten te ontwikkelen. Tot deze competentie behoren onder meer (Droste, 2004; Van der Sanden, 2004):

- integreren van kennis, vaardigheden en houdingen;
- integreren van gecodificeerde kennis en ervaringsleren;
- motiveren en aan het werk houden;
- zorgen voor modellen en concrete voorbeelden van competent handelen;
- betrekken van lerenden bij het ontwerpen van onderwijs;
- geleidelijk aan verminderen van structuur en sturing (zie ook hoofdstuk I);
- benutten van elaboratieve, inductieve en iteratieve vormen van leren;
- bevorderen van transfer door voortdurende recontextualisatie van kennis en vaardigheden in steeds weer nieuwe, gevarieerde toepas-

- singssituaties van toenemende complexiteit;
- het werkveld en de regio benutten voor het onderwijs (zie ook hoofdstuk 5).

2.3 Mogelijke oplossingsrichtingen

Kiezen, omschrijven en beproeven conceptcompetenties voor het vmbo

De Taakgroep Vernieuwing Basisvorming (2004) heeft recentelijk voorgesteld om conceptcompetenties te ontwikkelen voor leerlingen in de verschillende stadia van hun ontwikkeling en voor hun maatschappelijke startkwalificatie. Ook stelt zij voor deze conceptcompetenties te beproeven ten behoeve van professionalisering en bewaking van de onderwijskwaliteit. Het verdient aanbeveling een nieuwe, meer competentiegerichte kwalificatiestructuur voor de vier leerwegen in het vmbo uit te werken. Bij de keuze en formulering van doelen en inhouden kan worden aangesloten bij een vingeroefening die is uitgevoerd op verzoek van de Taakgroep Vernieuwing Basisvorming (Sniekers & Van Son, 2004) en bij de ervaringen die zijn opgedaan binnen de Axis-projecten (bijvoorbeeld techniek breed). Om het bewustzijn van competenties bij leerlingen te bevorderen, lijkt het verstandig om het aantal competenties te beperken tot hooguit tien per opleiding, waarbij voor de theoretische leerweg wellicht meer mogelijk is dan voor de basisberoepsgerichte leerweg. Omdat de nieuwe set met competenties houvast moet bieden voor beoordeling lijkt het raadzaam ook toetsdeskundigen bij deze uitwerking te betrekken.

Nadere bezinning op leerinhouden avo-vakken

Voor veel vmbo-leerlingen vormen de algemeen vormende vakken een struikelblok, niet alleen in de lessen maar ook in het schoolexamen en het centraal examen. In de avo-vakken lijken veel eindtermen/leerinhouden aangeboden te worden die minder relevant zijn voor de ontwikkeling van competenties en de doorstroom naar het vervolgonderwijs. In 2004/2005 worden verschillende projecten uitgevoerd waarin geprobeerd wordt te achterhalen wat de kern van avo-vakken voor vmbo-leerlingen is (Kerkhoffs, 2004). Deze kern wordt bepaald door het driedig toekomstperspectief van leerlingen: arbeid (betaald of onbetaald), vrije tijd en maatschappelijk functioneren. De verwachting is dat een deel van de avo-inhoud, met name voor de basisberoepsgerichte leerweg, zonder veel problemen gemist kan worden dan wel op een minder theoretische manier onderwezen kan worden (Kerkhoffs, 2004). Het verdient aanbeveling om de leerinhouden van de avo-vakken nog eens kritisch te bekijken op hun relevantie en bruikbaarheid voor competentiegericht onderwijs.

Naast een herbezinning op de noodzakelijke avo-bagage is onderzoek nodig naar de manier waarop de buitenschoolse praktijk het vmbo bin-



nengehaald kan worden. Zo is het van belang dat vastgesteld wordt welke (beroeps)competenties de leerling moet beheersen na een 'werkend leren'-traject op het vmbo. Als die (beroeps)competenties onderscheiden zijn, kan bekeken worden welke taken en vaardigheden bij de betreffende competenties horen. Vervolgens kan nagegaan worden welke van deze taken en vaardigheden goed buitenschools te leren en te toetsen zijn. Tot slot kunnen dan aan de onderdelen eindtermen uit het beroepsgerichte en/of algemene programma gekoppeld worden. Door deze vier stappen te doorlopen, kan het buitenschools leren beter betrokken worden bij het binnenschools leren (De Vries, Karsten, Kemper & Boonaerts, 2003).

Ontwikkelen integratief competentiegericht lesmateriaal

Een knelpunt is dat geïntegreerd lesmateriaal voor veel combinaties van avo- en beroepsgerichte vakken nog nauwelijks voorhanden is. Het verdient aanbeveling scholen bij het ontwikkelen van competentiegericht lesmateriaal te ondersteunen. Dat kan door kant-en-klaar lesmateriaal ter beschikking te stellen en door cascomateriaal aan te bieden dat docenten aan hun eigen situatie kunnen aanpassen. Een voorbeeld van zo'n casco-product is de zogeheten 'lesbriefgenerator' (LBG). De lesbriefgenerator bestaat uit een schilprogramma en een groot aantal kant-en-klare tekstblokken. De LBG bevat veel lesstof van de avo-vakken die geïntegreerd met de lesstof van het beroepsgerichte vak, wordt aangeboden. Met de LBG kan een docent snel, gemakkelijk en precies op maat lesbrieven voor projecten samenstellen.

Ontwikkeling integratieve instrumenten voor de ontwikkelingsgerichte beoordeling
Vmbo-scholen die competentiegericht onderwijs willen aanbieden hebben behoefte aan integratieve, realistische en directe vormen van ontwikkelingsgerichte toetsing die passen bij ervaringsleren in (gesimuleerde) praktijksituaties binnen en buiten de school (zie ook hoofdstuk 4). Er is een grote vraag naar beoordelingsinstrumenten waarmee kennis, vaardigheden en houdingen geïntegreerd getoetst kunnen worden in (gesimuleerde) praktijksituaties. Het verdient aanbeveling in deze lacune te voorzien (Straetmans, 2004).

Competentiegericht opleiden: ook aanstaande leraren!

Lerarenopleidingen zouden aankomende docenten beter kunnen toerusten voor de kernopgaven, kernproblemen en dilemma's van de latere beroepspraktijk als docent in de beroepskolom. Het geven van competentiegericht onderwijs veronderstelt niet alleen een gedegen kennis van algemene en beroepsspecifieke competenties, maar ook het beschikken over en het doelmatig, bewust en efficiënt kunnen toepassen van een breed arsenaal aan didactische werkvormen en evaluatietechnieken. In hun opleiding zijn docenten daar echter onvoldoende in getraind. Het beleidsniveau zou daar een bijdrage aan kunnen leveren door krachtige 'leer-werk-onderzoeksgemeenschappen' te bevorderen. In deze gemeenschappen werken aankomende docenten samen met medewerkers van lerarenopleidingen, instellingen voor beroepsonderwijs, onderzoeks- en ondersteuningsinstellingen, arbeidsorganisaties uit de regio en andere educatieve partners (Van der Sanden, 2004).

Praktijkonderzoek naar voor- en nadelen van alternatieve examenvormen

Op diverse locaties in Nederland zijn vmbo-scholen bezig met het ontwikkelen van potentiële alternatieven voor het centraal examen, zoals proeven van bekwaamheid, meesterproeven en examenportfolio's. In het kader van techniek breed en de ICT-leerroute wordt geëxperimenteerd met examens die uit een ander type opdrachten dan de huidige CSPE's bestaan (Braam, Van Dinther, Romme & Wagenaar, 2004). Voor een beschrijving van zo'n vernieuwd examen wordt verwezen naar hoofdstuk 5. Het verdient aanbeveling na te gaan in hoeverre nieuwe examenvormen het centraal examen kunnen completeren dan wel op termijn kunnen vervangen. Daartoe dient onder meer een gedegen analyse van de voor- en nadelen ten opzichte van reguliere centrale examens te worden uitgevoerd. Daarbij kan ook gekeken worden naar de eventuele gevolgen voor de functie van examens bij het bewaken van de onderwijskwaliteit op landelijk en schoolniveau, het civiele effect van de diploma's, de geheimhouding, de organiseerbaarheid voor de scholen en de wet- en regelgeving op landelijk en schoolniveau.

CSPE's geschikt maken voor competentiegericht examineren

In het vmbo heeft de integratie van vaktheorie en vakpraktijk zich binnen de beroepsgerichte vakken sterk ontwikkeld. Examenvormen die bij deze ontwikkelingen passen - zoals het centraal schriftelijk praktisch examen (CSPE) voor de basis- en kaderberoepsgerichte leerweg - zijn inmiddels ontwikkeld en in delen van het vmbo ingevoerd. In de uitwerkingsnotitie *examinering voortgezet onderwijs* (Ministerie van OCW, 2004b) wordt gesteld dat de examenvorm van het CSPE 'ook geschikt is voor eventueel toekomstige inhoudelijke ontwikkelingen als competentiegericht toetsen' (pagina 12). Het verdient aanbeveling te onderzoeken welke aanpassingen in de CSPE's noodzakelijk zijn om competentiegericht leren nog verder te stimuleren.

Verder ontwikkelen integratief centraal examen

Integratie van leerinhouden van algemene vakken en beroepsgerichte vakken komt in het vmbo nog maar mondjesmaat voor. Een belemmering is het ontbreken van een hierbij passende vorm van centrale examinering. De huidige examenprogramma's laten een centraal examen waarin leerinhouden van algemene en beroepsgerichte vakken geïntegreerd zijn (nog) niet toe. Het Cito is echter bezig de mogelijkheden van geïntegreerde centrale examinering te verkennen. Een eerste gedachte is om aan ieder CSPE een module 'schrijfvaardigheid Nederlands' toe te voegen die meeweegt in het eindcijfer Nederlands. Voor de constructie van geïntegreerde examens is een stramien ontwikkeld dat beroepsspecifiek wordt ingekleurd. Zo krijgt een examenkandidaat zorg en welzijn breed een andere schrijfpdracht dan een leerling handel en verkoop of landbouw breed. De CSPE-module schrijfvaardigheid Nederlands wordt beoordeeld door de docent Nederlands. Diens collega's beroepsgerichte vakken beoordelen alle andere opdrachten waar het vakspecifieke CSPE-onderdelen betreft. Inmiddels wordt met vier van deze examens ervaring opgedaan. Het verdient aanbeveling deze beloftevolle ontwikkeling naar integratieve examenvormen verder te faciliteren.

Ontwikkelen descriptieve beoordelingsschalen (rubrics)

In competentiegericht onderwijs worden competenties aangeleerd door leerlingen steeds completere en complexere versies van volledige en praktisch relevante taken aan te bieden. Gedurende het hele leerproces houden leerlingen zicht op de taak zoals zij deze aan het einde van de opleiding moeten beheersen. Een descriptieve beoordelingsschaal, in het Engelse taalgebied rubric genoemd, is een bij deze manier van leren passend beoordelingsmiddel (Kuhlemeier, 2002). In een descriptieve beoordelingsschaal zijn de schaalpunten voorzien van omschrijvingen (indicatoren; voorbeelden) van de handelingen, werkwijzen, producten en/of houdingen die indicatief zijn voor het desbetreffende 'niveau'. De beoordelaar beoordeelt de prestatie van de kandidaat door deze te vergelijken met de beschrijvingen van de beoordelingsschaal. De beoorde-

laars geven hun oordeel door de kandidaat als het ware op deze schaal te plaatsen. Rubrieken bieden docenten niet alleen meer houvast bij het beoordelen. Voor leerlingen kunnen ze ook een waardevol hulpmiddel zijn bij het ontwikkelen van competenties, waarbij zij vanaf het allereerste begin zicht houden op de volledige taak. Een goede rubriek schept een gemeenschappelijke taal voor docent en leerlingen, maakt kwaliteit bespreekbaar, schept heldere verwachtingen, geeft zinvolle feedback, is geschikt voor self-, peer- en co-assessment en is een adequaat middel om de ontwikkeling van een competentie over een langere periode vast te stellen. Daarnaast bieden rubrieken goede mogelijkheden om de beoordelingscriteria samen met de leerlingen te ontwikkelen. Het doel is leerlingen zo vertrouwd te maken met de beoordelingscriteria dat zij deze als het ware vanzelf toepassen op nieuwe, meer complexe taken, problemen en situaties (transfer).

Anders dan in bijvoorbeeld de Verenigde Staten worden rubrieken voorzover ons bekend nog slechts op enkele scholen gebruikt voor het ontwikkelen en beoordelen van competenties. Het verdient aanbeveling het gebruik ervan bij het competentiegericht beoordelen en examineren te bevorderen.

3 Van beroepsspecifieke kennis en vaardigheden naar kerncompetenties

De overgang van een industriële naar een diensteneconomie vereist niet alleen vakkennis en functiegebonden beroepscompetenties, maar ook algemene competenties. Kerncompetenties zijn de meest algemene competenties die, bij wijze van spreken, iedereen overal nodig heeft. Niet alleen op school, maar ook op de werkplek, in de samenleving en in de privésfeer. Tot de belangrijkste kerncompetenties behoren geletterdheid, gecijferdheid, communiceren, ICT, samenwerken, problemen oplossen en reflecteren en evalueren. Deze kerncompetenties zijn ook van belang voor de doorstroom en bepalen mede het succes in het (vervolg)onderwijs en de latere beroepspraktijk. In dit hoofdstuk definiëren wij eerst wat wij onder kerncompetenties verstaan en wat de stand van zaken in het onderwijs op dit moment is (paragraaf 3.1). Het onderwijzen, beoordelen en certificeren van kerncompetenties is in Groot-Brittannië waarschijnlijk het verst ontwikkeld. Vandaar dat wij daar een aparte paragraaf aan wijden (paragraaf 3.2). Daarna volgt een inventarisatie van de knelpunten die een systematische en gecoördineerde ontwikkeling van kerncompetenties belemmeren (paragraaf 3.3). Het hoofdstuk besluit met enkele mogelijke oplossingsrichtingen (paragraaf 3.4).

3.1 Ontwikkelingen

Kerncompetenties staan op dit moment in heel Europa hoog op de politieke agenda. Tijdens de recente topontmoetingen in Lissabon, Stockholm en Barcelona is veel gesproken over de noodzaak om te komen tot een gemeenschappelijke set kerncompetenties die essentieel zijn voor de professionele, sociale en persoonlijke ontwikkeling van alle burgers in Europa. Het functioneren in een diensteneconomie vereist niet alleen vakkennis en functiegebonden beroepsvaardigheden, maar ook algemene en persoonlijke competenties. Kerncompetenties vormen de kern van de algemene vaardigheden en competenties (voortgezet onderwijs), de leer- en burgerschapscompetenties (mbo) en de sleutelcompetenties (volwasseneneducatie). In de literatuur komen we kerncompetenties in allerlei bewoordingen tegen, zoals key skills, core skills, general skills, generic skills, subject-independent competencies, transversal competencies, cross-curricular skills, employability skills, workplace know-how, non-technical prerequisites for employment, transferable competencies en lifelong learning skills. Niet iedere algemene competentie is zomaar een kerncompetentie. Kerncompetenties zijn de meest algemene competenties met de allerhoogste transferwaarde, zoals geletterdheid, gecij-

ferdheid, communiceren, ICT, samenwerken, problemen oplossen en reflecteren en evalueren. De toepassing van kerncompetenties is niet beperkt tot een bepaalde vakdiscipline, beroepsgroep of sector. Het zijn de meest generieke en duurzame competenties die, bij wijze van spreken, iedereen overal nodig heeft. Niet alleen op school, maar ook op de werkplek, in de samenleving en in de privésfeer. Kerncompetenties overstijgen het niveau van individuele vakken of leertaken. Ze zouden als een rode draad door het curriculum van elke opleiding moeten snijden. Sociale partners en werkgevers benadrukken vaak het beroepsrelevante karakter van kerncompetenties en het belang ervan voor levenslang leren. De recente aandacht in Europa komt grotendeels voort uit de behoefte van werkgevers aan breed opgeleide en flexibele medewerkers die bereid en in staat zijn om hun leven lang te leren (mobiliteit, flexibiliteit en employability).

In Europees verband wordt gewerkt aan een gemeenschappelijke definitie van de meest essentiële kerncompetenties die voor zo veel mogelijk burgers in zo veel mogelijk situaties noodzakelijk zijn (bijvoorbeeld Rychen & Salganik, 2001). De Europese Commissie heeft acht voorlopige domeinen van 'key competencies' aangewezen: moedertaal, vreemde taal, ICT, numeracy, ondernemerschap, interpersoonlijke en burgerschapscompetentie, leren om te leren en algemene cultuur. De Commissie vraagt de lidstaten al hun burgers in staat te stellen zich deze kerncompetenties eigen te maken. Groot-Brittannië, Wallonië, Finland en Portugal hebben kerncompetenties inmiddels een expliciete plek gegeven in het curriculum voor leerlingen in de leerplichtige leeftijd (Eurydice, 2002).

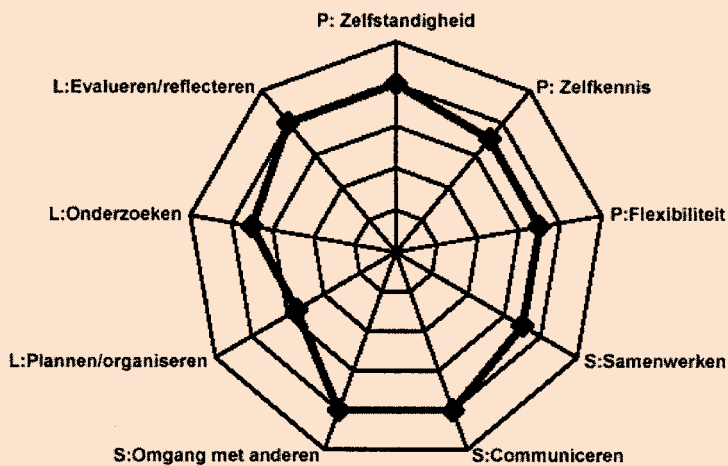
Kerncompetenties in het vmbo

In Nederland maken kerncompetenties deel uit van de verzameling algemene vaardigheden uit de preambule van de examenprogramma's vmbo. Deze vakoverstijgende vaardigheden zijn nader uitgewerkt in leren leren, leren uitvoeren, leren communiceren, leren reflecteren op leer- en werkprocessen en leren reflecteren op de toekomst. In de basisvorming zou de zogeheten TVS-karakteristiek - Toepassen, Vaardigheden en Samenhang - de rode draad door het onderwijsprogramma moeten zijn. Uit de evaluatie van vijf jaar basisvorming (Inspectie van het Onderwijs, 1999) bleek dat daar nog maar weinig van terechtgekomen is. Weinig scholen bleken de algemene vaardigheden op een systematische en over de vakken heen gecoördineerde wijze te onderwijzen. Docenten voelen zich niet in staat inhoud te geven aan algemene vaardigheidsdoelen zoals eenvoudig onderzoek doen, plannen, presenteren en samenwerken. In het Onderwijsverslag 2002 constateert de Inspectie een duidelijke achteruitgang in het percentage scholen dat de algemene vaardigheden in samenhang aanbiedt en afstemming tussen vakken realiseert (Inspectie van het Onderwijs, 2003). Deze achteruitgang schrijft de Inspectie mede

toe aan de invoering van de Tweede Fase havo/vwo en de leerwegen in het vmbo die veel aandacht opeisen. Anno 2005 lijkt deze situatie nog maar weinig veranderd. Lindeman & Van Aalten (in: Van der Hagen, 2004) van het APS leveren recente evidentie voor deze conclusie. Zij melden dat tachtig procent van de inhoud van de programma's van toetsing en afsluiting (PTA) betrekking heeft op kennis of op vaardigheden en technieken die bij een beroep horen. Over het onderwijs zeggen zij: "Er is maar weinig aandacht voor algemene vaardigheden en zo goed als geen aandacht voor competenties. Terwijl vervolgonderwijs en bedrijfsleven juist vragen om competente leerlingen" (pagina 1). En van de beoordeling van competenties vinden Lindeman & Van Aalten (in: Van der Hagen, 2004) dat dit nog te vaak op intuïtieve en informele wijze gebeurt. Onderstaand kader geeft aan dat er ook positieve uitzonderingen op deze regel zijn.

Beoordelen van kerncompetenties op Slash 21 (Gerrits, 2004)

Op Slash 21 te Lichtenvoorde krijgen leerlingen van hun tutoren en medeleerlingen feedback op de ontwikkeling van kerncompetenties (en andere competenties). De resultaten worden onder meer gerapporteerd in de vorm van onderstaand 'spinnenweb'.



(hoe verder naar de rand van de cirkel, hoe beter)

Kerncompetenties in het middelbaar beroepsonderwijs

In het mbo vormen kerncompetenties de kern van de omvangrijke set competenties die met de term leer- en burgerschapscompetentie wordt aangeduid. De leercompetenties beschrijven de competenties die nodig

zijn om te kunnen doorstromen naar het vervolgonderwijs, om te kunnen leren en om een leven lang te kunnen leren. De burgerschapscompetenties beschrijven de competenties die nodig zijn om persoonlijk en maatschappelijk goed te functioneren. In de nieuwe kwalificatiestructuur worden naast deze leer- en burgerschapscompetenties ook beroepscompetenties onderscheiden. Die zijn ingedeeld in vakmatig-methodische competenties, bestuurlijk-organisatorische competenties, sociaal-communicatieve competenties en bijdragen aan de ontwikkeling. In de kwalificatieprofielen zijn kerncompetenties niet afzonderlijk vermeld, maar verweven in de leer- en burgerschapscompetenties en, zij het wellicht minder zichtbaar, ook in de beroepscompetenties. De leer- en burgerschapscompetenties moeten in ieder kwalificatieprofiel verwerkt worden (Colo, 2004). De Werkgroep Kwalificatiestructuur Colo (2004) is bezig met het uitwerken van een omvangrijke set algemene beroepscompetenties met bijbehorende beheersingscriteria. Dit naar aanleiding van de constatering dat een aantal competenties in vrijwel alle beroepscompetentieprofielen bleek voor te komen.

Erkennen van elders verworven kerncompetenties

Lerenden ontwikkelen hun kerncompetenties binnen en buiten de school via formeel en informeel leren. Het Ministerie van OCW stimuleert dat scholen het buitenschoolse en informele leren integreren in het onderwijsprogramma. Scholen wordt geadviseerd de buiten de school opgedane leerervaringen te erkennen, bijvoorbeeld naar analogie van elders verworven competenties of via een portfolio (Ministerie van OCW, 2004b). De Onderwijsraad is een voorstander van het leerweg-onafhankelijk beoordelen van eerder of elders verworven competenties. Hij vindt het belangrijk dat lerenden aan buitenschools leren civiel effect kunnen ontleen en dat buiten de school verworven competenties worden erkend (Onderwijsraad, 2002). Naar het oordeel van de raad moeten lerenden over hun buitenschoolse ervaringen examen kunnen afleggen bij een externe instantie (Onderwijsraad, 2004a). De raad is ook van mening dat de overheid nieuw beleid dient te ontwikkelen voor jongeren zonder zogenaamde startkwalificaties (minimaal mbo niveau 2) waarbij competenties centraal staan. Die hoeven evenwel niet per se op school verworven te worden. Ook praktijkervaring kan leiden tot het behalen van een niveau. De nadruk van het nieuwe beleid dient te liggen op erkenning van elders verworven competenties (Onderwijsraad, 2004b). De raad stelt voor dat deze schoolverlaters op kosten van de samenleving een test kunnen doen waarin hun competenties worden vastgesteld. Op basis van de uitkomst kan een onderwijsprogramma op maat worden gemaakt dat alsnog in een startkwalificatie resulteert. Voor een uiteenzetting over het gebruik van EVC in het kader van de intake in het mbo wordt verwezen naar hoofdstuk 6 van deze publicatie.

Het Meerwegen College te Amersfoort, vestiging Corderius, werkt al voor een deel met EVC's. Het is op vrijwillige basis mogelijk om competenties op te voeren. Hierbij kan men denken aan een cursus tot hockeytrainer, lid medezeggenschapsraad, wie helpt wie (oudere leerlingen helpen jongere bijvoorbeeld als iemand een tijdje ziek is geweest), of het runnen van een schoolkrant. Deze meerwaarde wordt vermeld op een apart certificaat dat bij het diploma wordt uitgereikt.

3.2 Certificeren van kerncompetenties in Groot-Brittannië

Groot-Brittannië kent sinds 2000 een landelijk systeem voor het ontwikkelen, beoordelen en certificeren van kerncompetenties. De certificering is leerwegaafhankelijk en staat in beginsel open voor iedereen. Niet alleen voor scholieren vanaf veertien jaar in scholen en colleges, maar ook voor lerenden op de werkplek. Lerenden zonder maatschappelijke startkwalificatie kunnen er een gebrek aan 'schoolse' diploma's mee compenseren. Het halen van certificaten is gebaseerd op vrijwilligheid. Het certificeringssysteem is vooral een initiatief van werkgevers die behoefte hebben aan breder opgeleide en flexibeler inzetbare medewerkers.

Welke kerncompetenties?

Om welke kerncompetenties gaat het? De Qualification and Curriculum Authority (QCA) heeft in eerste instantie drie zogeheten main key skills gedefinieerd: communication, application of number en information and information technology. Recentelijk zijn er drie zogeheten wider key skills bijgekomen: working with others, improving own learning and performance en problem solving. De keuze voor juist deze zes kerncompetenties is een bewuste keuze waaraan veel onderzoek en overleg vooraf is gegaan. De zes kerncompetenties zijn ieder gespecificeerd in vijf niveaus die het hele bereik bestrijken van voortgezet tot en met hoger onderwijs en van lagere tot hogere beroepenniveaus. Alle key skills certificaten zijn inmiddels opgenomen in de nationale kwalificatiestructuur (NQF).

Landelijke streefniveaus

De Engelse overheid heeft landelijke streefniveaus geformuleerd met betrekking tot de beheersing van de kerncompetenties. Zo behoren leerlingen die relatief lage cijfers op het GCSE behalen - dit wil zeggen: geen A-, B- of C-grade tenminste een niveau 2-kwalificatie te behalen

voor communication, application of number en information technology. Lerenden van negentien of ouder worden geacht ten minste één kwalificatie op niveau 3 te behalen.

Portfolio in combinatie met schriftelijke tests

De certificering bestaat uit een combinatie van formatieve en summatieve evaluatie. Kandidaten kunnen hun kerncompetenties aantonen met behulp van een portfolio. Het maakt daarbij niet uit waar die competenties verworven zijn: in formele dan wel informele situaties of op school dan wel op de werkplek. Voor de main key skills moeten kandidaten ook een extern assessment ondergaan waarbij zij een landelijk genormeerde schriftelijke toets afleggen. De certificaten worden uitgereikt door landelijk erkende certificerende instanties, de zogeheten awarding bodies, waarvan er op dit moment achttien ook key skill kwalificaties aanbieden.

Key skills op secondary schools en colleges

Op de scholen en colleges wordt het onderwijs in de kerncompetenties vooral verzorgd door vakdocenten. Scholen die kerncompetenties aanbieden moeten de kandidaten duidelijk maken op welke wijze zij hun kerncompetenties kunnen ontwikkelen. Dit wordt bewegwijzering (Engels: signposting) genoemd. Elke docent die bij het ontwikkelen van kerncompetenties betrokken is, geeft aan welke activiteiten de kandidaten op welk moment in het schooljaar kunnen oefenen en welke activiteiten zij wanneer kunnen laten beoordelen. Kandidaten die bijvoorbeeld hun competentie in de key skill Communiceren willen aantonen, moeten deelnemen aan een groepsdiscussie, een mondelinge presentatie houden, verschillende soorten teksten lezen en samenvatten en verschillende soorten teksten schrijven. Kandidaten maken in overleg met hun begeleider een keuze uit het onderwijsaanbod van de opleiding afhankelijk van de vakken waarin zij onderwijs volgen. Samen met de begeleider maakt de kandidaat een plan voor het ontwikkelen van de kerncompetentie en het verzamelen van bewijsmateriaal in het portfolio (het zogeheten mapping). De voortgang wordt onder meer geregistreerd met 'key skill logbooks' en 'tracking sheets' (het zogeheten tracking and recording). De toetslast voor de opleidingen is relatief gering. Dat blijkt bijvoorbeeld uit de eisen voor het portfolio Communication niveau 3. Daarvoor hoeft de kandidaat 'slechts' te bewijzen dat hij of zij een relevante bijdrage kan leveren aan één groepsdiscussie, één spreekbeurt kan houden van minsten tien minuten, twee langere documenten kan lezen en samenvatten en twee langere documenten kan schrijven.

Key skills in de beroepspraktijkvorming

In overeenstemming met het principe van leerwegonafhankelijkheid gelden voor lerenden op de werkplek dezelfde standaarden en criteria als voor lerenden op school. Werkgevers wordt geadviseerd de ontwikkeling van de key skills op een natuurlijke wijze te integreren in het werkplekleren. Daarbij hangen de activiteiten en toepassingscontexten uiteraard af van de werkgever waarbij de lerende in opleiding is. Trainers besteden veel aandacht aan het leren herkennen van kerncompetenties in werksituaties en geven vele concrete modellen en voorbeelden van beroepsrelevante toepassingen. Zij maken duidelijk in welke beroepsituaties lerenden hun competenties kunnen oefenen en met welke problemen en dilemma's zij daarbij te maken krijgen. Ook verlenen zij ondersteuning bij het ontwikkelen van persoonlijke activiteitenplannen, het registreren van en het reflecteren op leerervaringen en het verzamelen van 'competentiebewijzen' in het portfolio (Reed, 2000).

Landelijk ondersteuningsprogramma

In het kader van het zogeheten Key Skills Support Programma heeft de overheid een omvangrijke hoeveelheid ondersteuningsmateriaal laten ontwikkelen. Speciaal voor de ondersteuning van de ontwikkeling van key skills zijn er twee instellingen in het leven geroepen: de Learning and Skills Development Agency (LSDA) voor de ondersteuning op school en de Learning for Work (LfW) voor de ondersteuning op de werkplek. Daarnaast speelt de Qualifications and Curriculum Authority (QCA) een belangrijke rol. Voor de beoordeling en certificering van de kerncompetenties heeft deze instelling per competentie per niveau landelijke prestatiestandaarden beschikbaar gesteld (Qualifications and Curriculum Authority, 2004). Voor kandidaten is er bijvoorbeeld voor elke kerncompetentie gedetailleerde informatie over wat zij op het desbetreffende niveau moeten kennen en kunnen en hoe zij hun kerncompetenties kunnen aantonen. Daarnaast zijn er zowel voor kandidaten als voor begeleiders en assessoren per niveau voorbeeldportfolio's en voorbeeldtoetsen met bijbehorende specificaties beschikbaar (bijvoorbeeld McNeill, 2001). De standaarden, specificaties en voorbeelden dragen bij aan de standaardisatie die nodig is om de landelijke vergelijkbaarheid en het civiel effect van de certificaten te garanderen. Ook zijn er uitgebreide handreikingen voor 'providers' die onderwijs in kerncompetenties aanbieden, voor docenten op scholen, voor trainers in bedrijven, voor assessoren, interne verificateurs, et cetera (bijvoorbeeld Meed, Shaw, Rossetti & Fowler, 2004).

Systeem van kwaliteitszorg

Rond de certificering van kerncompetenties is een systeem van kwaliteitszorg opgezet waarbij verschillende personen en instanties betrokken zijn. Ook dit draagt bij aan de landelijke vergelijkbaarheid en het civiele effect van de uitgereikte certificaten. Docenten en opleidingen en trainers in bedrijven zijn primair verantwoordelijk voor de ontwikkeling van de kerncompetenties. De zogeheten 'key skill co-ordinator' coördineert het aanbod in de key skills en draagt mede zorg voor de interne begeleiding van de kandidaten. De beoordeling van de portfolio's is in handen van interne assessoren. Elke opleiding die kerncompetenties aanbiedt, kent een interne verificateur die verantwoordelijk is voor de correcte toepassing van de landelijke prestatiestandaarden. Een zogeheten 'standards moderator' controleert in opdracht van de certificerende instantie of de prestatiestandaarden overeenkomstig de landelijke standaarden worden toepast. Een opleiding moet daartoe steekproeven van portfolio's ter beschikking stellen. De standards moderator is gemachtigd om de portfolio's voor één of meer leerlingen af te keuren. Voor alle bij de evaluatie betrokken personen zijn handreikingen ter beschikking gesteld (bijvoorbeeld Colbear-Pike, Mason, Read & Rossetti, 2003; Hadlow & Hegarty, 2004).

Certificering een succes

De ervaringen met de landelijke certificering van kerncompetenties zijn overwegend positief. Tussen oktober 2000 en september 2002 zijn er voor de eerste drie kerncompetenties bijna 300.000 certificaten uitgereikt aan ruim 200.000 kandidaten. Van hen was 43% zestien jaar en 31% zeventien jaar. Werkgevers houden er in toenemende mate rekening mee bij sollicitatieprocedures. Ook spelen de certificaten een steeds grotere rol in de toelating tot het hoger onderwijs. Zo leveren drie key-skill-certificaten op niveau 2 evenveel punten op als een A-grade voor een vak als Engels, wiskunde of science.

3.3 Knelpunten

Bewustzijn en waardering voor kerncompetenties in het onderwijs laag

Van Emst (2004) definieert competentie als: "Dat kan ik en ik weet waarom!" (pagina 8). Een knelpunt is dat de waardering voor en het bewustzijn van kerncompetenties bij lerenden over het algemeen nog zwak ontwikkeld is (Mulder, 2004). Voor hun toekomstig functioneren in werk- en maatschappelijke situaties achten vmbo-leerlingen technisch-vakmatige competenties van veel groter belang dan algemene competenties (Van der Sanden, Streumer, Doornekamp & Teurlings, 2001).

Geen mogelijkheden tot certificering van kerncompetenties

Anders dan in Groot-Brittannië is er in ons land geen sprake van een krachtig landelijk beleid gericht op het ontwikkelen, beoordelen en certificeren van de kerncompetenties die lerenden op school en in arbeids-situaties verwerven. Lerenden kunnen hun kerncompetenties nog niet laten certificeren. Het bestaande aanbod aan procedures voor het erkennen van verworven competenties (EVC) is voornamelijk gericht op werkenden (Duvekot & Van Dam, 2004).

Schoolbreed beleid nodig

Het aanleren, oefenen, diagnosticeren, registreren, terugkoppelen en verbeteren van kerncompetenties vereist schoolbrede afstemming. Dit geldt zowel voor scholen die kerncompetenties binnen de traditionele vakkenstructuur ontwikkelen als voor innovatieve scholen waar dat vooral gebeurt aan de hand van omvangrijke leertaken (prestaties, praktische opdrachten, klussen). Waar scholen kiezen voor het ontwikkelen van kerncompetenties binnen de vakken moeten vele afspraken worden gemaakt (De Boer, Buurman, Haaksma & Van der Vloed, 2004). Bij welke vakken wordt een kerncompetentie voor het eerst geïntroduceerd? Welke vakken trainen? Welke vakken beoordelen? Op welke momenten kunnen leerlingen hun kerncompetenties laten beoordelen? Hoe kom je tot uniforme beoordelingscriteria? En wat moet er gebeuren als de kerncompetenties onverhoopt achterblijven bij de verwachtingen? Ook op vernieuwingscholen is er nog lang niet altijd sprake van een schoolbeleid dat het niveau van de individuele leertaken en projecten overstijgt. Zonder faciliterend schoolbeleid is het ontwikkelen van kerncompetenties voor individuele docenten echter een hachelijke onderneming.

Grote aantal competenties en gebrek aan prioritering

De problematiek van de keuze van de meest essentiële competenties is op dit moment een belangrijk onderwerp van gesprek. Scholen maken daarbij zeer verschillende keuzes. Er zijn opleidingen die meer dan honderd competenties onderscheiden, maar er zijn er ook die met zeven kerncompetenties volstaan (Van Emst, 2004). In het vmbo zijn kerncompetenties onherkenbaar verweven in de verzameling algemene vaardigheden uit de preambule van de examenprogramma's. Toen de eindexamenprogramma's werden opgesteld was de preambule een goede eerste stap in de richting van een sterker op vaardigheden gericht curriculum. Op dit moment lijkt de preambule voor scholen echter weinig inspirerend en biedt het weinig steun bij het ontwikkelen van kerncompetenties:

- het aantal algemene vaardigheden in de preambule is groot en er is geen prioritering aangebracht. Dit grote aantal en het gebrek aan

prioritering zijn wellicht een typisch gevolg van het Nederlandse poldermodel. Een probleem dat zich overigens ook elders in de examenprogramma's voordoet, namelijk bij de stofomschrijvingen van vooral de exacte vakken;

- kerncompetenties worden in de preambule niet afzonderlijk genoemd. Toen de preambule werd opgesteld waren deze namelijk nog niet actueel;
- de algemene vaardigheden zijn slechts summier omschreven;
- de rubricering in vier lijsten met vaardigheden in de preambule is voor scholen weinig overzichtelijk (Lindeman, 2003);
- de uitwerking bij de vakken is inconsistent: de ene keer worden de algemene vaardigheden vakspecifiek en de andere keer weer vrij algemeen beschreven (Lindeman, 2003).

Schoolleiders, docenten en lerenden hebben behoefte aan een korte, algemeen geaccepteerde en helder gedefinieerde lijst met de allerbelangrijkste kerncompetenties. Anders dan bijvoorbeeld in Groot-Brittannië (zie paragraaf 3.2) is zo'n beknopt overzicht bij ons nog niet voorhanden.

Kerncompetenties onvoldoende zichtbaar in de beoordelingspraktijk

Het is de bedoeling dat lerenden de ontwikkeling van hun kerncompetenties bij zichzelf leren herkennen, leren beoordelen en leren verbeteren. Daarvoor is het nodig dat kerncompetenties in de beoordeling en de rapportage duidelijker zichtbaar worden (Clayton, Blom, Meyers & Bateman, 2003). Het staat buiten kijf dat kerncompetenties het beste in samenhang met beroepsspecifieke competenties ontwikkeld en getoetst kunnen worden (Van der Sanden, 2004). Dat geldt echter niet noodzakelijkerwijs voor de rapportage van de uitkomsten van deze toetsing aan de lerende. Lerenden hebben baat bij gerichte informatie over de ontwikkeling van hun kerncompetenties in verschillende praktijksituaties over een langere periode. De rapportage over de ontwikkeling van kerncompetenties moet gebaseerd zijn op een brede range aan toetsmomenten, activiteiten en contexten. Alleen dan zullen lerenden het generieke en breed toepasbare karakter van kerncompetenties leren ervaren en waarderen (Clayton, Blom, Meyers & Bateman, 2003).

Portfoliosysteem

Voor het beoordelen van kerncompetenties in realistische situaties ontbreken passende systematieken met bijbehorende instrumenten (Waslander en anderen, 2004). Er is behoefte aan systemen voor het beoordelen en registreren van de ontwikkeling van de kerncompetenties in verschillende contexten over een langere periode, bijvoorbeeld in de vorm van een portfolio in combinatie met een leerlingvolgsysteem.

Geen landelijke standaarden en instrumenten voor doorstroomadviezen en -beslissingen

Beoordelingen van kerncompetenties kunnen worden benut voor het geven van adviezen en het nemen van beslissingen over de doorstroom. Scholen worstelen daarbij met het probleem van de standaarden, ook wel kritische grenswaarden genoemd. Welke score moet een leerling ten minste hebben op een aantal doorstroomrelevante kerncompetenties om te mogen doorstromen naar bijvoorbeeld een opleiding in de sector Zorg en welzijn? Is het bijvoorbeeld verantwoord om een leerling die tijdens groepswerk regelmatig ruzie maakt en laag scoort op samenwerking toch door te laten stromen naar een beroep waarin hij/zij in tweetallen zieke patiënten moet verzorgen? Een instrumentarium met landelijke standaardcriteria die scholen houvast bieden bij het nemen van doorstroombeslissingen op basis van gemeten kerncompetenties is evenwel niet voorhanden. Om misverstanden te voorkomen zij opgemerkt dat wij aan deze standaarden uitsluitend een onderwijskundige functie toekennen. Het gaat er vooral om dat leerlingen bruikbare feedback krijgen op de ontwikkeling van hun kerncompetenties, eventueel uitmondend in een advies voor de doorstroom naar het vervolgonderwijs. Een verantwoordingsfunctie op schoolniveau wordt met andere woorden niet beoogd.



Inspanningen van docenten en leerlingen onvoldoende gehonoreerd

Door hun vakoverstijgende karakter zijn kerncompetenties over het algemeen niet of nauwelijks meetbaar in een centraal examen op één vast moment. Vmbo-scholen die kerncompetenties als samenwerken, problemen oplossen en reflecteren en evalueren serieus nemen, zien hun inspanningen niet beloond in het centraal examen. Als de aandacht voor de kerncompetenties ten koste gaat van de vakinhouden en vakvaardigheden kunnen zij zelfs gestraft worden voor hun inspanningen in de vorm van lage prestaties op het centraal examen. Geen wonder dat deze docenten het centraal examen als een struikelblok ervaren, niet alleen voor henzelf maar ook voor de leerlingen.

3.4 Mogelijke oplossingsrichtingen

Het belang van kerncompetenties wordt in Nederland algemeen onderschreven. Toch kan de aandacht voor het beoordelen ervan in het onderwijs overwegend worden gekarakteriseerd als intuïtief, informeel, weinig expliciet en weinig systematisch. In deze paragraaf worden enkele mogelijkheden geschetst die tot doel hebben de ontwikkeling en beoordeling van kerncompetenties te bevorderen.

Certificering van kerncompetenties naast het examen

De meest efficiënte manier om het verwerven van kerncompetenties te stimuleren is naar alle waarschijnlijkheid het opzetten van een landelijk leerwegaafhankelijk certificeringssysteem los van de reguliere examensystematiek. Alle over dit onderwerp geraadpleegde deskundigen vonden certificering van kerncompetenties een goed idee dat verdere bestudering en overweging meer dan waard is. Alhoewel de situatie in Groot-Brittannië verschilt van die in Nederland verdient het aanbeveling een soortgelijk systeem voor het certificeren van kerncompetenties in ons land op te zetten en op zijn bruikbaarheid te beproeven. Voor de overheid zien wij hier een inspirerende, richtinggevende en faciliterende taak weggelegd.

Buitenlandse ervaringen benutten

De wijze waarop de overheid in Groot-Brittannië de ontwikkeling van kerncompetenties stimuleert, is niet echt een voorbeeld van een innovatie 'van onderop'. Alhoewel het initiatief in eerste instantie bij werkgevers lag, is het vooral de overheid die inspireert, stimuleert, richting geeft, faciliteert en rekenschap verlangt. Op de kwalificatiestructuur voor het Engelse beroepsonderwijs (NVQ) is veel aan te merken (Schuur, Feenstra & Duvet, 2004). De ontwikkelingen rond kerncompetenties in

Groot-Brittannië lijken echter in grote lijnen aan te sluiten bij de eerder besproken ideeën van het Ministerie van OCW en de Onderwijsraad over het erkennen van leerervaringen en competenties die zowel op school als daarbuiten worden opgedaan. Het verdient aanbeveling na te gaan in hoeverre wij in Nederland kunnen profiteren van de Engelse ervaringen met het ontwikkelen, beoordelen en certificeren van key skills. Ook het Zwitserse CH-Q-model biedt mogelijk aanknopingspunten (Van den Dungen, Mulders & Pijls, 2004).

Prioritering: keuze van een beperkte set kerncompetenties

Scholen voor vmbo onderschrijven het belang van kerncompetenties. Docenten weten echter vaak niet welke daarvan het meest belangrijk zijn en met welke zij moeten beginnen. Dit vraagt om een korte, algemeen geaccepteerde en helder gedefinieerde lijst met de allerbelangrijkste kerncompetenties. Bij het samenstellen van deze lijst zou Groot-Brittannië als gidsland kunnen dienen. Deze lijst zou dan kunnen bestaan uit de volgende zes kerncompetenties: communiceren, gecijferdheid, ICT, samenwerken, problemen oplossen en reflecteren en evalueren.

Ontwikkelen van toetsmateriaal

Docenten beschikken veelal in onvoldoende mate over het gereedschap om kerncompetenties op vak- en leertaakoverstijgende wijze te beoordelen. In het vmbo bestaat grote behoefte aan een landelijke bank met authentieke opdrachten waarin instructie en beoordeling van kerncompetenties geïntegreerd zijn. Het verdient aanbeveling een dergelijke opdrachtenbank samen met de scholen te ontwikkelen. Hierbij kan geput worden uit het materiaal dat innovatieve scholen in het kader van pilots en proeftuinen ontwikkeld hebben (bijvoorbeeld: Van Elsen, Kelder, Pohlmann, Smeets & Houtkoop, 2005). Docenten die niet bij deze innovaties betrokken waren, moeten doorgaans nog leren hoe met dit nieuwe materiaal om te gaan. In een eventuele overheidsopdracht zou ruimte geboden kunnen worden voor het ontwikkelen van handreikingen en cursusmateriaal.

Docenten en docentenopleiding

Nog maar weinig docenten beschikken over de competenties die nodig zijn om kerncompetenties op een systematische en gecoördineerde manier te ontwikkelen. Hun opleiding was immers in veel gevallen nog sterk gericht op vakmatig en klassikaal lesgeven. Van docenten mag worden verlangd dat zij lerenden duidelijk kunnen maken wat kerncompetenties precies zijn, hoe ze zich verhouden tot andere competenties, waarom ze belangrijk zijn, welke activiteiten en contexten geschikt zijn om een kerncompetentie te ontwikkelen, met welke problemen en

dilemma's lerenden daarbij te maken krijgen en hoe deze hun kerncompetenties kunnen bewijzen. Dit is echter makkelijker gezegd dan gedaan. Uniforme richtlijnen zijn moeilijk te geven. Geschikte activiteiten, contexten en bewijzen variëren namelijk sterk met de aard van het beroep of de functie waarvoor de lerende in opleiding is. Docenten dienen verder te leren hoe zij de ontwikkeling van kerncompetenties op een natuurlijke wijze kunnen integreren in het schoolse leren en het leren op de werkplek. Van docenten wordt ook gevraagd dat zij lerenden kunnen ondersteunen bij het kiezen van relevante activiteiten, het opstellen van persoonlijke activiteitenplannen, het registreren van de voortgang, het reflecteren op en leren uit leerervaringen en het verzamelen van competentiebewijzen in een portfolio.

Verder faciliteren doorstroomportfolio

Een aantal vmbo-scholen experimenteert met vak- en opdrachtoverstijgende vormen van beoordeling en rapportage van kerncompetenties. Vaak gebeurt dit in het kader van een zogeheten doorstroomportfolio. Een mede op kerncompetenties gericht doorstroomportfolio kan bijdragen aan een bewuste keuze van een vervolgopleiding of beroep. De ervaring op vmbo-scholen leert dat een portfolio een valkuil wordt als er van tevoren onvoldoende is nagedacht over doel, inhoud, opzet en gebruik. Het lijkt raadzaam het gebruik van een doorstroomportfolio voor het ontwikkelen, beoordelen en rapporteren van kerncompetenties verder te faciliteren.

Naar een landelijke doorstroomkaart

In een aantal regio's werkt het ROC op dit moment samen met één of meer toeleverende vmbo-scholen aan het ontwikkelen van een gemeenschappelijke doorstroomkaart. Naast resultaten op het schoolexamen en het centraal examen bevat de doorstroomkaart informatie over de mate waarin doorstroomrelevante competenties bij leerlingen ontwikkeld zijn. Die informatie is meestal afkomstig uit een portfoliosysteem waarvan er reeds vele in Nederland in omloop zijn. Ook van de doorstroomkaart zijn vele varianten in gebruik. ROC's zien zich geconfronteerd met een verwarrende verscheidenheid aan portfolio's en doorstroomkaarten. Het is waarschijnlijk niet zinvol om te streven naar landelijke standaardisatie van portfolio's. Een breed gedragen, herkenbare en landelijk vergelijkbare doorstroomkaart kan daarentegen efficiëntiewinst opleveren. Anders dan bijvoorbeeld in Groot-Brittannië is een algemeen geaccepteerd instrument dat de ontwikkeling van de kerncompetenties van leerlingen op bovenschools niveau vergelijkbaar maakt in ons land niet voorhanden. Behalve uit de doorstroomkaart zelf zou zo'n instrument kunnen bestaan uit omschrijvingen van doorstroomrelevante kerncompetenties, standaarden en beoordelingscriteria, praktische opdrachten,

beoordelingsschalen en handreikingen voor de docent (Tax, 2005). Een landelijke doorstroomkaart kan helpen bij het standaardiseren van de beoordelingen van doorstroomrelevante kerncompetenties en daarmee de overdracht naar het vervolgonderwijs soepeler en efficiënter doen verlopen. Het vervolgonderwijs ontvangt landelijk vergelijkbare informatie over wat leerlingen die instromen reeds kunnen en kan daar desgewenst in het onderwijs op inspelen. Het ontwikkelen van een landelijk bruikbaar instrumentarium kan efficiënt worden genoemd. Het voorkomt namelijk dat scholen in iedere regio weer helemaal opnieuw zelf het wiel moeten uitvinden. Het verdient aanbeveling een model van een landelijke doorstroomkaart te ontwikkelen en in het onderwijs op zijn acceptabiliteit en bruikbaarheid te beproeven. Daarnaast kan worden nagegaan in hoeverre ontwikkeling van een flankerend instrumentarium voor de doorstroom zinvol en haalbaar is. Het is raadzaam daarbij aan te sluiten op de uitkomsten van het project Standaard Elektronisch Leer-dossier_VO. In dat kader wordt een landelijke standaard voor de digitale uitwisseling van gegevens over leerlingen ontwikkeld.

Examinering van kerncompetenties

De Taakgroep Vernieuwing Basisvorming (2004) stelt voor de mogelijkheden te verkennen die competenties bieden voor het bewaken van de onderwijskwaliteit. Ook de Onderwijsraad (2002) vindt het belangrijk dat lerenden aan buitenschools leren civiel effect kunnen ontlenen en dat buiten de school verworven competenties worden erkend (Onderwijsraad, 2002). Binnen het examensysteem zijn er ten minste twee manieren om de inspanningen van docenten en leerlingen te honoreren:

- examinering van kerncompetenties in een in de tijd geflexibiliseerd centraal examen;
- examinering van kerncompetenties in het schoolexamen.

Examinering van kerncompetenties in een in de tijd geflexibiliseerd centraal examen

Het verdient aanbeveling de mogelijkheden van het beoordelen van kerncompetenties in een aangepast centraal examen nader te onderzoeken. Als onderdeel van een geflexibiliseerd centraal examen zouden leerlingen gedurende ten minste één jaar een portfolio kunnen bijhouden. Daarin verzamelen zij op systematische wijze bewijsmateriaal voor hun kerncompetenties. Leerlingen bewijzen deze competenties op meer momenten in het schooljaar en in meer praktische situaties. Niet alleen binnen de school, maar ook daarbuiten (stages, leerwerkplekken, vrije tijd). De overheid kan scholen voorzien van instrumenten, standaarden, criteria, beoordelingsprocedures, handreikingen en voorbeeldmateriaal waarmee zij de beoordeling van de kerncompetenties kunnen objectiveren en standaardiseren. Hiermee wordt recht gedaan aan de inspannin-

gen van scholen die serieus werk maken met competentiegericht onderwijs en die het huidige centraal examen als een struikelblok ervaren.

Examinering van kerncompetenties in het schoolexamen

In de toekomst kunnen vmbo-scholen de inhoud van het schoolexamen meer zelf bepalen (Ministerie van OCW, 2004a). In de uitwerkingsnotitie stelt de minister voor de leeropbrengsten van het buitenschoolse leren of elders verworven competenties vast te leggen in een portfolio of een examendossier als onderdeel van het schoolexamen (Ministerie van OCW, 2004b). Een belangrijke vraag is hoe kerncompetenties op betrouwbare, valide en efficiënte wijze in de nieuwe schoolexamens getoetst kunnen worden (Van der Sanden, Van Os & Kok, 2003). Scholen voor vmbo en mbo zouden hierbij ondersteund kunnen worden. Bijvoorbeeld in de vorm van handreikingen, methodieken en instrumenten om de beoordeling van kerncompetenties te objectiveren en te standaardiseren. Het ligt voor de hand daarbij in eerste instantie te denken aan het faciliteren van een doorstroomkaart als onderdeel van een (doorstroom)portfolio (Tax, 2005). Een andere optie is wellicht een casco-examen waarvan scholen zelf onderdelen in hun schoolexamen inbouwen.

4 Bij het nieuwe leren behoort een nieuwe wijze van toetsen en beoordelen

De vernieuwingen die plaatsvinden in het kader van competentiegericht onderwijs, worden vaak gezien als verschijningsvormen van het zogeheten 'nieuwe leren'. Deze veranderingen in het onderwijs hebben gevolgen voor het waarom, het wat en het hoe van de toetsing. De schriftelijk-theoretische toetsing van geïsoleerde kennis en vaardigheden maakt langzaam maar zeker plaats voor het beoordelen van competenties. In dit vierde hoofdstuk belichten wij de wending naar competentiegericht leren vooral vanuit het gezichtspunt van de toetsing. Eerst schetsen we de ontwikkeling van kennisgericht toetsen naar competentiegericht beoordelen (paragraaf 4.1). Nieuwe toetsvormen zoals het portfolio en de proeve van bekwaamheid krijgen daarbij veel aandacht. Vervolgens beschrijven we enkele knelpunten die een meer competentiegerichte beoordeling in de weg staan (paragraaf 4.2). Tenslotte geven wij aan in welke richting oplossingen gezocht kunnen worden (paragraaf 4.3).

4.1 Ontwikkelingen

Het nieuwe leren

Kenmerkend voor het nieuwe leren in het vmbo en mbo is het accent op het actief, samenwerkend en zelfregulerend leren op grond van praktische ervaring (Kok, 2003; Van der Sanden, 2004). In het vmbo zien we dit nieuwe leren onder meer terug in de Axis-herontwerptrajecten en in scholen die overgaan op competentiegericht leren, zoals het Hoog Huis Lyceum in Oss, het Oranje Nassau College in Zoetermeer en de Burg. Harmasmaschool in Gorredijk. In het mbo geldt dit voor projecten in het kader van competentiegericht leren en opleiden (CLOP). Voorbeelden daarvan zijn Infratechniek, LOB HTV, Rijn IJssel, Friese Poort en Gilde Opleidingen (Bontius & Wijntje-Vegter, 2004). Van Aalst en Kok (2004) typeren de ontwikkeling van de 'oude' naar de 'nieuwe' leerarrangementen als volgt.

Van het 'Oude leren'	naar het 'Nieuwe leren'
Aanbodsturing; consumeren van door anderen gevonden kennis in een door anderen bedachte volgorde	Vraagsturing; actief construeren van kennis, voortbouwend op aanwezige kennis en denkschema's
Onderwijzen in een klassieke benadering; alle leerlingen op hetzelfde moment dezelfde leerstof	Leren in gevarieerde arrangementen en met een variëteit van sturingsmogelijkheden
Van buiten leren in een één-op-één-relatie met een bron van objectieve kennis; overdrachtsmodel	Van binnen leren in een voortdurende interactie binnen een gegeven sociale en culturele context; subjectieve kennis; metacognitieve vaardigheden (leren leren) om het eigen leerproces te reguleren
Standaardisering	Maatwerk
De leraar is de expert, verteller en beoordelaar; de leerling is een passieve luisteraar die kennis reproduceert; weinig mogelijkheden voor interactie	De leraar is ook coach en begeleider; de lerende is actief en construeert zelf kennis; kleinschalige leeromgeving met veel interactie
Lineaire leerstofplanning; opdeling in deelvaardigheden en hapklare brokken	Circulair leerstofaanbod; duurzaam, flexibel, functioneel geïntegreerd en betekenisvol
Leren voor de toets; de toets dient om de leraar te informeren of de leerling iets heeft geleerd om daarmee vervolgens tot ranking en selectie te kunnen overgaan	Toetsen wat er geleerd is; de toets dient ook om leerling en leraar te informeren over het leerproces om op basis daarvan vervolgens het arrangement eventueel te verrijken
Schoolse abstracties; leren is losgemaakt van de context; leren van feiten en geïsoleerde vaardigheden; weinig aansluitend op reeds aanwezige kennis en vaardigheden	Authentieke contexten; situatiegebonden leren; verwerven van competenties voortbouwend op reeds aanwezige en elders verworven competenties
Ordering in disciplines (vakken) en daarbinnen de structuur van het vak volgend	Ordering naar problemen en belangstellingsgebieden; het begrijpen van de structuur van het vak is zelf een deel van de inhoud
Beperkt aantal bronnen (de leraar en het boek)	Een rijke variatie aan leerbronnen en hulpmiddelen (onder andere ICT)
Leren vindt alleen plaats op school; geen verbinding tussen het buitenschoolse en het binnenschoolse leren	Leren vindt de hele dag door plaats; het leren op school en het leren daarbuiten zijn verbonden, vervlochten en gestapeld

Van kennisgericht toetsen naar competentiegericht beoordelen

Bij het nieuwe competentiegerichte leren hoort een andere wijze van toetsen en beoordelen. Als de toetsing niet verandert, zal de meer-

waarde van de innovatie verdwijnen (Dochy, Segers & De Rijdt, 2002). Welke leerling zal immers willen investeren in competenties als de toetsing nog eenzijdig gericht is op het reproduceren van feitenkennis? In competentiegericht onderwijs krijgt toetsing allereerst een andere functie. De toetsing is er niet alleen om leerresultaten vast te stellen, maar ook om van te leren. Tijdens de toetsing doen leerlingen waardevolle leerervaringen op. Ook de inhoud van de toetsing verandert (het wat). De geïsoleerde toetsing van kennis en vaardigheden maakt plaats voor de integratieve beoordeling van kennis, vaardigheden en houdingen in (gesimuleerde) praktijksituaties. Daarnaast verandert de manier van toetsing (het hoe). Steeds meer scholen vervangen hun schriftelijk-theoretische toetsen door meer levensechte toetsvormen zoals een proeve van bekwaamheid of een portfoliobeoordeling. De nieuwe toetsvormen kunnen ertoe bijdragen dat leerlingen hun passieve, op memorisatie en reproductie gerichte leerstijl veranderen in een actieve, meer op betekenis en toepassing gerichte manier van leren.

Andere uitgangspunten

Aan de nieuwe toetsvormen liggen andere uitgangspunten ten grondslag dan aan de gebruikelijke schriftelijk-theoretische toetsing. Mabry (1999; in Van Diggele & Straetmans, 2004) geeft hiervan een overzicht.

Uitgangspunten nieuwe toetsvormen	Uitgangspunten competentiegericht beoordelen
Iedereen begrijpt dezelfde soort dingen op andere wijze	... dus moeten toetsen ruimte bieden voor deze persoonlijke invulling
Iedereen heeft andere interesses en doelen	... dus moeten toetsen prestaties uitlokken die laten zien dat studenten hun eigen doelen kunnen en willen behalen
Iedereen heeft een andere voorkeur om zich uit te drukken: de een doet dat liever schriftelijk, de ander liever mondeling of door de uitvoering	... dus moeten toetsen toelaten dat studenten een vorm kiezen waarin het best zichtbaar wordt wat ze kunnen presteren
Niet iedereen heeft evenveel tijd nodig om bepaalde opdrachten af te ronden	... dus zouden toetsen verschillende condities, toetsomstandigheden (zoals tijd) moeten toestaan, zodat iedereen toch zijn prestatie kan laten zien

Wenselijke kenmerken competentiegerichte beoordeling

Deze uitgangspunten zien we ook terug in de kenmerken die competentiegerichte toetsing in meer of mindere mate kan bezitten (Klarus, 2003;

Kuhlemeier, 2002; Van Zutven, Polderdijk & de Volder, 2004).

- *Integraal onderdeel onderwijsleerproces.* Een competentiegerichte toets vormt een integraal onderdeel van het onderwijsleerproces. Instructie, oefening en toetsing vormen een geheel. De toetsing vindt niet meer alleen ‘achteraf’ plaats, maar wordt ook voorafgaand aan en tijdens het onderwijsleerproces ingezet. Toetsen worden geacht het leerproces in positieve zin te sturen.
- *Authenticiteit.* De vraag- en probleemstelling van een competentiegerichte toets is realistisch of authentiek. De leertaken hebben een grote overeenkomst met problemen, taken en dilemma’s uit het alledaagse leven of de latere beroepspraktijk. Ook de eisen waaraan de leerlingprestatie moet voldoen kunnen authentiek zijn in de zin dat ze gelijkenis vertonen met de criteria die ook gelden voor beginnende beroepsbeoefenaren.
- *Leergangonafhankelijkheid.* Traditionele toetsing is meestal gebonden aan een specifieke opleiding en een bepaalde periode. Competentiegerichte toetsing is daarentegen vaak leerwegonafhankelijk. De beoordelingscriteria zijn niet gerelateerd aan een bepaald leertraject, maar gebaseerd op competentie-eisen zoals de maatschappelijke of professionele praktijk die stelt (Klarus, 2003). Van Zutven, Polderdijk en de Volder (2004) zeggen hierover: “Bij competentiegerichte vraaggestuurde opleidingsconcepten horen toetsen die meer onafhankelijk zijn van vaste studieonderdelen. Toetsen waren immers aan studieonderdelen gekoppeld en via deze studieonderdelen aan de leerdoelen of competenties” (pagina 25).
- *Samenwerking tussen leerlingen.* Competentiegerichte toetsen worden vaak uitgevoerd door groepjes leerlingen. Leerlingen oefenen daarbij allerlei samenwerkingsvaardigheden, zoals naar elkaar luisteren, met elkaar rekening houden, samen een planning maken en taken verdelen. De kwaliteit van de samenwerking vormt een integraal onderdeel van de beoordeling.
- *Meer tijd.* Leerlingen krijgen meer tijd om hun competentie aan te tonen. Een gewone toets of proefwerk neemt hooguit één of twee lesuren in beslag. Een competentiegerichte toets duurt vaak meer dan één lesuur en kan zich uitstrekken over een periode van meerdere weken tot zelfs maanden. Leerlingen krijgen bijvoorbeeld voldoende tijd om hun werk te plannen, uit te voeren, verschillende bronnen te raadplegen, zichzelf te evalueren en hun werk te reviseren.
- *Zelfreflectie en zelfevaluatie.* Competentiegerichte toetsvormen stimuleren de leerlingen tot zelfreflectie en zelfevaluatie. De leerling oefent metacognitieve vaardigheden zoals het kritisch beschouwen van eigen werk en het herzien van eigen werk op grond van anderen commentaar.
- *Intersubjectiviteit.* Toetsing is niet langer het alleenrecht van de individuele docent. In de beoordeling worden meer personen en gezichtspunten betrokken. Medebeoordelaars kunnen collegadocenten

of deskundigen uit het bedrijfsleven zijn, maar ook leerlingen die een oordeel uitspreken over hun eigen competentie of die van hun medeleerlingen.

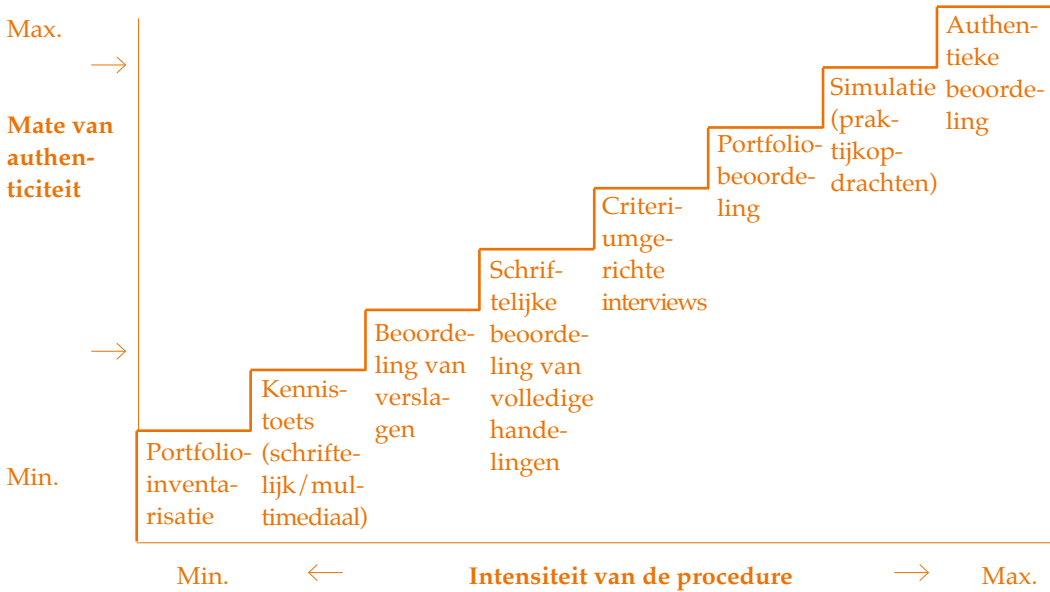
- *Congruent.* Als de handelingsvolgorde in de beroepssituatie bijvoorbeeld verloopt via planning, uitvoering, evaluatie en bijstelling, wordt in de beoordelingsprocedure dezelfde volgorde aangehouden.
- *Criterium gerelateerd.* De beoordelingscriteria worden ontleend aan een vooraf gestelde competentiestandaard en niet aan een vergelijking met andere leerlingen.
- *Beoordelingscriteria van tevoren bekend.* Leerlingen leren meer als zij weten wat het leerdoel is, als zij voorbeelden van goede en slechte prestaties te zien krijgen en als zij weten aan welke eisen hun prestatie moet voldoen. Vandaar dat de beoordelingscriteria bij competentiegerichte toetsing vooraf worden aangereikt. Daarmee wordt de autonomie van de docent enigszins doorbroken. Leerlingen worden in staat gesteld de leertaken zelfstandiger uit te voeren.

Het Ministerie van LNV heeft de AOC-Raad gevraagd in 2005 een nieuw vmbo-examenprogramma te ontwikkelen. Dit examenprogramma moet het mogelijk maken leerlingen optimaal voor te bereiden op de nieuwe competentiegerichte kwalificatiestructuur van het mbo, vanuit de gedachte dat niet het onderwijsleerproces als wel het examenprogramma het gedrag van de docenten en leerlingen aanstuurt. Indien het examenprogramma niet congruent is met de inrichting van het onderwijsleerproces ontstaat er een strijd die het examenprogramma uiteindelijk wint. De wijze van examinering dient daarom niet als sluitstuk maar als belangrijk startpunt voor het succesvol inrichten van competentiegerichte leren gezien te worden.

Nieuwe competentiegerichte toetsvormen

Scholen zijn op zoek naar alternatieven voor de schriftelijk-theoretische toetsing die passen bij ervaringsleren in praktijksituaties binnen en buiten de school. Het gaat daarbij vooral om toetsvormen waarbij lerenden kennis, vaardigheden en houdingen in onderlinge samenhang aanwenden bij het oplossen van realistische problemen in (beroeps)situaties. Competentiegerichte beoordelen betekent dat de leerling ook zelf bewijzen voor zijn competentie aandraagt. In zijn proefschrift onderscheidt Klarus (1998) verschillende manieren waarop competentiebewijzen verzameld kunnen worden. In Figuur 1 zijn deze toetsvormen in de vorm van een cascade weergegeven. Te zien is dat de intensiteit van de toetsprocedure toeneemt met de authenticiteit van de toetsvorm. Een kennistoets is bijvoorbeeld minder authentiek en minder intensief dan een praktijk simulatie.

Figuur 1
Het cascademodel van Klarus



Andere rolverdeling tussen beoordelaar en beoordeelde

Behalve voor het waarom, wat en hoe van de beoordeling heeft competentiegericht toetsen ook gevolgen voor de rolverdeling tussen beoordeelde en beoordelaar. De verschillende rollen kunnen als volgt worden beschreven (Elshout-Mohr & Oostdam, 2001).

- Beoordeelde: de persoon van wie kennis en competenties beoordeeld worden.
- Toetsdeskundige: diegene die op basis van deskundigheid is aangewezen om de toets en de toetsprocedure te ontwikkelen en de beoordelingscriteria en maatstaven te formuleren.
- Beoordelaar: diegene die op basis van deskundigheid is aangewezen om de beoordeling uit te voeren.
- Beoordelingsautoriteit: de 'instantie' die de credits, het diploma en het getuigschrift verstrekt en die beslissingsbevoegd is.
- Mentor of begeleider: diegene die de beoordeelde helpt om optimaal te presteren.
- Kwaliteitsbewaker: 'het wakend oog', dat toeziet op zaken zoals gelijke behandeling en kwaliteit.

Ook uit het volgende citaat van Elshout-Mohr en Oostdam (2004) blijkt deze andere verdeling van rollen en taken: “De beoordeling wordt steeds minder een individuele docentverantwoordelijkheid en steeds meer een team- en opleidingsverantwoordelijkheid. Ook hebben steeds meer maatschappelijke geledingen, zoals het beroepenveld, een inbreng in de beoordelingscriteria en maatstaven, alsmede een rol als beoordelaar. De functie van de beoordelingsautoriteit is niet meer altijd verbonden aan de beoordelaar. Soms spelen bijvoorbeeld toetscommissies daarin een rol of assessmentcentra. De functie van de mentor, raadgever wordt veelzijdiger en steeds meer onderscheiden van die van beoordelaar/assessor. De functie van kwaliteitsbewaker komt meer op de voorgrond. Zeker gezien de kenmerken van competentietoetsing is kwaliteitsbewaking met het oog op externe legitimering (accreditatie) een must” (pagina 40).

Toetsing als impuls voor vernieuwend onderwijs

Vernieuwingen in de toetsing kunnen het nieuwe leren stimuleren. Sommige scholen maken daarom een begin bij de manier waarop wordt getoetst (Willemse, 2004). Hun stelling is dat niets zo bepalend is voor wat en hoe geleerd wordt als de wijze waarop er getoetst wordt. Men spreekt dan van een positief ‘backwash effect’ van de toetsing op het onderwijs (Van der Sanden 2004; Prodromou, 1995). Een voorbeeld van hoe toetsing de vernieuwing kan ondersteunen levert de beoordelingspraktijk op AOC Oost (zie onderstaand kader).

AOC Oost werkt al langere tijd aan competentiegericht onderwijs (De Boer, Van den Burg & Van Elsen, 2004). Van alle docenten wordt geëist dat zij uit een scala van competentiegerichte toetsvormen er ten minste twee hanteren bij de beoordeling van de leerresultaten. Door zo te werken wordt de keuze voor een bepaalde toetsvorm een hulpmiddel in het vernieuwingstraject. Immers, door het toets- en examenprogramma mede te enten op of te laten aansluiten bij nieuwe opvattingen van leren, krijgen lerenden geen tegenstrijdige signalen meer. Zo staat het toets- en examenprogramma de implementatie van nieuwe vormen van leren niet langer in de weg, maar zal het daartoe zelfs een krachtige impuls geven.

Proeve van bekwaamheid

In het middelbaar beroepsonderwijs wordt al gewerkt met een zogeheten proeve van bekwaamheid. In deze publicatie wordt deze toetsvorm als volgt gedefinieerd:

een beoordelingsvorm waarbij de deelnemer de opdracht krijgt in een afgebakende vooraf afgesproken periode in een contextrijke situatie een set van samenhangende beroepsactiviteiten uit te voeren. In de contextrijke situatie doen zich de dilemma's van het beroep voor.

De lerende bewijst in een reële en complexe situatie dat hij in staat is de voorkomende problemen op te lossen. Aan de hand van vooraf vastgestelde criteria beoordelen getrainde assessoren in hoeverre het getoonde gedrag voldoet aan de eisen die bij de uitstroom gelden. Assessments die aan de instroomkant of tijdens de doorstroom worden ingezet, geven informatie over welke competenties nog verder ontwikkeld moeten worden om aan de uitstroomeisen te voldoen. In een flexibel onderwijsprogramma kan de lerende zelf bepalen wanneer hij aan een assessment deelneemt, waarbij de docent natuurlijk wel advies kan geven.

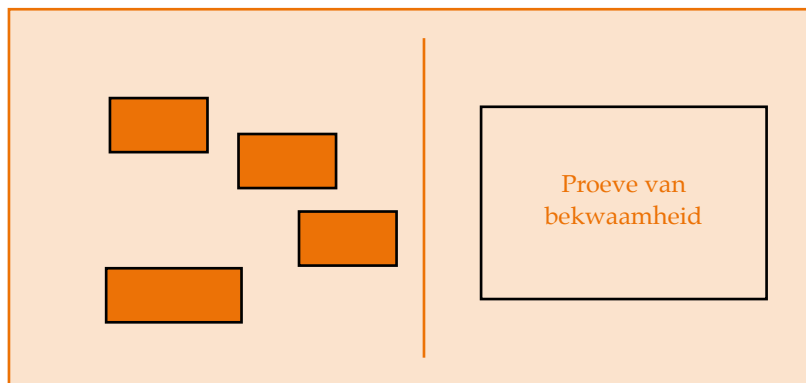
Proeve van bekwaamheid en portfolio

In het mbo worden proeven van bekwaamheid steeds meer in combinatie met een portfolio gebruikt. Raanhuis, Kamphuis & Pijs (2003) onderscheiden vier modellen:

- beoordeling geheel gebaseerd op proeve van bekwaamheid;
- beoordeling geheel gebaseerd op portfolioassessment;
- portfolioassessment voorwaardelijk voor proeve van bekwaamheid;
- beoordeling gebaseerd op combinatie van portfolioassessment en proeve van bekwaamheid.

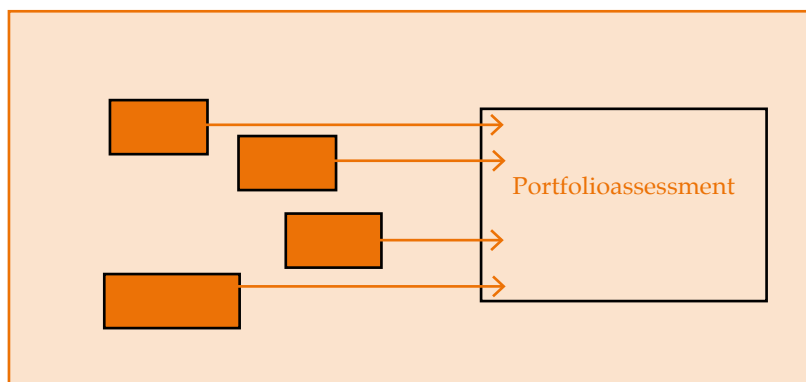
Hieronder geven we een toelichting op de modellen en bespreken we de wederzijdse voor- en nadelen.

Model 1:
beoordeling geheel gebaseerd op proeve van bekwaamheid³



Bij dit model gebruikt een opleiding één of meer proeven van bekwaamheid om vast te stellen of de leerling de vereiste competenties heeft verworven.

Model 2:
beoordeling geheel gebaseerd op portfolioassessment



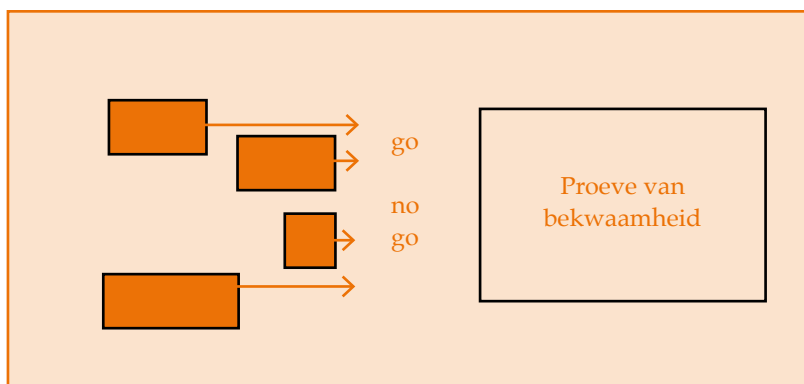
Voor een portfolioassessment wordt in deze publicatie de volgende definitie gehanteerd:

een beoordelingsvorm waarbij de deelnemer aan één of meer beoordelaars bewijzen voorlegt die hij gedurende een langere periode heeft verzameld.

3. De grijze blokjes in de vier figuren verwijzen naar informatie die buiten de context van de kwalificerende beoordeling zijn verzameld.

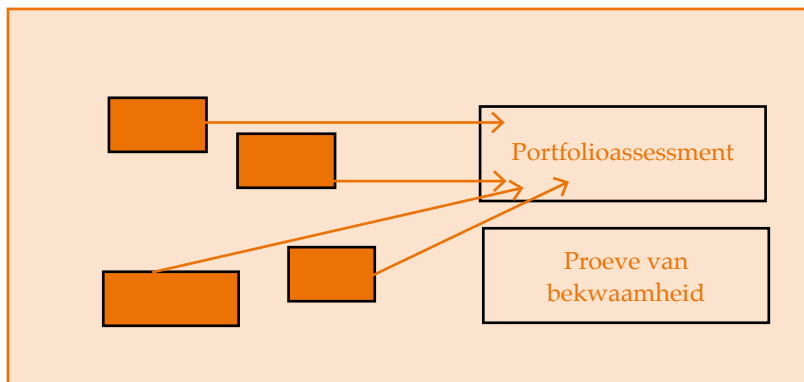
Bij dit model wordt de beoordeling gebaseerd op bewijsmateriaal dat de leerling buiten de context van de afsluitende beoordeling heeft verzameld. Zo kan een leerling beoordelingen van opdrachten die hij in het kader van het leerproces heeft gemaakt als bewijsmateriaal in het portfolio opnemen.

**Model 3:
portfolioassessment voorwaardelijk voor proeve van
bekwaamheid**



Ook bij dit beoordelingsmodel vindt een portfolioassessment plaats. In dit geval maakt het portfolioassessment echter geen deel uit van de afsluitende beoordeling. Een voldoende voor het portfolioassessment is een voorwaarde voor toelating tot de proeve van bekwaamheid; het portfolioassessment levert dus een go of no go op. Vaak wordt het portfolioassessment in dit model minder zwaar opgetuigd dan bij model 2 waarbij de afsluitende beoordeling geheel is gebaseerd op het portfolioassessment.

Model 4:
beoordeling gebaseerd op combinatie van portfolioassessment en proeve van bekwaamheid



Dit model is een combinatie van de modellen 1 en 2. De afsluitende beoordeling bestaat uit een portfolioassessment en een proeve van bekwaamheid. Hierbij zijn verschillende varianten mogelijk. Zo kan men starten met een portfolioassessment en bij twijfel een proeve van bekwaamheid afnemen. Deze variant wordt vooral in EVC-procedures regelmatig toegepast, maar is ook voor examinering bruikbaar. Een andere variant is dat men afhankelijk van de te beoordelen kerntaak of competenties een proeve of een portfolioassessment kiest.

Het organiseren van een proeve is arbeidsintensief. Hoe arbeidsintensief hangt af van de te beoordelen competenties en de invulling van de proeve. Zo kan de duur van een proeve variëren van een halve dag tot een paar weken. Voordeel van een portfolioassessment als voorwaarde voor een proeve (beoordelingsmodel 3) is dat een onderwijsinstelling voorkomt dat deelnemers die er nog niet aan toe zijn toch aan de proeve deelnemen. Maar is dat wel nodig? Als deelnemers goed worden begeleid, hebben ze goed zicht op hun competenties en kunnen ze zelf inschatten of ze toe zijn aan een proeve. Prijsschieten kan voorkomen worden door in het examenreglement vast te leggen dat een deelnemer een proeve bijvoorbeeld slechts één keer mag herkansen.

Groot voordeel van een portfolioassessment is dat een opleiding niet specifiek voor de afsluitende beoordeling een setting hoeft te organiseren waarin de deelnemer zijn competenties moet demonstreren. Wel kost het begeleiden van de deelnemer bij het ontwikkelen van zijn portfolio veel tijd. Maar als een opleiding competentiegericht leren en opleiden heeft ingevoerd, heeft een deelnemer waarschijnlijk voor het

volgen van zijn ontwikkeling sowieso al een portfolio. Voor de afsluitende beoordeling vraagt dat dus nauwelijks om een extra investering.

4.2 Knelpunten

Intersubjectiviteit

Juist omdat competenties meer zijn dan het direct waarneembare gedrag is het moeilijk een eerlijk en objectief beeld te krijgen. Subjectieve elementen sluipen hier gemakkelijk in (en zijn waarschijnlijk onmisbaar). Van Diggele & Straetmans (2004) zeggen hierover: “ook hier wordt duidelijk dat competentiegericht onderwijs consequenties heeft voor de wijze van beoordeling. De criteria zijn ruimer, er is daardoor meer ruimte voor subjectiviteit. De winst van competentiegericht beoordelen in een contextrijke omgeving is een hoge mate van relevantie en validiteit” (pagina 4). Om objectiviteit en betrouwbaarheid bij competentiegericht toetsen te waarborgen zullen onder meer observatielijsten ontwikkeld moeten worden. Daarin dienen ook de criteria voor voldoende en onvoldoende uitgewerkt te worden. Vervolgens zullen de lerenden door meerdere deskundigen geobserveerd moeten worden om subjectiviteit zo veel mogelijk uit te sluiten. Dat dit een arbeidsintensieve aangelegenheid is, staat buiten kijf.

Meer toetsvormen en toetsmomenten

Competenties zijn alleen waarneembaar in veruiterlijkte vorm: in processen, handelingen en resultaten. Kennis en vaardigheden liggen eraan ten grondslag maar zouden vanwege de eis van authenticiteit niet afzonderlijk en los van de context beoordeeld moeten worden. Het beoordelen van competenties is in het licht van betrouwbaarheid, standaardisatie en controleerbaarheid veel moeilijker. Een objectieve, betrouwbare en valide beoordeling stelt hoge eisen aan de toetsing. In de meeste gevallen kan niet worden volstaan met één toetsvorm op één afnamemoment. Er zijn meerdere toetsvormen en toetsmomenten noodzakelijk (Straetmans & Sanders, 2001). Een knelpunt is de uitvoerbaarheid. Het is de vraag in hoeverre het principe van een harde, wetenschappelijke beoordeling overeind gehouden kan worden. Zo lijkt het praktisch en financieel gezien ondoenlijk om een groot aantal simulaties of praktijkopdrachten door meerdere docenten te laten observeren. Dus heldere procedures met pragmatische oplossingen worden vereist. Daarbij is het wel zaak dat de opleiding voldoende toetsdeskundigen in huis heeft om te waarborgen dat er zo goed mogelijk aan noodzakelijke voorwaarden als objectiviteit, betrouwbaarheid en validiteit tegemoet wordt gekomen.

Andere type beoordelaar

In de nabije toekomst zal er een omslag moeten komen in het denken van begeleiders en beoordelaars. Er is een ander type beoordelaar nodig. De beoordelaar (goed geschoold!) moet bijvoorbeeld situaties creëren waarin de beoogde competenties tot uitdrukking kunnen komen. Dit vraagt creativiteit en is vaak echt lastig. Beroepsituaties lenen zich hier prima voor.

Ander landelijke beoordelingscriteria

Bij het opzetten van landelijke examens voor het waarderen en erkennen van competenties ontstaan problemen. Om de landelijke vergelijkbaarheid van de diploma's te garanderen moet worden uitgegaan van standaard beoordelingssituaties die meestal weinig authentiek zijn. Dit zou kunnen betekenen dat er een ander type landelijke beoordelingscriteria nodig is met meer nadruk op intersubjectiviteit, relevantie en authenticiteit. Deze landelijke beoordelingscriteria kunnen verschillen met de oude doordat ze flexibeler zijn. Flexibeler zodat de opleidingen ook flexibeler om kunnen gaan met het inrichten van curricula. Deze beoordelingscriteria zouden dan ook niet door één beoordelingsinstantie opgesteld moeten worden, maar ook door bijvoorbeeld het beroepenveld. Op deze manier is het mogelijk om gebruik te maken van meer authentieke beoordelingssituaties en om een meer authentieke opleiding aan te bieden.

Huidige kwalificatiestructuur in het mbo vooralsnog een knelpunt

In het mbo werkt de huidige kwalificatiestructuur vooralsnog belemmerend voor de implementatie van de nieuwe manier van beoordelen. Immers, de eindtermen hebben nog niet het karakter van competenties. Het is veelal een versnipperde opsomming van kennis, vaardigheden en attitudes. Daarbij is ook een probleem dat de indeling in deelkwalificaties vaak niet overeenkomt met de gangbare indeling van beroepstaken.

KCE-standaarden vooralsnog een knelpunt

Naast de huidige kwalificatiestructuur kan de externe kwaliteitsborging belemmerend werken op het vernieuwen van de beoordelingssystematiek. De Onderwijsinspectie constateert al jaren achtereen dat de kwaliteit van de mbo-examens en de interne bewakingsprocedures bij veel instellingen te wensen overlaat. De instellingen leveren zelf in de kwaliteitszorgverslagen veelal nog een beperkt (en weinig transparant en onderling vergelijkbaar) beeld van de examenkwaliteit. Belangrijk punt van zorg is ook dat de manier waarop de kwaliteit van de examens extern wordt gecontroleerd en bewaakt onvoldoende garanties

biedt voor goede examens. Daarmee is de maatschappelijke waarde van een mbo-diploma in het geding. Branche- en werkgeversorganisaties en MKB hebben regelmatig hun bezorgdheid geuit over de examenkwaliteit en hebben aangedrongen op wijziging van de bestaande examen-systematiek. Belangrijke manco's van de bestaande examensystematiek zijn: het ontbreken van een eenduidige landelijke standaard voor examenkwaliteit, het marktmechanisme voor externe kwaliteitsbewaking (door meerdere exameninstellingen, met ondoorzichtige rollen) en het ontbreken van een gerichte sanctiemogelijkheid. De BVE-Raad en het ministerie hebben zich ingespannen voor het opzetten van een centraal orgaan dat de kwaliteit van het examen bewaakt: het KwaliteitsCentrum Examinering (KCE). De taken van het KCE zijn wettelijk vastgelegd. Het KCE dient aan de hand van landelijke kwaliteitsstandaarden de kwaliteit van de examens van alle beroepsopleidingen van instellingen met een CREBO-licentie te beoordelen. Voor de borging van de examens heeft het KCE een aantal standaarden ontwikkeld waarbij ook gekeken wordt naar producten, middelen en processen. De bewijslast dat de examens aan de standaarden voldoen, ligt primair bij de instelling. De externe bewaking grijpt aan op de interne bewaking. Kritiek op de standaarden is dat deze te veel vanuit een traditionele kijk op examineren zijn opgesteld. KCE is momenteel aan het onderzoeken of voor competentiegericht beoordelen nieuwe standaarden nodig zijn. Hiervoor worden verschillende partijen geraadpleegd. Het is de bedoeling dat de nieuwe standaarden in 2006 van kracht worden.

Beoordeling ontwikkelingsproces

Een ander dilemma is de beoordeling van het ontwikkelingsproces van het worden van vakman. In de nieuwe kwalificatiestructuur in het mbo is opgenomen dat niet alleen het functioneren als vakman maar ook het ontwikkelingsproces beoordeeld moet worden. Voor ROC's is de vraag wat er dan beoordeeld moet worden op grond van welke criteria en op welke wijze dat dient te gebeuren. Een portfolio (met gesprekken) speelt hierbij een belangrijke rol.

4.3 Mogelijke oplossingsrichtingen

Docentenopleidingen

De docentenopleidingen kunnen toekomstige docenten vertrouwd maken met de veranderende rollen en taken bij de competentiegerichte beoordeling. Docenten zijn onvoldoende getraind in het ontwikkelen en implementeren van nieuwe toetsvormen en het observeren en beoordelen van competent handelen in authentieke situaties. Wij stellen voor dat docentenopleidingen meer aandacht besteden aan de beoordelings-

competenties van toekomstige docenten. Het lijkt logisch om ook de lerarenopleidingen zelf in een competentiegericht opleidingsprogramma te gieten. Toekomstige docenten kunnen dan aan den lijve ondervinden hoe een competentiegericht curriculum met de daarbij behorende toetsing werkt. Op deze manier kunnen docenten onder meer kennis maken met de werking van het portfolio, het ontwerpen van competentiegerichte opdrachten en de veranderende rol van de leerling. Stages vormen een essentieel ervaringsonderdeel ter voorbereiding op toetsing in een beroepssituatie.

Meerdere beoordelaars die meerdere gezichtspunten inbrengen

Anders dan machinaal scorebare meerkeuzevragen trekken proeven van bekwaamheid en portfolio's een zware wissel op het observatie- en beoordelingsvermogen van de docent. Zo kan een docent (eventueel onbewust) zijn sympathie voor of antipathie tegen een kandidaat laten meespelen (Debats, 2004). Zeker als het om zwaarwegende beslissingen gaat, is beoordeling door meerdere beoordelaars noodzakelijk. Competentietoetsing is niet langer het alleenrecht van de individuele docent. In een intersubjectieve beoordelingsprocedure brengen verschillende deskundigen verschillende gezichtspunten in. Medebeoordelaars kunnen collegadocenten of deskundigen uit het bedrijfsleven zijn, maar ook leerlingen die een oordeel uitspreken over hun eigen competentie of die van hun medeleerlingen.

Methodenmix

Behalve intersubjectief moeten competentiebeoordelingen ook generaliseerbaar zijn (Klarus, 2001). Onderzoek heeft laten zien dat de prestatie van een kandidaat sterk afhankelijk is van de manier waarop een competentie wordt vastgesteld. Zo maakt het veel uit of een competentie wordt 'gemeten' met een arbeidsproef, een praktijksimulatie, een authentieke opdracht of een schriftelijke toets. Elke methode heeft zijn voor- en nadelen. Er bestaat dan ook geen beste methode voor competentiebeoordeling (Straetmans & Sanders, 2001). De beste manier is een combinatie van verschillende methoden waarbij sterke en zwakke punten elkaar compenseren. Een methodenmix leidt ook tot meer gevarieerde informatie over de lerende en past beter bij gevarieerde leerervaringen. Voor de afsluitende toetsing betekent dit bijvoorbeeld dat niet kan worden volstaan met alleen een proeve van bekwaamheid of alleen een portfoliobeoordeling. Een combinatiemodel verdient de voorkeur. Als bijvoorbeeld uit het portfolio onvoldoende blijkt of de deelnemer de competenties geïntegreerd beheerst, kan de proeve daarover meer duidelijkheid geven. Omdat in dat geval de lerende aan de hand van het portfolio al voor elke competentie afzonderlijk bewijsmateriaal heeft aangedragen, is het minder belangrijk dat in de proeve alle competenties

aan bod komen. Een voldoende voor het portfolioassessment kan een voorwaarde zijn voor toelating tot de proeve van bekwaamheid. Het portfolioassessment levert dan een go of no go op. Vaak wordt het portfolioassessment minder zwaar opgetuigd dan wanneer de afsluitende beoordeling geheel is gebaseerd op het portfolioassessment. Daarnaast kan er gevarieerd worden met minder arbeidsintensieve toetsvormen, zoals kennisgerichte toetsen, casusopdrachten, werkstukken, presentaties en reflectiegesprekken (Dochy, Heylen & Van de Mosselaer, 2002; Werkgroep Combo, 2004).

Vmbo betreft ROC bij proeve van bekwaamheid

Omwille van een soepelere doorstroom zouden vmbo's het ROC meer kunnen betrekken bij de ontwikkeling en beoordeling van proeven van bekwaamheid. Hiermee wordt een afzonderlijk assessment bij de intake minder noodzakelijk. Er moeten dan wel standaarden worden ontwikkeld waaraan deze proeve van bekwaamheid moet voldoen. Op dit moment is een afsluitende proeve van bekwaamheid alleen mogelijk binnen het schoolexamen, als aanvulling op het centraal examen. Het verdient aanbeveling de voor- en nadelen van een proeve van bekwaamheid in of naast het centraal vmbo-examen nader te onderzoeken.

De samenwerking met het vmbo krijgt niet op alle ROC's even gemakkelijk gestalte. Dat blijkt uit een citaat uit het interview met Peter Sprinkhuizen van het Platform Beroepsoponderwijs: "competenties zijn voor een groot deel een programmatisch thema. Er zijn nog niet veel plaatsen naar mijn inschatting waar het vmbo een plek krijgt binnen de ontwikkelingen op het ROC. Veel hoor je dat de implementatie van de competentiegerichte kwalificatiestructuur zoveel energie kost dat men niets meer over heeft voor het vmbo".

Vmbo en mbo ontwikkelen samen een portfolio

Het ideaal is dat vmbo- en mbo-scholen samen een portfolio ontwikkelen. Dit verbetert de doorstroom, geeft het portfolio een civiel effect en stelt het mbo in staat om zijn wensen te formuleren. Scholen willen hier graag 'good practices' van zien. Het verdient aanbeveling deze voorbeelden te verzamelen en aan het onderwijs ter beschikking te stellen (zie ook hoofdstuk 3).

Ontwikkelen competentiegerichte competentieladders

De huidige examenprogramma's bieden een gedetailleerd overzicht van de te onderwijzen onderwijsdoelen en leerstofinhouden. Ze geven ech-



ter weinig informatie over de niveaus die lerenden gedurende de verschillende fasen in hun ontwikkeling kunnen bereiken. Het lijkt daarom verstandig om binnen het nieuwe competentiegerichte programma een opklimming in moeilijkheid en complexiteit aan te brengen. Hierbij valt de denken aan de niveauomschrijvingen (level descriptions) zoals deze voor de attainment targets en key skills in Groot-Brittannië ontwikkeld zijn (zie ook hoofdstuk 3). Onderwijsgeevenden hebben behoefte aan niveau-indicaties die aangeven wat een leerling op het desbetreffende niveau moet kennen en kunnen. De docent kan de ontwikkeling van de competenties van de lerende dan beter volgen om bijtijds passende maatregelen te kunnen nemen. Als de lerende de prestatie of het (beroeps)product behorend bij een bepaald niveau voldoende uitvoert dan is hij of zij competent (inclusief de kennis, vaardigheden en houdingen) op dat niveau. Uiteraard moet deze indicatie van de na te streven competentieniveaus recht doen aan competentiegericht onderwijs en de bijbehorende pedagogiek en didactiek.

Beoordeling van het ontwikkelingsproces

In de mbo-examens is de beoordeling van het ontwikkelproces tot vakman de verantwoordelijkheid van het ROC. De ROC's zijn gestart met de eerste stappen in dit proces. Ze zoeken naar een manier om het ontwikkelproces vorm te geven en ze experimenteren met portfolio's en persoonlijke ontwikkelplannen om de competentieontwikkeling te sturen. Met deze instrumenten worden deelnemers ook gedwongen te reflecteren op de eigen competentieontwikkeling. De volgende stap is dat ROC's bewijzen gaan vragen waarmee deelnemers aantonen dat ze competenties verworven hebben. Vervolgens zullen er dan ook criteria gekoppeld worden aan deze bewijzen en mogelijk worden die op termijn uitgewisseld en landelijk vastgesteld. Vooralsnog zal de komende jaren de inspanning gericht zijn op het ROC interne proces van sturing op ontwikkeling en beoordeling ervan.

Beoordelen in het mbo vooruitlopend op de nieuwe kwalificatiestructuur

In het mbo is de nieuwe competentiegerichte kwalificatiestructuur nog niet ingevoerd. De vertaling in termen van competenties zal pas binnen een paar jaar volledig zijn afgerond. Tot die tijd zullen opleidingen hun 'examens', ook al is het onderwijs op competenties gebaseerd, moeten verantwoorden binnen de huidige structuur. In deze overbruggingsperiode kan de volgende werkwijze soelaas bieden:

- *Meerdere eindtermen in een toets.* Eindtermen zijn over het algemeen specifiek, een competentie is in principe een combinatie van kennis, vaardigheden en houding. Het ligt dan ook voor de hand om meerdere eindtermen in één toets te combineren.
- *Eindtermen met verschillende taxonomiecode in een toets.* Als meerdere eindtermen gecombineerd worden, zal bij beoordeling van competenties ook vaker gekozen worden voor het combineren van qua taxonomie verschillende soorten eindtermen. Het gevolg is dat bij het opstellen van een toetsplan, de clustering van eindtermen niet meer plaatsvindt op basis van de eenheid in de taxonomiecode, maar op basis van verscheidenheid in taxonomieën, maar inhoudelijk op elkaar afgestemd.
- *Meerdere beoordelingsvormen en -momenten.* Eén toetsvorm zal in veel gevallen niet voldoende zijn om een competentie vast te stellen. Om zicht te krijgen op een competentie zullen vaak twee of meer toetsvormen gebruikt dienen te worden. Bijvoorbeeld een vaardigheid in combinatie met een reflectiegesprek. Of een casustoets die ook opdrachten bevat zoals opzoeken van informatie en een gesprek voeren. Ook is het mogelijk dat groepsopdrachten gehanteerd worden, met name als het gaat om samenwerking en interactieve vaardigheden.
- *Competentiematrijs.* In het huidige onderwijs vormen de deelkwalificaties het uitgangspunt voor de toetsplannen, ook wel deelkwalificatiematrijzen genoemd. Hierin worden de toetseenheden vastgelegd. Vervolgens worden in toetsmatrijzen de toetseenheden nader gespecificeerd aan de hand van eindtermen en taxonomiecodes, het aantal en soort opgaven en de weging van de onderdelen. Bij competentiegericht onderwijs gaan we uit van de beroepscompetenties in plaats van deelkwalificaties. Naast een verwijzing naar de taxonomie van Romizowski of De Block kan een indeling in typen competenties gehanteerd worden (Onstenk, 2000). Ook kan in de competentiematrijs een indeling van de competenties binnen leerlijnen opgenomen worden (De Bie & De Kleijn, 2001). De functie van een toetsmatrijs, als specificatiedocument voor de beoordeling, blijft, de inhoud verandert echter.

5 Naar competentiegericht onderwijs in vmbo en mbo op maat van de regio

In competentiegericht onderwijs is opleiden niet langer alleen de taak van de school. Steeds meer scholen werken samen met educatieve partners en arbeidsorganisaties in de regio. Deze samenwerking heeft onder meer tot doel de kritische overstapmomenten voor de lerende soe-peler te laten verlopen. Dit vijfde hoofdstuk begint met een schets van de ontwikkeling naar regionalisering in het vmbo en het mbo. Daarbij besteden wij expliciet aandacht aan ervaringen die zijn opgedaan in het kader van de Axis-projecten (paragraaf 5.1). Vervolgens benoemen wij enkele knelpunten die onderwijs op maat van de regio in de weg staan (paragraaf 5.2). Tenslotte volgen enkele suggesties om deze knelpunten op te lossen (paragraaf 5.3).

5.1 Ontwikkelingen

De ketenbenadering

In de beroepskolom is sprake van twee belangrijke overstapmomenten: van vmbo naar mbo en van mbo naar werknemer of hbo. Steeds meer dringt het besef door dat een school niet op zichzelf staat, maar een schakel vormt in een keten. Deze keten wordt totstandgebracht door verschillende partijen met ieder hun eigen rollen en verantwoordelijkheden (Colo, 2002). De scholen zijn vooral verantwoordelijk voor het geven van competentiegericht onderwijs en een goede aansluiting tussen vmbo-mbo-hbo, de bedrijven voor de beroepspraktijkvormingsplaatsen, de gemeenten voor de educatie en voor degenen die het onderwijs zonder startkwalificatie verlaten en de kenniscentra beroeps- en bedrijfsleven (KBB) voor de competentiegerichte kwalificatiestructuur en de erkenning van de leerbedrijven. Het opleiden is niet meer alleen de taak van de school, maar steeds meer van een regionaal netwerk waarin samenwerkingspartners zich samen richten op de loopbaan van de deelnemer (Bakker, Groenenberg, De Vijlder & Westerhuis, 2004). De overheid verwacht dat mbo opleidingen in ieder geval samenwerken met het toeleverende onderwijs, het bedrijfsleven, de kenniscentra beroeps- en onderwijs en de gemeenten (Ministerie van OCW, 2004c).

Argumenten voor regionalisering

Voor samenwerking in regionale netwerken pleiten verschillende argumenten.

- Voor de lerende kan regionale samenwerking de kritische overstapmomenten soepeler doen verlopen. Door met het bedrijfsleven samen te werken kunnen opleidingen het competentiegericht leren in authentieke maatschappelijke en beroepssituaties beter vormgeven. Dit maakt het leren voor lerenden niet alleen betekenisvoller, maar ook motiverender.
- Opleidingen kunnen regionalisering benutten voor innovatie, kwaliteitsverbetering en imagoverbetering. ROC's kunnen zich beter positioneren als ondernemers in kennis en onderwijs.
- In een netwerk is het relatief eenvoudig om het regionale aanbod aan opleidingen af te stemmen op de vraag van de arbeidsmarkt. De invloed op de inhoud van de opleiding verzekert bedrijven van beter gekwalificeerd personeel.
- Tenslotte is er het gemeenschappelijke belang van een kwalitatief hoogwaardige kennisinfrastructuur. Regionalisering kan ten goede komen aan de economische en sociaal-culturele ontwikkeling van de regio.

Schakels in de keten

Ooit waren scholen gerespecteerde burchten van rust en traditie. Tegenwoordig hebben scholen met vele actoren te maken. Enkele daarvan zijn:

- Europa, dat streeft naar vrij verkeer van personen en de daarvoor benodigde herkenbare en transparante kwalificatiestructuur;
- Europa, dat streeft in de zich globaliserende economische ontwikkelingen niet achterop of zelfs aan kop te komen;
- Nederland, dat naast het onderschrijven van de Europese koers doelen nastreeft op het gebied van cohesie en participatie én de toegankelijkheid, deugdelijkheid en betaalbaarheid van het onderwijs moet waarborgen;
- de Nederlandse politiek, die zeggenschap wil houden op het gebied van onderwijs. Een gebied waarop alle politici, net zoals de meeste burgers, ervaringsdeskundigen zijn;
- Nederland dat streeft middels een kennisintensieve diensteneconomie haar welvaart wil behouden en verder wil ontwikkelen;
- de regio waar de school/instelling een deel van de keten vormt met ander onderwijs, jeugdwerk en bedrijven. Regio's die zelfs in een klein land forse sociaal-economische en sociaal-culturele verschillen vertonen;

- bedrijven en instellingen die enerzijds startbekwame jongeren willen die over voldoende functiegebonden beroepsvaardigheden beschikken en ook over de persoonlijke vaardigheden beschikken die nodig zijn om in een, zich ontwikkelende, kennisintensieve economie een bijdrage te kunnen blijven leveren.

Uit het overzicht van de schakels in de keten blijkt dat er veel actoren zijn die ieder met hun ambitie om aandacht vragen. Van scholen/instellingen wordt verwacht dat zij tegen deze achtergrond een eigen onderwijsvisie ontwikkelen, een eigen koers varen en zich daarover willen verantwoorden. De school staat voor de uitdaging een balans te vinden in een dynamisch samenspel van verantwoordelijkheden die verschillen naar reikwijdte (formeel - informeel) en niveau van betrokkenheid (intern - extern, lokaal - landelijk).

Regionalisering in de praktijk

De regionale samenwerking tussen vmbo en mbo betreft tot op heden nog vooral de wederzijdse afstemming van programma en didactiek, het totstandbrengen van doorlopende leerlijnen en het maken van afspraken over de doorstroom. Opleidingen benutten hun contacten met regionale arbeidsorganisaties met name voor het invullen van stageplekken of leerwerktrajecten, het vervullen van gastdocentschappen en het verzorgen van praktijklessen in realistische contexten (Van der Sanden, Streumer, Doornekamp & Teurlings, 2001). Ten aanzien van de beoordeling blijft de samenwerking veelal beperkt. In het vmbo komt het nog niet zoveel voor dat vertegenwoordigers van het vervolgonderwijs en de bedrijven participeren in de afsluitende beoordeling van examenkandidaten. Uitzonderingen hierop zijn de scholen die deelnemen aan het Axis-herontwerp vmbo-programma ICT-route en scholen die met het APS het zogenoemde natuurlijk leren/paradigma B invoeren. Behalve samenwerken bij de beoordeling proberen vmbo en mbo in enkele gevallen aan kwaliteitsontwikkeling te doen. Bijvoorbeeld door enkele malen per jaar samen naar het werk van lerenden te kijken met als doel de inhoud en kwaliteit van de opleiding verder te verbeteren.

Samenvattend gaat het bij regionaliseren om het ontwerpen van competentiegericht onderwijs op maat van de lerenden en op maat van de regio. Competentiegericht onderwijs impliceert afstemming op de leerbehoeften en mogelijkheden van de lerenden in relatie tot hun leef-, werk- en leeromgeving (educatief, economisch, sociaal, cultureel). Uiteindelijk kan er in de regio een keten ontstaan van partners die een ononderbroken leerweg voor jongeren vormgeven.

Regionalisering in het vmbo

Voorbeeld regionale inkleuring van het onderwijsaanbod in het vmbo

Bij diverse Axis-herontwerpen van onderwijs is getracht samen met regionale partners te werken aan een regionale inkleuring van het onderwijsaanbod. In de publicatie 'Leren van integraal herontwerp' (Bontius & Boonman, 2005), uitgegeven door het Deltapunt Bèta Techniek, is van drie integrale herontwerpen onder andere beschreven hoe partners in de buurt samenwerkten. Ook uit andere voorbeelden (zie de kaders) blijkt dat vmbo-scholen een groot aantal omgevingsvariabelen betrekken bij het ontwerpen van hun onderwijs. De regionale inkleuring van het onderwijsaanbod kan variëren van dienstverlening aan bedrijven en verenigingen tot productie met directe verkoop. Daarbij kan onderwijs ontstaan dat voldoet aan de maat van de leerling én de maat van de regio.

SG Van der Capellen, locatie De Zeven Linden te Dedemsvaart

De school heeft tijdens het maken van het ontwerp van een intersectoraal programma contact opgenomen met het vervolgonderwijs, de bedrijvenkring en de winkeliersvereniging. In deze gesprekken is verkend waar voor leerlingen kansen en mogelijkheden liggen. Afspraken met vervolgonderwijs en de bedrijvenkring zijn vastgelegd. De winkeliers werken mee door leerlingen hun webwinkels te laten ontwerpen en te beheren. Verder heeft de school een vestzaktheater ingericht waar onder andere de lokale toneel- en muziekverenigingen voorstellingen verzorgen waarbij leerlingen de techniek, catering en reclame verzorgen.

SG Esloo, locatie Corbulo te Voorburg

De school heeft getracht diensten te leveren aan de winkeliers in het aanpalende winkelcentrum. De franchisenemers van grote winkelketens gaven aan zich landelijk gebonden te voelen en geen lokale samenwerking te kunnen aangaan. Dit in tegenstelling tot het eerder genoemde voorbeeld in het dorp Dedemsvaart, waar franchisenemers daar wel toe bereid waren. De school is daarna succesvol samenwerking aangegaan met instellingen voor zorg en basisscholen. Daarnaast produceert en installeert de afdeling Techniek oplossingen voor buurtbewoners.

Carmel College te Raalte

In de omgeving is veel agrarisch werk te vinden. De school beschikt over zoveel eigen grond dat het moeite kost dit te onderhouden. Leerlingen doen hun meeste praktijkervaring binnen de school op.

Voorbeeld regionale invulling van het opleidingsaanbod in het vmbo

Binnen het Axis-herontwerp vmbo is, zoals hiervoor aangegeven, succesvol geëxperimenteerd met de regionale inkleuring van de inhoud van bestaande opleidingen (het onderwijsaanbod). De afstemming op de regio kan echter ook een geheel nieuwe opleiding vergen die beter is toegesneden op de vraag van het regionale bedrijfsleven (opleidingsaanbod). Binnen Axis ontstond de behoefte aan nieuwe opleidingen waarin leerlingen enerzijds in een brede leeromgeving diverse beroepssituaties verkennen én waarin zij anderzijds een - wellicht voorbarige - keuze voor een smalle context verkennen. In deze nieuwe opleidingen kunnen leerlingen na een verkenning ontdekken dat hun talenten en interesses toch ergens anders liggen en dan zonder schade en vertraging overstappen. Dergelijke programma's worden soms aangeduid met de term 'breed én smal'. In het vmbo hebben zich bijna 150 opleidingen bij Axis gemeld met de wens een nieuw onderwijsprogramma aan te bieden. Binnen de Axis-herontwerpen kregen deze scholen de ruimte om buiten de kaders van het opleidingsaanbod nieuwe opleidingen te ontwerpen. Voorbeelden van deze nieuwe opleidingen zijn:

- ICT-route: een intersectoraal programma met ICT als bindend gereedschap;
- technologie: een nieuw intersectoraal vak voor de gemengde leerweg;
- techniek breed: een verzameling van opleidingen van een brede technicus in diverse contexten;
- intersectoraal: een verzameling opleidingen van dienstverlening in verschillende contexten.

De procesvalidering van de Axis herontwerpen

Alvorens met een nieuwe opleiding te mogen starten diende een vmbo school aan zeven voorwaarden te voldoen⁴:

- heeft de school een doorstroomconvenant met het vervolgonderwijs gesloten;
- zijn er afspraken over kwaliteitszorg en kwaliteitsontwikkeling gemaakt met het vervolgonderwijs;
- is er instemming van het bedrijfsleven en instellingen;
- is er instemming van ouders en leerlingen blijkend uit voldoende aanmeldingen;

4. Voor het mbo is binnen Axis een vergelijkbare werkwijze gevolgd. Het aantal betrokken scholen/instellingen was een stuk kleiner. Een vertrouwenscommissie van drie personen toetste de voornemens van de scholen op wenselijkheid gezien landelijke en regionale ontwikkelingen en de mate waarin de partners in de regio instemde en participeerden. De voortgang werd bewaakt door een monitor en de vertrouwenscommissie werd geïnformeerd over de resultaten van regelmatige audits.

- is er een inhoud voor het programma ontwikkeld;
- beschikt de school over een team docenten dat het programma wil en kan geven;
- beschikt de school over voldoende ruimte en faciliteiten om het programma te kunnen realiseren?

Na deze toetsing door Axis kregen scholen van het Ministerie van OCW de benodigde experimentele ruimte. Axis-scholen in het voortgezet onderwijs kregen toestemming om voor de beroepsgerichte vakken af te wijken van het reguliere examenprogramma. Voor de beroepsgerichte vakken stelden deze scholen in samenwerking met verschillende onderwijsondersteunende instellingen zelf een centraal examen samen. Hiermee zou de borging door het reguliere centraal eindexamen natuurlijk wegvallen. Scholen wilden daarom op een andere manier laten zien dat zij kwaliteit leverden. Samen met de scholen heeft Axis de laatste jaren ervaring opgedaan met verschillende nieuwe vormen van kwaliteitsborging. Als belangrijk mechanisme van kwaliteitsborging is gekozen voor auditing en monitoring door Axis. Daarbij keek Axis vooral naar het proces in de school en de regionale legitimiteit die de school had. De legitimering was daarbij niet zozeer gericht op de leerresultaten als wel op het proces waarbij de regio uitdrukkelijk bij de kwaliteitsborging werd betrokken. Enkele andere voorbeelden van proceslegitimering zijn:

- vertegenwoordigers van mbo nemen deel aan forums waar leerlingen hun portfolio aan presenteren;
- vertegenwoordigers van mbo zijn vertegenwoordigd in de commissie die de examenopgaven vaststelt;
- in de constructiegroep die de opgaven maakt, hebben naast vmbo-docenten ook mbo-docenten zitting;
- vertegenwoordigers van bedrijven nemen deel aan forums waarin examenwerkstukken worden beoordeeld en besproken.

Behalve de auditing en monitoring door Axis borgden scholen ook elkaar. Binnen de onderwijsprogramma's Technologie in de gemengde leerweg en de ICT-route stemden de scholen de inhoud af op het examenprogramma, maar binnen Techniek Breed en Intersectoraal waren scholen vrij om een eigen, regionaal geborgde inhoud te kiezen. Binnen hun netwerk toetsten de scholen elkanders ontwikkelingen en werkten zij samen aan innovatie, kennis delen en kwaliteitsontwikkeling. Zij gaven daarbij zowel vorm als inhoud aan afspraken met andere scholen uit hun programma als aan regionale afspraken. Tenslotte hebben de scholen ook interne vormen van kwaliteitsbewaking en verbetering ontwikkeld. Voorbeelden daarvan zijn: schoolzelfevaluatie met het toetsingskader van de inspectie als voorbeeld en peer review door andere scholen met een vergelijkbaar programma. Deze ervaringen laten een succesvolle mix zien van afspraken met partners in de regio en een landelijke ontwikkeling bottom-up vanuit de scholen. Deze vormen van proceslegitimering

geven vertrouwen dat scholen voor vmbo in staat zijn hun onderwijs vorm te geven in overleg met partners in de regio en daarover verantwoording af te leggen aan de regionale partners.

Op zoek naar een nieuwe examensystematiek voor het vmbo met ruimte voor regionale invulling

In de beleidsnotitie Koers VO geeft het ministerie aan zeer te hechten aan een centraal examen voor het vmbo (Ministerie van OCW, 2004a). Examenprogramma's en examinering blijven onderdeel uitmaken van het stuur- en regelmechanisme van de overheid. De ontwikkeling van een volledig procesgerichte examensystematiek voor het vmbo is inmiddels gestaakt. Alle vier Axis vmbo onderwijsprogramma's bevinden zich nu in de fase van het ontwerpen van een examensystematiek en het regelen van de kwaliteitsborging. Zo is bij het programma Techniek Breed in overleg met de scholen gekozen voor een examen met een verplicht landelijk te examineren deel (Van Rooijen & Tax, 2005). Dit deel heeft ook als functie duidelijk te maken waar de scholen die Techniek Breed aanbieden met elkaar voor staan: 'een brede technicus, die zowel in dienstverlening als in productie een bijdrage kan leveren. Die iets kan maken, repareren en installeren.' Als scholen hun kwaliteit ook in de regio borgen, hoeft het centraal examen de deugdelijkheid van het gegeven onderwijs niet langer in zijn volle omvang te toetsen. De centrale examinering gebeurt op een kleiner deel van het programma, namelijk éénderde deel. Het overige tweederde deel van het programma wordt geëxamineerd door middel van een schoolexamen. Deze accentverschuiving heeft onder meer de volgende voordelen:

- de functie van centrale examinering bij het bewaken door de overheid van de deugdelijkheid van het onderwijs blijft behouden. Het geeft inhoud aan de verticale verantwoording van scholen aan de overheid;
- centrale examinering geeft de scholen de mogelijkheid zich te vergelijken met andere scholen die in een vergelijkbare positie verkeren (benchmarking) en deze informatie te gebruiken voor interne kwaliteitszorg.

In het experimentele examenprogramma Techniek Breed bevat het overige tweederde deel van het programma - het schoolexamen - alleen keuzedelen (Van Rooijen & Tax, 2005). Scholen dienen hieruit te kiezen wat ze willen en kunnen aanbieden. Belangrijke vragen bij deze keuze zijn: Wat vraagt de omgeving van ons? Welke doorstroommogelijkheden zijn er? Welke kansen zijn er op de arbeidsmarkt? Daarnaast moet de school bepalen welke delen verplicht zijn voor alle leerlingen - boven op het verplichte landelijke deel - en hoeveel keuzevrijheid zij de leerlingen willen en kunnen bieden. Hierbij gaat het dus om de vraag: Doen we de goede dingen? Daarnaast moet de school de vraag beantwoorden: doen

we de dingen goed? Hoe werken we aan kwaliteit en innovatie op het door ons bepaalde deel en hoe verantwoorden we ons naar anderen op de resultaten in dat deel? Het grote voordeel van deze werkwijze is dat scholen de mogelijkheid krijgen het schoolexamen vorm te geven op maat van de leerling, de opleiding en de regio.

Het platform ICT-route heeft de afgelopen jaren in het kader van de Axis herontwerpen vmbo een nieuwe opleiding ontwikkeld. De scholen sluiten deze opleiding met de leerlingen af met een meesterproef en een presentatie aan een forum bestaande uit een eigen docent, een andere vmbo docent en een docent uit het mbo. Uit het portfolio kiest de leerling één prestatie waar het best uit blijkt wat hij of zij allemaal kan. Na de presentatie beslist het forum of de leerling geslaagd is voor dat onderdeel. In veel gevallen kan de docent van het mbo ook meteen aangeven op welk opleidingsniveau de leerling kan instromen en in welk leerjaar de leerling kan starten.

Regularisering van de experimentele examenprogramma's

In de recente uitwerkingsnotitie examens vo (Ministerie van OCW, 2004b) erkent de minister dat onderwijsinnovaties om meer maatwerk bij het examineren vragen. Zij constateert dat er op dit moment projecten gaande zijn die onderzoek doen naar en waar ervaring wordt opgedaan met flexibilisering en maatwerk: intrasectorale programma's en afdelingsprogramma's, leerwerktrajecten, regionale arrangementen, nautisch, meubel maken, de mogelijkheid om niveau-I-opleidingen aan te bieden, het intersectorale programma Sport, Dienstverlening en Veiligheid (SDV) en de Axis-projecten. Deze innovaties, aldus de minister, maken weliswaar maatwerk mogelijk, maar veroorzaken ook een zekere mate van diffuusheid en versnippering. Hierdoor komen de transparante structuur en de herkenbaarheid van het diploma vmbo voor het vervolgonderwijs, zoals beoogd bij de invoering van het vmbo, onder druk te staan. In de uitwerkingsnotitie zegt de minister de programma's die zich hebben bewezen op te willen nemen in de reguliere structuur. Dit betekent dat levensvatbare programma's een eigen examenprogramma krijgen dat eventueel na wijziging van regelgeving wordt geborgd. Zo heeft Axis van het ministerie alle ruimte gekregen om binnen het kader van Koers vo voorstellen te doen voor een vernieuwende examensystematiek. Hierover zijn tussen het Ministerie van OCW en de opvolger van Axis, het Deltapunt Bèta Techniek, werkafspraken gemaakt. Onder meer is het experimentele examenprogramma Techniek Breed in mei 2005 ter vaststelling aan het ministerie aangeboden. Tijdens een recente bijeenkomst van het Platform Bèta Techniek is vastgesteld dat het ministerie positief oordeelt over de ontwikkelingsrichting van het experimentele

programma Techniek Breed (Van Rooijen & Tax, 2005), maar dat er met name aan de kant van de legitimering bij belangrijke stakeholders nog enkele slagen moeten worden gemaakt (Platform Bèta Techniek, 2004).

Voorbeeld van een nieuw 'Axis-examen'

Axis en Cito werken samen aan het examen 2004 voor technologie in de gemengde leerweg (Braam, Van Dinther, Romme & Wagenaar, 2004). Het examen gaat uit van een gemeenschappelijke casus voor de sectoren Zorg en Welzijn, Techniek en Economie. Het bestaat uit algemene opdrachten die voor alle kandidaten gelijk zijn en enkele sectorspecifieke opdrachten die een vergelijkbare opbouw kennen. De algemene opdrachten omvatten het maken van een plan van aanpak en het uitvoeren van een beroepskeuzeopdracht. Bij de beroepskeuzeopdracht reflecteert de leerling aan de hand van een persoonlijk ontwikkelingsplan op een vacature aan de hand van een persoonlijk ontwikkelingsplan op een vacature en een vervolgopleiding. De sectoropdracht Techniek individueel groot is een praktische opdracht waarbij de leerling met gebruikmaking van informatie op een website onder meer een materiaallijst samenstelt, een spreadsheet gebruikt met rekenfuncties en een formele brief schrijft. Bij deze opdracht moet de leerling ook een tekening downloaden en vervolgens bewerken. De groepsopdracht bestaat uit het maken van een PowerPoint-presentatie en een folder, waarbij de informatie op elkaar afgestemd dient te zijn. Bij de practicumopdracht Techniek maken de kandidaten vanuit een graveerprogramma een tekening in Acad en graveren zij een tekst met een graveermachine. Een inspectie van dit nieuwe examen brengt enkele opvallende verschillen met andere vernieuwende examenvormen zoals het CSPE aan het licht.

- De opdrachten zijn relatief omvangrijk, de vraagstelling is meer open en de werkzaamheden zijn minder voorgestructureerd. Voor leerlingen is er meer ruimte voor eigen oplossingen en creativiteit. Dit biedt kandidaten niet alleen meer mogelijkheden tot excelleren, maar ook tot falen. Het examen duurt vierhonderd minuten hetgeen relatief kort is in vergelijking met vele CSPE's.
- Alle opdrachten zijn ingebed in één en dezelfde realistische context, namelijk die van een recreatiepark. Een CSPE bevat over het algemeen een groter aantal kleinere opdrachten, terwijl er een breder scala aan contexten vertegenwoordigd is.
- De kwaliteit waarmee de kandidaat een opdracht uitvoert, wordt als één geheel beoordeeld. Er worden geen deelscores toegekend. In het hele examen hanteert de examiner slechts één evaluatiemiddel, namelijk een beoordelingschaal met vier schaalpunten (0, 1, 2 en 3). De CSPE's kennen een veel grotere verscheidenheid aan beoordelingsmiddelen, terwijl er doorgaans een sterk accent ligt op gedetailleerde scoring van deelaspecten. Vanwege de hele-taak-benadering en de betrekkelijke eenvoud van de beoordeling, biedt het nieuwe examen meer mogelijkheden tot gezamenlijke beoordeling

door vmbo- en mbo-docenten en tot communicatie over de vervolgopleiding waarvoor een kandidaat het meest geschikt is.

- Het examen bevat een beroepskeuzeopdracht. Dit maakt het examen (nog) relevanter voor de doorstroom naar het mbo.
- Het nieuwe examen bevat een omvangrijke samenwerkingsopdracht waarmee de kandidaat veel punten kan 'verdiene'. Anders dan bij de CSPE's is samenwerking hier niet uit de nood geboren. Bijvoorbeeld vanwege een gebrek aan materiaal, een tekort aan gereedschap of omdat individuele uitvoering van de opdracht een te grote fysieke inspanning zou vergen. De samenwerkingsopdracht is speciaal ontworpen om samenwerkingsvaardigheid te examineren.

Rol van de overheid

Uit Axis-onderzoek blijkt dat de ketenbenadering meer succes heeft naarmate scholen meer ruimte hebben voor eigen prioriteiten en daarover verantwoording kunnen afleggen ten opzichte van regionale partners. De uitdaging voor de school is zich als zelfverzekerd en autonome instelling te verstaan met diverse regionale en landelijke partners en de overheid. De uitdaging voor de overheid is binnen zijn reikwijdte de nodige voorwaarden te scheppen om scholen in staat te stellen competentiegericht te onderwijzen en te beoordelen. Het gaat daarbij niet alleen om bekostiging, kwaliteitsbeleid, arbeidsvoorwaarden, maar ook om het stimuleren van scholen en het instandhouden van een verzorgingsstructuur waar scholen een beroep op kunnen doen bij het realiseren van hun ambities.

Samenwerking in de regio gebaat bij persoonlijke en informele contacten

Hoewel niet zo bedoeld heeft het woord keten - misschien door de mechanische en technocratische inkleuring - te eenzijdig geleid tot afstemmingsafspraken over wat leerlingen moeten kunnen. Wij pleiten daarom ook voor informele regionale netwerken die ieder, vanuit hun eigen taak, zich gemeenschappelijke doelen stellen voor de ontwikkeling van de leerling en de regio. Niet alleen het bestuurlijk regelen zal nog langer de nadruk moeten hebben. Centraal moet staan het ontmoeten, het ontwikkelen van een collectieve ambitie, het benoemen van problemen, het delen van succesvolle werkwijzen en het aangaan van steeds wisselende samenwerkingsverbanden. Ervaring uit verschillende regionale aansluitingsprojecten vmbo- mbo leert dat 'rekenschap afleggen' sterk gebaat is met vertrouwen en persoonlijke contacten. Dit is ook gebleken uit de schoolnetprojecten 2000-2003 die onder andere in de regio's Leiden, Twente, Arnhem en Rotterdam zijn uitgevoerd. De doorstroom van leerlingen vanuit het vmbo naar het mbo verloopt soepeler als docenten van beide opleidingen elkaar persoonlijk kennen, weten welke kwaliteit er geleverd wordt en welke eisen er gesteld worden en van elkaar

weten wat ze verstaan onder algemene begrippen zoals bijvoorbeeld zelfstandig werken of samenwerken. De persoonlijke contacten moeten op docentenniveau plaatsvinden. Een convenant op managementniveau is weliswaar een belangrijk fundament onder afspraken over de doorstroom, maar vormt geen garantie voor een ongehinderde doorstroom van een leerling. Op deze manier kan de zogeheten 'slimme regio' vorm krijgen waarin innovatieve leerbedrijven een belangrijke rol spelen bij het creëren en delen van kennis (Lohman en anderen, 2005).

Het Nova College, onderdeel van de Esprit Scholengroep in Amsterdam, heeft in zijn nieuwbouw een Meeting-point gecreëerd waarin - vaak aan het eind van de middag - werkgevers, werknemers, docenten, leerlingen, jeugdhulp en andere betrokkenen elkaar rondom verschillende onderwerpen kunnen ontmoeten. Centraal staat niet het vergaderen om bijvoorbeeld tot convenant te komen, maar het direct en informeel zaken doen om opleidingen, loopbanen van jongeren en werkwijzen in bedrijven te verbeteren.

Legitimeren via een portfolio

Ongeveer zeventig procent van de vmbo-leerlingen kiest voor een mbo-opleiding in de eigen regio. Voor het vmbo is het dan ook van groot belang te investeren in contacten met het mbo, zodat dat vertrouwen ontstaat en de doorstroom soepel verloopt. Niet alleen kan in gezamenlijk overleg afgesproken worden aan welke onderwerpen meer en minder aandacht besteed wordt en op welke wijze praktische vaardigheden aangeleerd worden. Docenten van het mbo kunnen ook betrokken worden bij voorlichting en afsluiting op het vmbo zodat bij instroom bekend is welke leerlingen komen en wat ze kennen en kunnen. In Enschede en Winschoten willen respectievelijk de scholingsboulevard en de onderwijscampus dit vormgeven door docenten van vmbo en mbo op beide type opleidingen les te laten geven, zodanig dat voor leerlingen bijna niet meer duidelijk is wanneer het vmbo stopt en het mbo start. Op de Onderwijscampus Winschoten is op experimentele basis vrijstelling verleend voor vmbo-examens van leerlingen die naar niveau 1 of 2 doorstromen. Met portfolio's kunnen vmbo-scholen de verticale beroepskolom laten zien dat ze kwaliteit leveren. Daarvoor is het nodig te beschrijven aan welke eisen een portfolio zou moeten voldoen om een kandidaat te laten 'slagen'. Dit kan wettelijk verankerd worden. Vmbo en mbo zouden dan samen om de tafel moeten om door te spreken wat men van de leerlingen verwacht. Op deze wijze wordt zowel wettelijke legitimering als legitimering naar de stakeholders gerealiseerd.

Regionalisering in het mbo

In het mbo geeft de nieuwe competentiegerichte kwalificatiestructuur voldoende aangrijpingspunten voor een regionale inkleuring. De competenties zijn immers globaal geformuleerd met een kerndeel, een differentiatiedeel en een deel vrije ruimte. Deze kwalificatiestructuur legt de basis voor het herontwerp van het middelbaar beroepsonderwijs. Hierbij gaat het uiteindelijk om het maken van een netwerk van nieuwe opleidingen. Voor het genereren van nieuw opleidingsaanbod handelt de overheid als uitgangspunt dat de primaire verantwoordelijkheid daarvoor bij de onderwijsinstellingen ligt (Ministerie van OCW, 2004c). Deze verantwoordelijkheid wordt vormgegeven via een aantal checks en balances op regionaal en landelijk niveau. Om te mogen starten moet een opleiding bijvoorbeeld over voldoende middelen, mensen en methoden beschikken, moet de vraag naar gediplomeerden voldoende groot zijn en moeten er voldoende beroepspraktijkvormingsplaatsen zijn. Daartoe moeten ROC's samenwerken met bedrijven in de regio. Het staat ROC's vrij om overleg te voeren en afspraken te maken met collega-instellingen om hun opleidingsaanbod af te stemmen. Zo worden vraag en aanbod van opleidingen op elkaar afgestemd en wordt wildgroei van opleidingen voorkomen. Het is mogelijk dat opleidingen er onderling niet uitkomen. Mocht daar behoefte aan bestaan, dan zou een onafhankelijke partij een bindend advies kunnen geven (Ministerie van OCW, 2004c).

Genereren nieuw opleidingsaanbod samen met het bedrijfsleven

Over de samenwerking tussen opleidingen en leerbedrijven bij het genereren van nieuw opleidingsaanbod schrijven Onstenk en Janmaat (in voorbereiding) het volgende: "Onderwijsinstellingen hebben speelruimte om in samenwerking met leerbedrijven opleidingen op maat in te richten. In het mbo zullen de toekomstige competentiegerichte kwalificaties breed geformuleerd zijn en weinig concrete indicaties geven voor de wijze waarop de kwalificatie in het beroepsonderwijs kan worden verworven. In het hbo wordt weliswaar meer dan vroeger gewerkt met beroepscompetentieprofielen en opleidingsprofielen, maar blijft er grote vrijheid om deze in een concrete opleiding te vertalen. Daarmee worden er grote uitdagingen gesteld aan de pedagogisch-didactische vormgeving van het leren, niet alleen op school, maar ook in het (leer)bedrijf. Er zullen praktijkleersituaties moeten worden gecreëerd die een individueel proces van competentieontwikkeling mogelijk maken. Een bedrijf is primair gericht op het realiseren van haar bedrijfsdoelen. Een leerbedrijf biedt leerzame werkzaamheden en begeleiding en ondersteuning bij het leren in de werkomgeving, maar zal niet de pedagogische (eind)verantwoordelijkheid van het onderwijs kunnen en willen overnemen. Scholen moeten leerbedrijven daarom duidelijke sturing geven met betrekking tot gewenste leerdoelen en leersituaties. Maar ook deelnemers goed voor-

bereiden en intensievere contacten tussen school, deelnemer en bedrijf tijdens werkplek- of opdrachtleren bevorderen. Scholen en bedrijven zullen als partners moeten samenwerken om ieder vanuit de eigen taken en verantwoordelijkheden goede leersituaties op de werkplek te creëren. Ook de leerling zelf speelt een actieve rol in het creëren van leersituaties op de werkplek om zijn leerdoelen te kunnen realiseren. Hier ligt bijvoorbeeld voor de Kenniscentra Beroepsonderwijs Bedrijfsleven (KBB's) een belangrijke uitdaging, namelijk bedrijven ondersteunen bij de nieuwe invulling van BPV'. Kortom, het creëren van competentiegerichte leersituaties op de werkplek vereist 'co-makership' van de belangrijkste bij de beroepsopleiding betrokken partijen. Co-makership wordt pas een realiteit als het niet alleen gaat om de uitvoering, maar ook om gezamenlijk ontwerpen (co-design) van leertrajecten. Er zijn nog wel eens scholen die wel medewerking bij de uitvoering willen, van het beschikbaar stellen van praktijkleerplaatsen of opdrachten via een actieve rol en verantwoordelijkheid voor de begeleiding tot en met een rol bij de beoordeling, maar die bedrijven niet betrekken bij het ontwerp dat ten grondslag ligt aan deze verwachtingen. Waardoor het bijvoorbeeld voor bedrijven lastig wordt om te weten waarop ze eigenlijk moeten beoordelen.

Stimuleren regionale samenwerking door sturen op ambitie

In Koers BVE roept de overheid de onderwijsinstellingen op om de samenwerking met hun omgeving op allerlei niveaus te verbeteren (Ministerie van OCW, 2004c). Met de nieuwe koers voor de BVE-sector streeft de overheid vier inhoudelijke doelstellingen na: de aanval op uitval, de verhoging van de doorstroom mbo-hbo, de versterking van een leven lang leren en de verbetering van de aansluiting tussen beroepsonderwijs en bedrijfsleven. Teneinde die doelstellingen te realiseren kiest de overheid voor een andere besturingswijze, namelijk sturen op ambities. Een voorbeeld van zo'n ambitie is het verminderen van het aantal vroegtijdige schoolverlaters met 50% in 2010, met als tussendoelstelling een verlaging met 30% in 2006. Sturen op ambities heeft tot doel de ambities en prestaties van de regionale netwerken transparant te maken en de partners van elkaar te laten leren (Rutte, 2004b). Het is geen vruchtbare bestuurlijke benadering gebleken, aldus het ministerie, om Europese en nationale doelstellingen rechtstreeks door te vertalen aan individuele instellingen in de vorm van prestatiedoelstellingen. Instellingen worden daarentegen gestimuleerd de Europese en landelijke doelstellingen in samenwerking met regionale netwerkpartners te realiseren (Ministerie van OCW, 2004c):

- met KBB's en regionale partners voor meer BPV-plaatsen;
- met gemeenten voor herprioritering binnen educatie;
- met vmbo- en mbo-instellingen om de doorstroom te versterken;
- met sociale partners om 'een leven lang leren' te versterken;
- met RMC's, CWI's en RIAGG's om jeugdbeleid uit te voeren.

Het Ministerie van OCW kiest er in de BVE-sector voor te sturen via een combinatie van verticale verantwoording naar de overheid en horizontale verantwoording naar de regionale partners. Overeenkomstig het beginsel van proportioneel toezicht kan de verticale verantwoording afnemen naarmate onderwijsinstellingen er beter in slagen aan hun regionale partners verantwoording af te leggen. Dat wil zeggen: meer toezicht waar de kwaliteit en de eigen bewaking nog niet voldoende zijn, en minder toezicht naarmate de geleverde (kwaliteits)bewaking beter is. Wat de relevante kenmerken van de regio zijn, kan per opleiding, branche, regio en ambitie sterk verschillen. Een ROC mag daarom zelf bepalen wat haar regio is en wie haar partners daarin zijn. De overheid wil de instellingen wel prikkelen hun ambities en prestaties voor hun omgeving transparant te maken. Daartoe zijn er landelijke ambities geformuleerd (zie kader). De overheid nodigt de instellingen uit hun eigen ambities en die van hun regionale netwerk te formuleren in relatie tot deze landelijke ambities. Instellingen maken daarbij keuzes die onderwerp zijn van een bestuurlijke dialoog met de overheid. Over de realisatie van de landelijke ambities hoeven de regionale netwerken pas achteraf aan de overheid verantwoording af te leggen. In zijn brief van 23 december 2004 verzoekt staatssecretaris Rutte de instellingen hun regionale activiteiten te beschrijven en daarbij aan te geven wat de betrokkenheid en de inzet van de regionale partners is bij het realiseren van de ambities (Rutte, 2004b). Daarbij kunnen instellingen ook aangeven waar de huidige wet- en regelgeving knelpunten veroorzaakt. Deze informatieverstrekking aan de overheid markeert tevens de start van een openbaar benchmarkproces. De best presterende instellingen kunnen de sector als voorbeeld dienen. Als instellingen er niet in slagen om de regio of het netwerk bij hun beleid te betrekken, zal de overheid hen daarop aanspreken. Met instellingen die duidelijk onder het gemiddelde presteren, wil de staatssecretaris een gesprek aangaan dat gericht is op uitleg en verbetering.

Ambities waarover in de regio prestatieafspraken moeten worden gemaakt (Ministerie van OCW, 2004c, pagina 77):

- slaagkans bo;
- doorstroomkans mbo;
- opleidingsniveau jongeren;
- diplomering;
- verbetering kwaliteit beroepspraktijkvorming;
- verbetering kwantiteit beroepspraktijkvorming;
- leven lang leren;
- deelname van 28-jarigen en ouder;
- deelnemers met beperkte vooropleiding;
- gehandicapten;
- implementatie vernieuwing kwalificatiestructuur beroepsonderwijs;
- bètatechniek;
- ICT;
- werkloosheid;
- ondernemerschap;
- vroegtijdig schoolverlaten;
- regionale meld- en coördinatiefunctie;
- herplaatsing vroegtijdig schoolverlaters;
- examens.

5.2 Knelpunten

Het in beeld brengen van de regio

Voor het onderwijs is regionalisering een relatief nieuw fenomeen. Regionale inkleuring van het onderwijs vereist dat schoolleiders en docenten kennisnemen van de regionale omstandigheden en zich verstaan met relevante stakeholders. Vragen die beantwoord moeten worden zijn bijvoorbeeld: hoe verdienen mensen in onze regio hun brood? Wat zijn de economische speerpunten? Welke arbeidsvraag is er? Welke kansen zijn er voor leerlingen op niveau 1 en 2? Met welke bedrijven en instellingen valt samen te werken? Welke vervolgopleidingen biedt het ROC aan vmbo-leerlingen? Welke werkgevers bieden werk aan ROC-deelnemers? Wat denkt de Kamer van Koophandel, de gemeente, de provincie over de toekomstige arbeidsmarkt? Een instrument waarmee scholen hun regio in beeld kunnen brengen is nog niet voorhanden. Ook zijn er nog maar weinig inspirerende voorbeelden van scholen die de inhoud van hun onderwijs afstemmen op de maat van de leerling en de regio.

Visie op eigen functie in de regio

De samenwerking in de regio en de procesverantwoording naar de regio toe wordt meestal ondergebracht onder de noemer 'meervoudige publieke verantwoording'. Om succesvol met stakeholders te kunnen samenwerken, wordt van schoolleiders verwacht dat zij een heldere visie hebben op de eigen functie in de regio (Bakker, Groenenberg, De Vijlder & Westerhuis, 2004). Een knelpunt is dat veel schoolleiders nog maar pas begonnen zijn zich op de functie van de opleiding in de regio te bezinnen. Het blijkt moeilijk om een integrale visie te ontwikkelen.

Meer autonomie voor scholen

Als bestuurlijke oplossing om regionalisering te realiseren wordt vaak voorgesteld om scholen meer autonomie te geven. Als vertrekkend directeur van Axis vraagt Van Oosterom (2004) zich in zijn slotrede af of autonomie als zodanig een toereikend gegeven is. Het afschaffen van regels garandeert volgens hem nog niet dat innovatief gedrag en kwaliteit toenemen. Verdere regionalisering vereist van scholen ondernemend management. Een voorwaarde voor ondernemend management is een financieringssysteem die innovatief gedrag beloont in plaats van de huidige verdelende rechtvaardigheid. Een andere voorwaarde voor ondernemend management is dat scholen een grotere vrijheid krijgen om zelf de inhoud van het onderwijs en het aanbod aan opleidingen te plannen. De ervaring van de Axis-herontwerptrajecten leert dat het vormgeven van onderwijs op maat van de regio in veel gevallen botst met het huidige stelsel van centrale bepaling van het onderwijs- en opleidingsaanbod. In de Axis-herontwerptrajecten is dit opgelost doordat de overheid scholen de experimenteertruimte heeft gegeven om het herontwerp te realiseren en pas na verloop van tijd op zoek is gegaan naar nieuwe vormen van landelijke afspraken en legitimiteit. Het is van groot belang dat scholen zich in hun denken rondom nieuw aanbod vrij voelen en niet bij voorbaat gehinderd worden door veronderstelde beperkingen. Scholen moeten meer ruimte krijgen en nemen om het eigen onderwijs- en opleidingsaanbod vast te stellen en daarbij rekenschap af te leggen over de wijze waarop zij de regio bij hun keuzes betrekken.

Regionalisering in eerste instantie arbeidsintensief en kostbaar

De samenwerking met het bedrijfsleven is vanwege cultuurverschillen en belangentegenstellingen niet eenvoudig te organiseren (Meijers, 2003). Het opzetten van gezamenlijke leertrajecten vereist dat de doelstellingen van de samenwerking geëxpliciteerd worden en er een gemeenschappelijke taal ontwikkeld wordt. Individuele bedrijven zijn vaak huiverig voor langdurige en intensieve samenwerking. De ervaringen met de Axis-verbeterprojecten laten zien dat de bereidheid tot samenwerking

groter is naarmate de gezamenlijke activiteiten sterker in ruimte en tijd begrensd zijn. De vraag is of scholen, opleidingen en bedrijven de menskracht willen en kunnen leveren en de extra kosten willen dragen. Om een aantrekkelijke partner te zijn voor het regionale bedrijfsleven, zo concludeert Meijers (2003), zullen scholen meer moeten investeren in hun functie als regionaal expertisecentrum.

Nabootsen bedrijfswerkelijkheid als alternatief

Het stimuleren van samenwerking in de regio vereist transformatief schoolleiderschap, ook wel inspirerend onderwijskundig leiderschap genoemd (Meijers, 2003). Schoolleiders zullen met name moeten laten zien waar het voordeel voor het bedrijf ligt. Als aantrekkelijk alternatief voor de moeilijk te organiseren samenwerking met het bedrijfsleven noemt Meijers het nabootsen van de bedrijfswerkelijkheid (zie onderstaand kader voor een voorbeeld).

Het nabootsen van een bedrijfsmatige context

Een minionderneming stelt jongeren vanaf 16 jaar die een beroepsopleiding volgen, in de gelegenheid een eigen onderneming op te zetten en te runnen voor een periode van één schooljaar. Gedurende deze periode vervullen de deelnemers zelf alle met de uitoefening van de onderneming samenhangende functies (management, administratie, productie, marketing en verkoop). De deelnemers bepalen zelf welk product ze gaan leveren, ze kiezen een naam voor hun onderneming, zij zorgen voor hun eigen bedrijfskapitaal door de verkoop van aandelen, ze openen een bankrekening, ze verrichten een marktonderzoek, ze stellen een ondernemingsplan op, en - last but not least - ze produceren. Aan het einde van het studiejaar wordt de balans opgemaakt en verantwoording afgelegd aan de aandeelhouders. Na afrekening met de aandeelhouders wordt de minionderneming ontbonden. In de minionderneming ligt van meet af aan het accent op onderzoekend en ervarend leren. Zij worden daarbij begeleid door een (oud-)ondernemer, een accountant en vanuit de school door ten minste één docent.

Interne kwaliteitszorg nog in de kinderschoenen

In de toekomst krijgen scholen waarschijnlijk meer ruimte om onderwijs op maat van de regio vorm te geven en de examinering relevanter te maken voor de doorstroom. De overheid is voorstander van meer autonomie waar dat verantwoord is. Vanuit haar medeverantwoordelijkheid voor de kwaliteit van het onderwijs verlangt zij dat een grotere autonomie gepaard gaat met het afleggen van verantwoording over de

gemaakte keuzes en de geleverde kwaliteit (Van der Hoeven, 2004). In de toekomst zullen alle scholen zich sterker moeten verantwoorden door middel van interne kwaliteitszorg (ook voor hun schoolexamen). Aan de hand van vooraf ontwikkelde criteria (die gedurende langere tijd constant blijven) zullen scholen aan leerlingen, ouders, docenten, directie en afnemende stakeholders laten zien dat het onderwijs het gewenste effect heeft. De behoefte aan een dergelijke set criteria binnen een kwaliteitszorgsysteem wordt groter naarmate de overheid scholen meer toestaat in samenwerking met mbo en bedrijfsleven regionaal ingekleurde programma's te ontwikkelen. Vanuit het perspectief van de kwaliteitsbewaking is het een knelpunt dat de interne kwaliteitszorg in het vmbo nog in de kinderschoenen staat. In de jaarlijkse onderwijsverslagen heeft de Inspectie van het Onderwijs keer op keer aangegeven dat dit op scholen voor voortgezet onderwijs nog onvoldoende vorm krijgt.

5.3 Mogelijke oplossingsrichtingen

Hoe kan de school garanderen dat het onderwijs- en opleidingsaanbod op de maat van de leerling en de behoefte van de regio en Nederland is? Hoe kan de school zich hierover verstaan met de partners in de regio om een ketenbenadering vorm te geven? En wat is daarbij de mogelijke inbreng van de overheid in het verkeer tussen alle mogelijke partners en overige bepalers van kwaliteit?

Aanbevelingen voor de verdere vormgeving en stimulering van de regionale dimensie van het onderwijs

Maak een verkenning van relevante regionale variabelen voor de bepaling van inhoud en aanbod van opleidingen. Zoals bijvoorbeeld: stad, platteland, attitude en rol met betrekking tot werk, industrie, kleine ondernemers, diensten en jeugdhulpverlening.

Ontwikkel een instrument waardoor scholen hun regio in beeld kunnen brengen en de inhoud van hun onderwijs kunnen afstemmen op de maat van de leerling en de regio. Verspreid voorbeelden van de ketenbenadering.

Vormgeven aan een opleidingsaanbod met een regionaal karakter

Sinds kort is het mogelijk dat scholen voor vmbo in een regio in een zogenaamd Regionaal Arrangement zelf afspraken maken over de verdeling van het aanbod van opleidingen in de regio. De overheid toetst deze afspraken op de bestaande wet- en regelgeving. Concreet betekent dit dat scholen voor vmbo wel kunnen afspreken hoe zij de bestaande afdelingen onder en over elkaar verdelen, maar nog niet in staat zijn nieuw opleidingsaanbod te genereren.

Aanbeveling aan de overheid

Maak het voor vmbo-scholen mogelijk om een nieuw en innovatief aanbod in de regio te verzorgen, onder voorwaarde dat het ontvangend mbo instemt en de instroom garandeert. Vergelijk dit met het mbo waarbinnen instellingen zelf afspraken kunnen maken over hun aanbod, waarbij zij kunnen en moeten putten uit opleidingen in de bestaande kwalificatiestructuur. Stimuleer dat scholen de mogelijkheden die er nu al zijn, optimaal benutten.

Vormgeven onderwijsinhoud met een regionaal karakter en landelijke kenniscirculatie

Het door Axis ontwikkelde en in overleg tussen Deltapunt Bèta Techniek en OCW besproken ontwerp examenprogramma techniek heeft als kenmerk dat ongeveer eenderde van het programma landelijk geëxamineerd zal worden door een centraal schriftelijk praktisch examen. Voor het overige tweederde deel zijn de scholen volledig vrij om de omvang en diepgang van de overige eindtermen te bepalen. Leerlingen kunnen daarmee een smal of een breed programma volgen en scholen kunnen de keuze uit de eindtermen op maat voor de leerling en de regio maken.

Aanbeveling aan de overheid

Pas dezelfde systematiek toe op de examenprogramma's Zorg en Welzijn en Handel en Administratie, zodat scholen het onderwijs op maat van de leerling en de regio inhoud kunnen geven.

Aanbeveling aan schoolmanagers vo

Stimuleer dat scholen samenwerken om de kwaliteit van het vrije deel zo optimaal mogelijk te ontwikkelen. Vormen hiervoor zijn peer review, kenniskringen, audits, gemeenschappelijke beoordeling met vervolgonderwijs en bedrijfsleven.

Regionale ketenbenadering

Scholen voor vmbo en mbo werken steeds intensiever samen om tot een doorlopende leerweg te komen. Zij lopen hier tegen hindernissen op die ontstaan door de verschillen in de arbeidsvoorwaarden en bekostiging tussen vmbo en mbo.

Aanbevelingen aan de overheid

Geef scholen voor vmbo en mbo die geheel of gedeeltelijk een alliantie aangaan (kenmerk is één centrale sturing) de mogelijkheid het budget vrij te verschuiven tussen vmbo en mbo. Onderzoek of de hindernissen die ontstaan door verschillende financieringssystematieken kunnen worden opgelost, door bijvoorbeeld een meer leerlinggebonden budget

te introduceren en binnen de alliantie tot eigen arbeidsvoorwaarden te komen.

Maak de ketenbenadering extra aantrekkelijk door scholen die verdergaande samenwerking realiseren, financieel te belonen voor hun innovatief gedrag en onderscheidende aanpak. Onderzoek of er in de financieringssystematiek prikkels kunnen worden ingebouwd die daadwerkelijk regionale samenwerking stimuleren.

Monitor de voortgang die scholen maken bij het realiseren van ketenbenadering met regionale partners.

Clustering kwalificaties in domeinen

In het advies 'Domeinen in het mbo: meer ruimte voor regio, leerling en school' constateert het Procesmanagement herontwerp mbo (2005) onder meer dat de huidige kwalificatiestructuur onvoldoende flexibiliteit toelaat richting regionale arbeidsmarkt en behoeften van leerlingen. Het procesmanagement stelt voor de nieuwe competentiegerichte kwalificatiestructuur in een beperkt aantal domeinen te clusteren. Vergelijkbare voorstellen tot clustering zijn overigens ook door anderen gedaan (bijvoorbeeld: CAO, 2005). Onder een domein verstaat het procesmanagement 'een groep van opleidingskwalificaties die zowel qua inhoud als qua werkveld veel verwantschap hebben' (pagina 3). Door deze clustering in domeinen kunnen ROC's onder meer flexibeler inspelen op de arbeidsmarkt, de kenniseconomie, de regionale arbeidsmarktpartijen en de leerlingen. Daarnaast kan de afstemming op het vmbo en hbo worden verbeterd. De nieuwe structuur biedt een oplossing voor de grote groepen lerenden die bij de intrede in het mbo nog geen concreet beroepsbeeld hebben. In de nieuwe structuur kiezen deze leerlingen alleen een globaal domein om zich vervolgens op de opleidingen en beroepen in dat domein te oriënteren en gaandeweg een beroepskeuze te maken. Leerlingen die al wel een uitgekristalliseerd beroepsbeeld hebben, kunnen uiteraard onmiddellijk met de opleiding van hun keuze beginnen. De acht voorgestelde domeinen zijn:

Brede domeinen	Soorten opleidingen
1 Zakelijke dienstverlening	Administratie, boekhouding, juridisch, onderzoek
2 Handel en Commercie	Handel, detailhandel, bedrijfsleiding, logistiek, uiterlijke verzorging en textielopleidingen
3 Zorg en Maatschappelijke dienstverlening	Gezondheidszorg, sociale dienstverlening, sport en bewegen, facilitaire ondersteuning, gezondheidstechnische beroepen, onderwijsassistent
4 Techniek en Technologie	Alle techniekopleidingen inclusief scheepsbouw, ambachten, proces- en laboratoriumtechnology en ICT
5 Gastvrijheidsindustrie en evenementen	Horeca, toerisme en recreatie, slagers, bakkerij, kunst en cultuur
6 Voedsel en Leefomgeving	Productie, handel en verwerking voedsel (inclusief visserij), groene ruimte, hoveniers, interieurverzorging en diervverzorging
7 Communicatie, Informatie en Media	Grafische techniek, DTP, reclame, vormgeving / design, AV-productie, podiumtechniek en media-technologie
8 Scheepvaart, Luchtvaart en Transport	Scheepvaart, luchtvaart en transport en logistiek

Vereenvoudiging inschrijvings- en bekostigingsregime

In de huidige situatie is de diplomering en bekostiging per opleiding geregeld. Omdat lerenden veelvuldig van opleiding veranderen, levert dit veel administratieve rompslomp op. Het verdient aanbeveling, zoals het Procesmanagement herontwerp mbo (2005) voorstelt, de lerenden in te schrijven op brede domeinen. Binnen dat domein kan vrij verkeer van lerenden plaatsvinden zonder dat dit steeds leidt tot officiële uitval uit een opleiding en inschrijving in een andere opleiding. Met de oriën-



tatie op domeinen kan ook het bekostigingsmodel aanmerkelijk worden vereenvoudigd.

Betere publieke verantwoording

Een voorwaarde voor publieke verantwoording van mbo-instellingen naar de regio is het kunnen verstrekken van betrouwbare gegevens over het rendement. Anders dan het vmbo en hbo beschikt het mbo niet over betrouwbare en eenduidige cijfers over de in-, door- en uitstroom van lerenden (Inspectie van het Onderwijs, 2004). Door de mobiliteit van de deelnemers en de flexibiliteit van de beroepsopleidingen is de registratie van de rendementsgegevens lastig. Daardoor kunnen mbo-instellingen hun prestaties niet met elkaar vergelijken. De clustering in domeinen en een grofmaziger inschrijvings- en bekostigingsregime maken het mogelijk het rendement betrouwbaarder vast te stellen (maar dan wel op een hoger aggregatieniveau). Ook de invoering van een onderwijsnummer kan op termijn bijdragen aan een betere bepaling van het rendement en hiermee tevens aan een betere publieke verantwoording aan de regio.

Versterken interne kwaliteitszorg

Vanuit het perspectief van de kwaliteitsbewaking is het een knelpunt dat de interne kwaliteitszorg in het vmbo nog in de kinderschoenen staat. Alhoewel er al enkele kwaliteitszorginstrumenten ontwikkeld zijn, is verder investeren in activiteiten op dit terrein noodzakelijk. Dat betekent het ontwikkelen van een kwaliteitszorgsysteem voor het vmbo dat scholen verplicht te verantwoorden op welke wijze ze onderwijs aangeboden en getoetst hebben. Aan de hand van vooraf ontwikkelde criteria (die gedurende langere tijd constant blijven) moeten scholen aan leerlingen, ouders, docenten, directie en afnemende stakeholders laten zien dat het onderwijs zoals dat geboden wordt het gewenste effect heeft. Een belangrijke randvoorwaarde is dat aanvullende kwaliteitseisen niet mogen leiden tot nieuwe gedetailleerde regelgeving.

6 Naar EVC als integraal onderdeel van competentiegericht onderwijs

EVC staat voor Erkennen van Verworven Competenties. EVC is een belangrijk instrument binnen de huidige kenniseconomie. In de huidige kenniseconomie is het noodzakelijk dat eenieder zich snel en efficiënt nieuwe kennis en vaardigheden eigen kan maken. Het is voor iedereen een noodzaak om een leven lang te leren. Het overheidsbeleid is gericht op investeren in scholing en bredere inzetbaarheid van werknemers. Daarnaast wil men de participatie van werkzoekenden bevorderen. Daartoe moeten allen, werknemers en werkzoekenden, wel hun kwaliteiten of competenties zichtbaar kunnen maken zodat ze goed inzetbaar zijn op de arbeidsmarkt. EVC levert hiervoor de bruikbare systematiek. In dit hoofdstuk schetsen wij eerst de ontwikkelingen op het terrein van EVC in het onderwijs (paragraaf 6.1). Vervolgens bespreken wij enkele knelpunten die het beter benutten van EVC in de weg staan (paragraaf 6.2). Tenslotte doen wij enkele aanbevelingen voor mogelijke oplossingsrichtingen (paragraaf 6.3).

6.1 Ontwikkelingen

EVC staat op beleidsniveau zowel internationaal als nationaal hoog op de agenda.

- Op 30 november 2002 hebben 30 landen en de Europese Commissie een verklaring ondertekend waarin is vastgelegd dat zij prioriteit geven aan het ontwikkelen van gemeenschappelijke uitgangspunten voor erkenning van niet-formeel en informeel leren. In februari 2004 heeft dit geresulteerd tot 'Common European principles for validation of non-formal and informal learning'.
- In 2001 heeft de overheid (EZ, OCW en SZW) het Kenniscentrum EVC ingesteld (2001-2004) om de implementatie van EVC in sectoren en branches te versnellen. In januari 2005 is dit opgevolgd door het Expertisecentrum EVC.
- Kadernotitie Colo 2002: naar een competentiegerichte kwalificatiestructuur voor het mbo. Daarin kan EVC een plaats hebben om vast te stellen welke competenties een deelnemer beheerst en welke onderdelen van een kwalificatie nog gevolgd moeten worden voor volledige diplomering.
- SER-advies Het nieuwe leren (2002). In het kader van een leven lang leren moet er meer aandacht besteed worden aan de effecten van informeel leren. EVC wordt onder andere genoemd als verbindend element voor het gebrek aan transparantie en samenhang van het

bestaande aanbod; als middel om doelgroepen te betrekken bij het proces van een leven lang leren; als instrument om (niet)-werkenden te helpen aan een startkwalificatie. De SER constateert echter dat EVC nog maar weinig structureel wordt toegepast binnen ROC's. Volgens de SER moet EVC snel operationeel worden gemaakt waarbij EVC niet te smal moet worden opgevat.

- Kabinetsreactie op SER-advies (2003): het kabinet stemt in met het SER-advies. Het kabinet pleit onder andere voor een transparante scholingsmarkt en EVC. Voor de ontwikkeling en operationalisatie van EVC kiest het kabinet voor een bottom-upbenadering via het Kenniscentrum EVC en het Empowerment Center EVC.
- Hoofdlijnenbrief BVE 2004 en 2005 en Koers BVE: loopbaan van de deelnemer centraal in het onderwijs; omslag naar competenties in opleiden en examineren: 'in het kader van een leven lang leren zal in toenemende mate een beroep worden gedaan op uitvoering van EVC-procedures.'

De aandacht voor EVC in het landelijk beleid heeft zijn uitstraling op de beleidsagenda's van de instellingen. Strategisch beleid op dit terrein wordt echter nog maar mondjesmaat vertaald in tactisch en operationeel beleid. Op uitvoeringsniveau krijgt EVC dan ook nog maar nauwelijks gestalte. Er zijn nog maar weinig concrete toepassingen van EVC en dan alleen in een beperkt aantal sectoren: vooral zorg en welzijn en (proces)technieken. Binnen instellingen zijn goede voorbeelden van EVC-toepassingen te vinden, maar EVC is nog niet ingebed. Het gaat vaak om losse projecten (Van den Dungen, 2004).

Er kunnen verschillende vormen van EVC worden onderscheiden, waarbij twee dimensies een rol spelen:

- erkenning - herkenning;
- wel - niet aan opleiden gekoppeld.

Erkenning - herkenning

Bij EVC gericht op erkenning staat het erkennen, verzilveren van competenties in de vorm van een certificaat of diploma centraal. Bij andere EVC-toepassingen verdwijnt de E van erkennen op de achtergrond. EVC staat in dat geval ten dienste van loopbaanontwikkeling en een leven lang leren. Het gaat vooral om het versterken van het individu. EVC dient op deze wijze als methode voor horizonverbreding en als methode om de motivatie voor leren te bevorderen. In de beleidsagenda's komt EVC steeds meer ten dienste te staan van loopbaanontwikkeling en verdwijnt de erkenningsfunctie op de achtergrond. Dit heeft zich echter nog niet vertaald naar de praktijk.

Wel - niet aan opleiden gekoppeld

Als EVC is gekoppeld aan een opleidingstraject, wordt het gevolgd door een maatwerktraject, dat wil zeggen een opleidingstraject dat is afgestemd op de wensen en mogelijkheden van de individuele deelnemer. Als EVC niet is gekoppeld aan opleiden is het een op zichzelf staande activiteit die resulteert in certificering/kwalificering en/of een loopbaanadvies. In de landelijke beleidskaders wordt gepleit voor een aanbod van EVC onafhankelijk aan opleiden. De koppeling van EVC aan opleiden komt echter nog het meeste voor (Van den Dungen, 2003).

De belangrijkste ontwikkelingen die zich met betrekking tot EVC voordoen zijn:

- EVC kwam aanvankelijk vooral in mbo voor. Het krijgt in toenemende mate ook in het vmbo aandacht. In het vmbo is EVC bijna altijd gekoppeld aan de opleidingsfunctie. Het vmbo is voorbereidend beroepsonderwijs en heeft geen beroepskwalificerende functie. EVC binnen het vmbo richt zich vooral op de algemene vaardigheden (preambule en eerste algemene exameneenheden). In deze context is het doel van EVC om deelnemers inzicht te geven in: wie ben ik, wat wil ik en wat kan ik;
- het belang van EVC in het mbo zal toenemen, omdat de instroom in het mbo steeds diverser wordt. In het mbo is sprake van een afname van de traditionele gediplomeerde instroom uit het vmbo en een toename van ongediplomeerde zij-instromers van buiten het onderwijs en van omzwaaiers en stapelaars (Onstenk, De Bruin & Van den Berg, 2004);
- de wijze van beoordelen bij EVC wordt overgenomen bij de beoordeling die in het kader van competentiegericht onderwijs wordt toegepast. Bij EVC wordt veel gebruikgemaakt van het portfolio-assessment en de proeve van bekwaamheid. Dit zijn ook binnen competentiegericht onderwijs veel voorkomende beoordelingsvormen (zie kader en hoofdstuk 4);
- met de komst van competentiegericht onderwijs⁵ is de verwachting dat EVC (op den duur) een onlosmakelijk, geïntegreerd geheel gaat vormen met het onderwijs (in plaats van losse projecten). EVC staat dan ten dienste van de loopbaanontwikkeling van deelnemers. De deelnemer komt de onderwijsinstelling binnen, al dan niet met een beeld van de vervolgopleiding die hij wil volgen en/of het beroep dat hij wil uitoefenen. De deelnemer construeert op basis van zijn subjectieve toekomstbeeld en in dialoog met zijn loopbaanbegeleider de eerste stappen in zijn leerproces. Hij ontdekt wat hij wil, maar

5. Geurts (2004) heeft het in dit verband over de school als loopbaancentrum.

ook wat zijn werkelijke mogelijkheden zijn. Voor het herkennen van zijn wensen en mogelijkheden speelt EVC een belangrijke rol. De deelnemer probeert vervolgens gestalte te geven aan zijn wensen. Wanneer de deelnemer een eerste idee heeft van de richting die hij uit wil, organiseert hij in samenspraak met zijn loopbaanbegeleider de leerroute.⁶

Het Friesland College is een voorbeeld waarbij EVC geheel geïntegreerd is in competentiegericht leren en opleiden. Bij hen is EVC als zodanig ook niet meer te herkennen. Mevrouw Overzet van het Friesland College zegt hierover: “De beoordeling is tijdens het gehele traject gebaseerd op het portfolio van de leerling. Leerlingen moeten bewijzen verzamelen van wat ze kunnen/kennen en daarin kan dus ook al het materiaal buiten de school in.” Andere voorbeelden zijn ROC Midden-Nederland en ROC Eindhoven. Bij beide ROC's is de sector Techniek bezig met de invoering van beroepstaakgestuurd leren (BGL). Tijdens de intake laten zij deelnemers in kaart brengen welke beroepstaken zij al beheersen. Voor deze beroepstaken krijgen zij vrijstelling. Voor de overige beroepstaken moeten zij vaststellen op welke wijze zij die gaan uitvoeren. In het opleidingstraject voeren deelnemers (naast de beroepstaken) veel reflectieve opdrachten uit om de eigen competenties te leren herkennen en van daaruit verder vorm te geven aan het opleidingstraject. Tijdens het opleidingstraject is er veel aandacht voor trajectbegeleiding en loopbaanoriëntatie.

Wijze van beoordelen binnen EVC

Bij EVC kan onderscheid worden gemaakt tussen het herkennen en erkennen van competenties. Bij het herkennen gaat het erom dat de leerling zicht krijgt op zijn eigen competenties en deze met bewijzen kan onderbouwen. Belangrijk is dat hij inzicht krijgt in wat hij kan. Vaak wordt voor het herkennen van competenties een portfolio gebruikt. In het portfolio legt de leerling vast over welke competenties hij beschikt en neemt hij bewijzen op die dat ondersteunen. Bij het erkennen van competenties beoordelen één of meer beoordelaars of er voldoende bewijs is dat de leerling over de betreffende competenties beschikt. In de praktijk kiest men hiervoor meestal één van de volgende drie methoden:

- de beoordelaars baseren hun oordeel op het bewijsmateriaal dat de deelnemer in het portfolio heeft verzameld (portfolioassessment) (zie voorbeeld in kader);
- de leerling legt een proeve van bekwaamheid af; de beoordelaars baseren hun oordeel op de uitvoering en de resultaten van deze

6. Dit sluit aan bij hoofdstuk 1 dat ingaat op de verschuiving van aanbodgestuurd onderwijs naar vraaggestuurd leren.

- proeve;
- de beoordelaars gaan in eerste instantie na of het bewijsmateriaal in het portfolio in voldoende mate aantoont of de deelnemer over de vereiste competenties beschikt; bij twijfel wordt de leerling in de gelegenheid gesteld door middel van een proeve alsnog aan te tonen dat hij aan de eisen voldoet.

Voorbeeld: EVC-procedure bij ROC Aventus Economie & Ondernemen

Stap 1:

Op het intakeformulier kan de deelnemer aangeven of hij meent voor een vrijstelling in aanmerking te komen op basis van voorgaande opleiding of eventueel beroepservaring. Voor reguliere vmbo-instromers zal dit doorgaans niet het geval zijn. Er valt te denken aan deelnemers die een horizontale overstap maken van de ene opleiding naar de andere, of die een bijzondere voorgeschiedenis hebben.

Stap 2:

Elke deelnemer die in aanmerking wil komen voor een vrijstelling, krijgt hierover een gesprek met de trajectbegeleider. Hierbij kijkt hij naar de volgende criteria:

- vooropleiding;
- praktijkervaring in stage of dienstverband;
- praktijkervaring in ander verband.

De trajectbegeleider stelt op basis van dit gesprek vast of de aanvraag behandeld wordt. Als dit het geval is gaat de deelnemer verder naar stap 3.

Stap 3:

Deelnemer stelt een EVC-portfolio samen. Dit gebeurt onder begeleiding van de trajectbegeleider. Het portfolio bevat de bewijzen die aantonen dat vrijstelling van het betreffende examenonderdeel gerechtvaardigd is.

Stap 4:

Het EVC-assessment: er vindt een assessment plaats waarbij het EVC-portfolio uitgangspunt is. Het assessment wordt afgenomen door speciaal geschoolde assessoren. De bevindingen van het assessment worden vastgelegd in een rapportage. De uitkomst van het assessment is antwoord op de vraag of er vrijstelling kan worden verleend voor het betreffende examenonderdeel.

Bron:

Handboek begeleidingstraject van ROC Aventus Economie & Ondernemen

Aan de bewijzen in het portfolio kunnen de volgende eisen worden gesteld:

- de bewijzen moeten authentiek zijn: er mag niet getwijfeld worden aan de vraag of de bewijzen ook werkelijk een accurate representatie vormen van de competenties van de leerling;
- de bewijzen moeten geldig zijn: de leerling moet ook nu nog aan de betreffende criteria voldoen. Bewijzen van recente datum voldoen hier eerder aan dan bewijzen van een vroegere datum, maar dit hangt ook samen met de aard van de competenties: sommige competenties verouderen sneller dan andere;
- de bewijzen moeten relevant zijn: de bewijzen moeten de meest belangrijke aspecten van de competentie dekken. Hoe specifieker de bewijzen betrekking hebben op de competentie hoe relevanter ze zijn;
- de kwantiteit van de bewijzen moet voldoen zijn: de kwantiteit heeft betrekking op het aantal maanden of jaren ervaring, de hoeveelheid trainingen, en dergelijke.
- de contexten waarin de bewijzen zijn opgedaan moeten gevarieerd zijn: wanneer de ervaring in meerdere contexten is opgedaan, verhoogt dit de evidentie, de kans op transfercompetenties.

Als EVC in het mbo wordt gebruikt voor formele erkenning van bekwaamheid valt EVC onder de kwaliteitsborging van KCE en moet dus aan de KCE-standaarden worden voldaan (zie ook hoofdstuk 4).

De mogelijkheden en reikwijdte van EVC-procedures moeten breder in het voetlicht gezet worden. Op dit moment spelen EVC-procedures vooral een rol bij de overgang van vmbo en mbo en bij de intake in het mbo. EVC zou een integraal onderdeel van iedere opleiding moeten zijn, van het begin tot het einde. De grote meerwaarde van EVC is dat er in het onderwijs recht wordt gedaan aan ervaringen en competenties die leerlingen via informeel leren buiten de school opdoen. Door buiten de school ontwikkelde competenties te gebruiken en te honoreren zou EVC een waardevolle bijdrage kunnen gaan leveren aan het realiseren van boeiend en voor leerlingen betekenisvol en belonend onderwijs binnen en vooral ook buiten de school. Daarbij speelt ook de vraag of en zo ja hoe je buitenschoolse ervaringen en competenties zou moeten honoreren/certificeren/examineren. Om dit te kunnen realiseren, zal het begrip EVC dan ontdaan moeten worden van een al te formeel element zoals dat nu van betekenis is bij instroom en diplomering van deelnemers. Door het begrip uit dat keurslijf te halen, ontstaat er ruimte om het verder een didactische betekenis te geven. Immers, er worden ook tijdens de opleiding gelukkig heel veel leerervaringen opgedaan buiten het direct schoolse bereik. Door voortdurend daarvoor open te staan als school krijgt EVC zijn volle waarde en kan ook het ideaal van competentiegericht leren beter bereikt worden.

6.2 Knelpunten

EVC is pas zinvol als deze wordt gevolgd door een maatwerktraject. Voorbeelden (ROC Midden-Nederland, ROC Nijmegen) laten zien dat daar waar instellingen al flexibel werken, EVC meer kans heeft. Voor veel onderwijsinstellingen is het realiseren van maatwerk een probleem (Van den Dungen 2004). Dit probleem is niet automatisch opgelost met de invoering van competentiegericht onderwijs. Bij de invoering van competentiegericht onderwijs staat men namelijk voor dezelfde uitdaging. Sommige scholen schuiven dit op de lange baan door zich in eerste instantie te richten op de methodisch-didactische vernieuwing. Het realiseren van flexibilisering vraagt veel van een onderwijsinstelling. Technisch gezien is het probleem nog relatief eenvoudig op te lossen. Veel ingrijpender is dat het om een cultuurverandering vraagt. Er moet echte bereidheid zijn om te willen veranderen. Vermeulen en Stevenhagen (2004) stellen vast dat er de laatste honderd jaar maar weinig veranderd is in het onderwijs. Weliswaar wordt er permanent gesleuteld aan het onderwijs, maar het is nog maar de vraag hoeveel er echt veranderd is. De kern van het vak is onveranderd gebleven: uitleggen, orde houden, opdrachten geven en die weer nakijken. Veel mensen die in het onderwijs zijn gaan werken, hebben bewust gekozen voor deze stabiliteit in hun loopbaan. Met de komst van competentiegericht onderwijs verdwijnt die zekerheid; het hele onderwijssysteem gaat op z'n kop. Hierbij past niet langer een cultuur waarin men gericht is op het handhaven van het bestaande en men zich verschuilt achter wettelijke kaders. Volgens Vermeulen en Stevenhagen (2004) vraagt onderwijsvernieuwing om 'educatief onder-



nemerschap'. Scholen moeten niet meer op voorhand uitgaan van wat altijd mocht, maar experimenteren met datgene wat eigenlijk nog niet kan. Ga uit van de eigen visie, zorg voor een goede kwaliteitsborging van de EVC-procedure en overtuig KCE vanuit die eigen visie over de geleverde kwaliteit.

De huidige financieringssystematiek biedt geen impulsen voor de implementatie van EVC. Stieneke Boerma van het Noorderpoort College verwoordt het als volgt: "Financieel schiet je er weinig tot niets mee op. Een en ander gebeurt meer op basis van maatschappelijke verantwoordelijkheid die een school voelt." In de notitie 'Helderheid in de bekostiging van het beroepsonderwijs en de volwasseneneducatie 2004' is te lezen dat de omvang van het onderwijsprogramma dat de deelnemer daadwerkelijk wordt aangeboden, bepaalt of er sprake is van inputbekostiging en zo ja, op voltijd- of deeltijdbekostiging. Ook is men aan het bezien in hoeverre en op welke termijn examendeelnemers die niet aan het onderwijs hebben deelgenomen, kunnen worden uitgesloten van outputbekostiging. Dit betekent dat in het meest ongunstige geval een onderwijsinstelling voor een EVC-deelnemer geen enkele financiering ontvangt.

Sommige KBB's en onderwijsinstellingen laten de verdere ontwikkeling en vernieuwing van EVC liggen tot de invoering van de nieuwe competentiegerichte kwalificatiestructuur. De vraag hierbij is of het zinvol is om nu tijd en energie te steken in het ontwikkelen van EVC-procedures op grond van een kwalificatiestructuur die binnenkort wordt vervangen door een andere. Mevrouw Koldewee van het Koning Willem I College zegt hierover: "Wij hebben het niet voor ons uitgeschoven. Dat betekent dat als straks de nieuwe kwalificatiestructuur er is, we opnieuw moeten beginnen. Dat is vervelend." Onderwijsinstellingen kunnen er ook voor kiezen vooruit te lopen en hun procedure te baseren op de nieuwe kwalificatiestructuur (voor zover die beschikbaar is). Bij formele erkenning van competenties is dan echter het probleem dat deze verantwoord moet worden op grond van de oude kwalificatiestructuur. Verder is nog afwachten welke mogelijkheden de nieuwe kwalificatiestructuur biedt voor EVC. Er is discussie ontstaan over de vraag of in de nieuwe kwalificatiestructuur nog certificaateenheden onderscheiden moeten worden onder het niveau van de kwalificatie. Voor EVC-procedures die zijn gericht op kwalificering zijn die certificaateenheden van essentieel belang, omdat EVC meestal leidt tot gedeeltelijke certificering.

Als EVC betrekking heeft op formele erkenning van bekwaamheden in het mbo, moet men voldoen aan de KCE-standaarden. Deze standaarden zijn vanuit een traditionele kijk op examineren vastgesteld (zie ook hoofdstuk 4). Een nieuwe manier van beoordelen zoals die bij EVC wordt toegepast, vraagt deels om andere standaarden.

Het portfolioassessment en de proeve van bekwaamheid bieden beide

goede mogelijkheden om competenties te beoordelen. Beide hebben echter ook hun zwakke kanten. Het bewijsmateriaal dat deelnemers bij een portfolioassessment aandragen, kan erg divers zijn. Dit maakt het lastig om de competenties van verschillende deelnemers gelijkwaardig te beoordelen. Verder kan een deel van het bewijsmateriaal bestaan uit oordelen van anderen. Beschikken die personen wel over de vereiste beroepscompetenties? En heeft het bewijsmateriaal wel betrekking op de prestaties van de te beoordelen leerling? Een ander zwak punt is dat bewijsmateriaal vaak betrekking heeft op een beperkt aantal competenties. Heeft de leerling hiermee wel aangetoond de competenties geïntegreerd te beheersen? Een zwak punt van de proeve van bekwaamheid is dat deze veelal in één context wordt afgenomen en is gebaseerd op een beperkt aantal waarnemingen. Verder kunnen niet alle type competenties in de vorm van een proeve beoordeeld worden. Zo zal dat bijvoorbeeld lastig zijn voor competenties die betrekking hebben op samenwerken, omgaan met vertrouwelijke gegevens en voldoen aan eisen met betrekking tot veiligheid en milieu.

6.3 Mogelijke oplossingsrichtingen

Beleidsniveau

- Op beleidsniveau is van belang om scholen te prikkelen tot de verdere invoering van EVC door het in de wet op te nemen en/of financieel aantrekkelijk te maken voor onderwijsinstellingen (Van den Dungen, 2004).
- Zolang de nieuwe kwalificatiestructuur nog niet formeel van kracht is, moeten onderwijsinstellingen de ruimte krijgen om met de nieuwe kwalificatiestructuur aan de slag te gaan, zonder daarbij afgerekend te worden op de oude kwalificatiestructuur. Deze ruimte is gecreëerd met de proeftuinen die in schooljaar 2004-2005 zijn gestart. Aan te bevelen is dat EVC expliciet wordt meegenomen in deze proeftuinen met als voorwaarde voor het slagen van deze experimenten dat KCE zich flexibel opstelt.
- Geborgd dient te worden dat de nieuwe kwalificatiestructuur voldoende mogelijkheden biedt voor de toepassing van EVC. Zo is voor EVC wenselijk dat in de kwalificatiestructuur certificaten worden onderscheiden onder het niveau van de kwalificatie. Verder is van belang voor EVC, maar ook voor de beoordeling in algemene zin, dat de kwalificatiestructuur niet te gedetailleerd is. Klarus (2004) omschrijft de bezwaren tegen een gedetailleerde kwalificatiestructuur als volgt: "Ten eerste past een te gedetailleerde beschrijving vaak net niet op een specifieke situatie in een bepaalde arbeidscontext. Ten tweede leidt een gedetailleerde beschrijving in criteria en indicatoren tot het ontstaan van afvinklijstjes. De beoor-

delaar vraagt zich niet meer af wat gezien de beoordelingssituatie en de competenties van de student van belang is om te beoordelen. De beoordelaar interpreteert niet meer zelf, legt zelf geen verbanden tussen de structuur en de specifieke arbeidssituatie, maar hanteert simpel het lijstje met criteria.” (pagina 36).

Scholen

- Als scholen serieus met EVC aan de slag willen gaan, verdient de flexibilisering van het onderwijs de hoogste prioriteit. Zonder flexibel onderwijs heeft EVC geen zin. Voor de technische oplossing van het probleem zijn genoeg voorbeelden beschikbaar. Het realiseren van de benodigde cultuurverandering is veel lastiger. Dit vraagt om een organisatieontwikkelingstraject waarbij de cultuur binnen de organisatie een cruciale rol speelt.
- Scholen moeten zich niet teveel laten afschrikken door formele regelgeving. Vermeulen en Stevenhagen (2004) omschrijven dat als volgt: “daarbij moeten verantwoorde vormen van ondeugendheid en ongehoorzaamheid getoond worden. Niet meer op voorhand uitgaan van wat altijd mocht, maar experimenteren met datgene wat eigenlijk nog niet kan.” (pagina 22). Ga uit van de eigen visie, zorg voor een goede kwaliteitsborging van de EVC-procedure en overtuig KCE vanuit die eigen visie over de geleverde kwaliteit.
- Voor mbo-scholen is van belang om naast EVC in het reguliere aanbod aandacht te besteden aan de contractpoot en postinitieel leren. In de contractpoot liggen goede kansen om EVC van de grond te krijgen. Vanuit de vraagkant neemt de belangstelling voor EVC namelijk toe, vooral vanuit branches en grote bedrijven (Van den Dungen, 2004). Om die vraag aan te kunnen boren, is van belang dat instellingen kiezen voor versterking van de samenwerking onderwijs-bedrijfsleven.
- Om voldoende kwaliteit van de EVC-procedure te realiseren, is van belang om verschillende beoordelingsvormen te combineren. Op die manier worden zwakke punten van de ene beoordelingsvorm gecompenseerd door de sterke punten van de andere. Als bijvoorbeeld uit het portfolio onvoldoende blijkt of de deelnemer de competenties geïntegreerd beheerst, kan de proeve daarover meer duidelijkheid geven. Omdat in dat geval de deelnemer aan de hand van het portfolio al voor elke competentie afzonderlijk bewijsmateriaal heeft aangedragen, is minder belangrijk dat in de proeve alle competenties aan bod komen.

Literatuur

Aalst, H.F., & Kok, J.J.M. (2004). Driehoeken van het Nieuwe Leren. *Jeugd in School en Wereld*, 89, 4, 11-15.

Abels, M., Jonker, V., Rooijen, J. van, & Wijers, M. (2003). WINST voor het vmbo. *Nieuwe Wiskrant. Tijdschrift voor Nederlands Wiskundeonderwijs*, 23, 1, 13-18.

Adviescommissie Onderwijs-Arbeidsmarkt (ACOA) (1999). *Een wending naar kerncompetenties. De betekenis van kerncompetenties voor de versterking van de kwalificatiestructuur secundair beroepsonderwijs*. 's-Hertogenbosch: ACOA.

Bakker, M., Groenenberg, R., Vijlder, F. de, & Westerhuis, A. (2004). *ROC's en hun regio. Een verkenning naar de bestuurlijke positie van ROC's en de rol van de regio*. Amsterdam: Max Goote Kenniscentrum voor Beroepsonderwijs en Volwasseneneducatie.

Beek, S., & Visser, J.J.C.M. (2004). *Schoolleiders in het voortgezet onderwijs vernieuwend?* 's-Hertogenbosch: KPC Groep.

Berg, J. van den (1999). *Nieuwe onderwijsmodellen in de bve-sector. Construeren of adopteren?* 's-Hertogenbosch: CINOP.

Berg, J. van den (2005). *De Clop-scan*. 's-Hertogenbosch: CINOP.

Berg, J. van den, Ebbens, F., Huisman, H., & Kikstra, A. (2003). *Beroepstaakgestuurd leren (BGL). Een nieuw ontwerp voor techniekopleidingen niveau 1 en 2 BOL en BBL*. 's-Hertogenbosch: CINOP.

Berg, J. van den, Biessen, J., Bruijn, E. de, & Onstenk, J. (2004). *De wending naar competentiegericht leren en opleiden. De kracht van de verbinding*. 's-Hertogenbosch: CINOP.

Bie, D. de, & Kleijn, J. de (2001). *Wat gaan we doen. Het construeren en beoordelen van opdrachten*. Houten/Diegem: Bohn, Stafleu en van Loghum.

Biessen, J., Ebbens, F., Esch, W. van, Kleuskens, R., & Thielen, P. (in druk). *Besturingsmodellen in de BVE-instellingen. Ruimte voor variëteit*. 's-Hertogenbosch: CINOP.

Birenbaum, M. (1997). Assessment preferences and their relationship to learning strategies and orientations. *Higher Education*, 33, 1, 71-84.

Boer, E. de., Burg, A. van der, & Elsen, E. van (2004). *Het hoofd boven het maaiveld. Een eerste verkenning van het concept competentiegericht leren op AOC Oost.* 's-Hertogenbosch: KPC Groep.

Boer, R. de, Buurman, A., Haaksma, T., & Vloed, K. van der (2004). *Carpoolen of in de file? Op weg naar een samenhangend schoolbreed programma van afsluiting.* CPS: Amersfoort.

Bontius, I. & Wijntje-Vegter, G. (2004). *Speerpunten: een beweging naar competentiegericht leren.* 's-Hertogenbosch: CINOP.

Braam, J., Dinther, E. van, Romme, L., & Wagenaar, F. (2004). *Examen vmbo technologie voor de gemengde leerweg 2004.* Arnhem: Cito.

Bruijn, E. de, & Westerhuis, A. (2003). *Tussen landelijke en regionale krachten. Scenario- en strategievorming in de regio's Amsterdam en Nijmegen.* 's-Hertogenbosch: CINOP.

Burg, A. van der (2005). *Leren en sturen op het Technieklein (interne notitie).* 's-Hertogenbosch: KPC Groep.

CAO Commissie Arbeidsmarkt en Onderwijsbeleid (2005). *Beroepskwalificaties en domeinen in het mbo: twee kanten van dezelfde medaille: advies aan bestuur Colo.* Utrecht: De Resolutie.

Clayton, B., Blom, K., Meyers, D., & Bateman, A. (2003). *Assessing and certifying generic skills. What is happening in VET?* Adelaide: Australian National Training Authority.

Colbear-Pike, S., Mason, B., Read, H., & Rossetti, A. (2003). *Managing key skills in work-based environments. A handbook for training providers.* Bristol: Portishead Press.

Colo (2002). *Samen werken aan leren. Naar een competentiegerichte kwalificatiestructuur voor het middelbaar beroepsonderwijs.* Zoetermeer: Colo.

Colo (2004). *Tijdens verbouwing geopend. Competiegerichte kwalificatieprofielen als basis voor een dynamisch en uitnodigend beroepsonderwijs.* Zoetermeer: Colo.

Damen, L.H., & Rozema, G.L. (2002). *Competentiegericht leren in het vmbo.* Enschede: SLO.

Diephuis, R.A.M., & Kasteren, R.M.M. van (2003). *Scenario's voor een herontwerp van de basisvorming.* Utrecht: Vereniging voor het management in het voortgezet onderwijs.

- Debats, P. (2004). *Word nu eens concreet*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.
- Diggele, J. van, & Straetmans, G. (2004). *Competentiegericht beoordelen*. Arnhem: Cito.
- Dijck, H. van (2004). Het nieuwe leren. Wat is het? Wat wordt het? *Meso-magazine*, 24, 137, 3-7.
- Dochy, F., Heylen, L., & Mosselaer, H. van de (2002). *Assessment in onderwijs. Nieuwe toetsvormen en examinering in studentgericht onderwijs en competentiegericht onderwijs*. Utrecht: Lemma.
- Dochy, F., Segers, M., & Rijdt, C. de (2002). Nieuwe ontwikkelingen: de assessmentcultuur. In F. Dochy, F., L. Heylen, & H. van de Mosselaer (Red), *Assessment in onderwijs. Nieuwe toetsvormen en examinering in studentgericht onderwijs en competentiegericht onderwijs (pagina's 11-26)*. Utrecht: Lemma.
- Droste, J. (2004). *Competentiegericht leren vormgeven zo kun je dat doen...* 's-Hertogenbosch: CINOP.
- Dungen, M. van den (2004). *Is EVC Business voor het mbo? - kansen benutten en kiezen!* 's-Hertogenbosch: CINOP.
- Dungen, M. van den, Pijls, T. & Boerma, S. (2003). *Organisatie en verantwoording van examinering en EVC*. 's-Hertogenbosch: CINOP.
- Dungen, M. van den, Mulders, M., Pijls, T. (2004). *Kwaliteitsimpuls voor EVC en loopbaanbegeleiding. Een slag dieper met CH-Q*. 's-Hertogenbosch: CINOP.
- Dungen, M. van den, Pijls, T., & Boerma, S. (2003). *Organisatie en verantwoording van examinering en EVC*. 's-Hertogenbosch: CINOP.
- Duvekot, R., & Dam, E. van (2004). *Naar grotere toegankelijkheid van EVC. Belemmeringen in de toegang tot EVC en verbetervoorstellen*. Utrecht: Kenniscentrum EVC in samenwerking met Kenniscentrum Beroeps onderwijs Arbeidsmarkt.
- Elsen, E. van (2003). *Afrekenen of afronden. Van twaalf tot achttien*, 18-19.
- Elsen, E. van, Kelder, P., Pohlmann, J., Smeets, L., & Houtkoop, E. (2005). *Praktische gids voor competentiegericht leren, begeleiden én beoordelen in het vbo*. Arnhem: Cito.

Elshout-Mohr, M., Oostdam, R., & Overmaat, M. (2001). *Assessment van competenties in een dynamisch curriculum.* Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Emst, A. van (2004). *De jaguar in de boom. Competentiegericht leren in de beroepskolom.* Utrecht: APS.

Eurydice (2002). *Key competencies. A developing concept in general compulsory education.* Eurydice: Brussels.

Fuchs, Th., & Wößmann, R. (2004). *What accounts for international differences in student performance: a re-examination using PISA data.* München: Ifo Institute.

Gerrits, J. (2004). *De school op de schop. Het nieuwe leren.* 's-Hertogenbosch: KPC Groep.

Geurts, J. (2004). *Herontwerp beroepsonderwijs - een strijdtoneel. Inreerede als lector pedagogiek van de beroepsvorming, Haagse Hogeschool, 16 juni 2004.* Den Haag: Haagse Hogeschool.

Geurts, J. (in druk). *De innovatieparadox in het beroepsonderwijs. Opleiding & ontwikkeling.* Tijdschrift voor Human Resource Development.

Geurts, J., & Oosterom, W. van (2003). *Desiderata voor een competentiegericht kwalificatiestructuur. Pleidooi voor een major-minormodel in het middelbaar beroepsonderwijs.* Delft: Axis.

Hadlow, J., & Hegarty, J. (2004). *Key skills and the role of the tutor. Good Practice Guide.* Shaftesbury: Blackmore Ltd.

Hagen, M. van der (2004). *Examendossiers: meer dan cijfers en toetsen. Van twaalf tot achttien, 1, 38-39.*

Het Platform Beroepsonderwijs (2004a). *Zonder drempels: aandachtspunten wet- en regelgeving op de scharnieren vmbo-mbo-vmbo.* Driebergen: HPBO.

Het Platform Beroepsonderwijs (2004b). *Zonder drempels in de praktijk: de aanpak van knelpunten in de praktijk van de beroepskolom.* Driebergen: HPBO.

Hesp, A (2003). *Centraal examen frustreert vernieuwing. Van twaalf tot achttien, 16-17.*

Hoek, A. (2004). *De verbindende schakel. Een brochure over de pedagogisch-didactische leerlijn in vmbo en mbo binnen de sector techniek.* **CPS: Amersfoort.**

Hout, F. van., & Verheggen, I. (2003). *De Nieuwste School. Ontwerp voor betekenisvol onderwijs.* **APS: Utrecht.**

Huisman, J. (2001). *Leren van competenties in het beroepsonderwijs. Programmeren, begeleiden en beoordelen.* 's-Hertogenbosch: **CINOP.**

Inspectie van het Onderwijs (1999). *Werk aan de basis: evaluatie van de basisvorming na vijf jaar.* **Utrecht: Hub.Tonnaer.**

Inspectie van het Onderwijs (2004). *Onderwijsverslag 2002/2003.* **Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.**

Jellema, M., Lokman, A.H., & Nieuwenhuis, A.F.M. (2000). *Sleutelkwalificaties bestaan niet?!* **Wageningen: Stoas.**

Lohman, T. en anderen (2005). *De slimme regio. Realisatieboek.* **Dordrecht: Platform Integraal Ontwerpen en Ondernemen.**

Jong, K. de, Kamphorst, M., & Wel, M. van der (2004). *De groene motor. Praktische voorbeelden van nieuwe didactische profielen in het vmbo- en mbo-groen.* **CPS: Amersfoort.**

KCE Kwaliteitscentrum Examinering (2002). *Standaarden 2003-2004.* **Amersfoort: KCE.**

Kemme, S. (2001). *WINST voor het vmbo.* *Nieuwe Wiskrant, 21, 1, 19-21.*

Kerkhoffs, J.W.T. (2004). *Doorontwikkeling van pedagogische en didactische vernieuwingen in het vmbo. SLOA subsidieverzoek 2005 (projectcode SLO/05/In-21).* **Enschede: SLO.**

Kerkhoffs, J.W.T. en anderen (2005). *Competentiegericht beoordelen in de beroepskolom.* **Enschede: SLO.**

Kircz, M. (2005). *Eens bevoegd is niet altijd bekwaam.* *Het Onderwijsblad, 3, 1-2.*

Klarus, R. (1998). *Competenties erkennen. Een studie naar modellen en procedures voor leerwegaafhankelijke beoordeling van beroepscompetenties.* *Proefschrift.* 's-Hertogenbosch: **CINOP.**

Klarus, R. (2001). *Verzilveren van competenties (Working paper STOAS)*. Wageningen: Stoas.

Klarus, R. (2003). *Competenties ontwikkelen in de lerarenopleiding. Standaard-setting, leren en beoordelen. Inaugurele rede bij de aanvaarding van het ambt van lector competentie-ontwikkeling en beoordeling aan Stoas Hogeschool*. 's-Hertogenbosch: Stoas.

Klarus, R. (2004). *Wie bepaalt wat en hoe er geleerd en beoordeeld wordt. Over de vrijheid van onderwijsinrichting en verplichte examenstandaarden*. In: K. Visser (red), *Responsiviteit en transparantie in de bve-sector* (pagina's 31-42). 's-Hertogenbosch: CINOP.

Kok, J. (2003). *Talenten Transformeren. Over het nieuwe leren en nieuwe leerarrangementen (Lectorale rede Fontyshogescholen d.d. 19 juni 2003)*. Eindhoven: Fontys Hogescholen.

Kort, J. de., & Simons, I. (2004). *Vmbo-examen: aanpassen of afschaffen? Van twaalf tot achttien, 1*, 28-29.

Korthagen, F. (2004). *Zin en onzin van competentiegericht opleiden*. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 25, 1, 13-23.

Kuhlemeier, H. (2002). *Beoordelingsschalen in praktijktoetsen: hoe ontwikkel en gebruik je ze?* Arnhem: Cito (ook toegankelijk via <http://toetswijzer.kennisnet.nl/html/praktijktoetsen/praktijktoetsen.htm>).

Kuhlemeier, H., Harms, J. & Kremers, E. (2004). *Flexibilisering van centrale examens. Verslag van een serie gesprekken met schoolleiders en andere deskundigen*. Arnhem: Cito (ook toegankelijk via <http://download.Citogroep.nl/pub/vo/evm/schoolleiders-deskundigen.pdf>).

Kuhlemeier, H., de Jonge, A. & Kremers, E. (2004). *Flexibilisering van centrale examens. Onderzoek naar wensen en opvattingen in vmbo en havo/vwo*. Arnhem: Cito (ook toegankelijk via: <http://download.Citogroep.nl/pub/vo/evm/wensen-opvattingen.pdf>).

Slagter, S. (2004). *Leren creëren: hoe de NET-generatie betekenis geeft*. In P.J.H. Derikx, B.J.F. Fransen, C. & Van den Heuvel (red), *Onderwijs maken. Van onderwijs geven naar leren* (pagina's 27-31). Soest: Drukkerij Practicum.

Lindeman, H. (2003). *Kernvaardigheden in het vmbo*. *Van twaalf tot achttien, 1*, 38-39.

Mabry, L. (1999). *Portfolio plus. A critical guide to alternative assessment*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

McNeill, P. (2001). *Developing and managing portfolios. Good practice guide*. Shaftesbury: Blackmore Ltd.

Meed, J., Shaw, S., Rossetti, A., & Fowler, G. (2004). *Supporting communication. Guide to good practice*. Bristol: Portishead Press.

Meijers, F. (2003). *Bèta/techniek in ontwikkeling. De axisverbetertrajecten bekeken*. Nijmegen: Meijers Onderzoek & Advies.

Meijers, F. (2004). *Het verantwoordelijkheidsdilemma in het beroepsonderwijs (Lectorale rede Pedagogiek van de Beroepsvorming aan de Haagse hogeschool op 31 maart 2004)*. Den Haag: Haagse Hogeschool/TH Rijswijk.

Meijs, L., & Zon, T. van (2004). *Geschiedenis in het leergebied*. *Kleio*, 6, 6-9.

Merriënboer, J.J.G. van, Klink, M.R. van der, & Hendriks, M. (2002). *Competenties: van complicaties tot compromise. Over schuifjes en begrenzers*. Heerlen: Open Universiteit.

Ministerie van OCW (2004a). *De leerling geboeid, de school ontketend. Koers Voortgezet Onderwijs*. Den Haag: Ministerie van OCW.

Ministerie van OCW (2004b). *Bijlage uitwerkingsnotitie examens voortgezet onderwijs*. Den Haag: Ministerie van OCW.

Ministerie van OCW (2004c). *Koers BVE. Het regionale netwerk aan zet*. Den Haag: Ministerie van OCW.

Mulder, M. (2004). *Educatie, competentie en prestatie. Over opleiding en ontwikkeling in het agro-foodcomplex. Inaugurele rede bij aanvaarding van het ambt van hoogleraar in de Educatie en Competentie Studies aan Wageningen Universiteit op 11 maart 2004*. Wageningen: Wageningen Universiteit.

Neuvel, J., & Esch, W. van (2004). *De doorstroom van vmbo naar mbo. Een onderzoek naar de doorstroomregeling in cohort 1. 's-Hertogenbosch: CINOP*.

Onderwijsraad (2002). *Examens in ontwikkeling*. Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad (2003). *Onderweg in het beroepsonderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad (2004a). *Koers Voortgezet Onderwijs: nieuw vertrouwen*. Den Haag: Onderwijsraad.

- Onderwijsraad (2004b). *Tot hier en nu verder*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2005). *De stand van educatief Nederland*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onstenk, J. (2000). *Op zoek naar een krachtige beroepsgerichte leeromgeving. Fundamenten voor een onderwijsconcept voor de bve-sector*. 's-Hertogenbosch: CINOP.
- Onstenk, J., Bruijn, E. de, & Berg, J. van den (2004). *Een integraal concept van competentiegericht leren en opleiden. Achtergronden en theoretische verantwoording*. 's-Hertogenbosch: CINOP.
- Onstenk, J., & Janmaat, H. (in voorbereiding). *Co-makership rond leren in het bedrijf*. 's-Hertogenbosch: CINOP.
- Oosterom, W. van (2004). *Van regels en afspraken in de nationale polder naar innoveren en samenwerken in de regio. Slotrede Axis*. Delft: Axis.
- Platform BètaTechniek (2004). *Borging experimentele programma's herontwerp vmbo techniek*. Delft: Platform BètaTechniek.
- Procesmanagement herontwerp mbo (2005). *Thema's die ertoe doen. Een reisverslag vanuit het mbo*. Ede: Procesmanagement herontwerp mbo.
- Procesmanagement herontwerp mbo (2005). *Domeinen in het mbo: meer ruimte voor regio, leerling en school. Advies aan de bve-raad*. Ede: Procesmanagement herontwerp mbo.
- Punt, R. (2004). *Geïntegreerd competentiegericht beoordelen in het beroeps-onderwijs. Een inventarisatie*. Groningen: Universiteit Groningen.
- Polder, K. (2004). *Probleemanalyse van de basisvorming*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Qualifications and Curriculum Authority (2004). *Key skills: standards 2004*. London: Qualifications and Curriculum Authority.
- Raanhuis, M., Kamphuis, A., & Pijls, T. (2003). *Werken met een Portfolio: handreikingen*. 's-Hertogenbosch: CINOP.
- Reed, H. (2000). *Introducing key skills to apprentices. Guide to good practice*. Bristol: Portishead Press.
- Rooijen, J. van, & Tax, H. (2005). *Examenprogramma vmbo Techniek Breed*. SLO/Cito: Enschede/Arnhem.

Rutte, M. (2004a). *Beroepsonderwijs bij de tijd: herontwerp kwalificatiestructuur/mbo. Brief van staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal van 21 december 2004 (kenmerk BVE/KenOI/2004/57895).* Den Haag: Ministerie van OCW.

Rutte, M. (2004b). *Transparante regionale ambities. Brief van staatssecretaris van OCW aan de colleges van bestuur c.q. de bevoegde organen van de instellingen voor beroepsonderwijs en volwasseneneducatie van 23 december 2004 (kenmerk BVE/BDI/2004/50527).* Den Haag: Ministerie van OCW.

Rychen, D.S., & Salganik, L.H. (2001). *Defining and selecting key competencies. Theoretical and conceptual foundations.* Göttingen: Hogrefe & Huber.

Sanden, J.M.M. van der (2002). *Competentiegericht leren, een hype of een blijvertje? Het Onderwijsblad, 2, pagina 1.*

Sanden, J.M.M. van der, Os, M.J.M. van, & Kok, H. (2003). *Naar aantrekkelijk vmb. Resultaten van drie jaar herontwerp.* Den Haag: Opmeer.

Sanden, J.M.M. van der, Streumer, J.N., Doornekamp, B.G., Hoogenberg, I., & Teurlings, C.C.J. (2003). *Praktijksimulaties in het vernieuwend vmb. Bouwstenen voor de integratie van theorie en praktijk.* Utrecht: APS.

Schuur, C.C.M., Feenstra, P.B., & Duvekot, R.C. (2004). *EVC in Europa. Europese leerpunten voor EVC-benutting in Nederland.* Utrecht: Kenniscentrum EVC.

Sniekers, J., & Son, H. van (2004). *Een proeve van competentiegerichte formulering van de kerndoelen basisvorming.* Enschede: SLO.

Straetmans, G.J.J. (2004). *Protocol Portfolio Scoring: een methode voor het systematisch scoren en vaststellen van competenties.* Arnhem: Cito.

Straetmans, G.J.J., & Diggel, J.B.H. van (2001). *Anders opleiden, anders toetsen.* Arnhem: Cito.

Straetmans, G., & Sanders, P. (2001). *Het beoordelen van competenties van docenten.* Utrecht: Van Mechelen.

Stichting Consortium PGO (2003). *De vakantiewoning van de familie Bos. Het ontwerp (semesterboek 1).* Ede: Stichting Consortium PGO.

Taakgroep Vernieuwing Basisvorming (2003). *Eerste analyse opvattingen in de scholen over de toekomst onderbouw voortgezet onderwijs.* Zwolle: Taakgroep Vernieuwing Basisvorming.

Taakgroep Vernieuwing Basisvorming (2004). *Beweging in de onderbouw: voorstellen voor de eerste leerjaren van het voortgezet onderwijs. Eindrapport.* Assen: Van Gorcum.

Tax, H. (2005). *Naar een landelijke doorstroomkaart (onpubliceerde projectnotitie).* Arnhem: Cito.

Tax, H., & Béguin, A. (2005). *Projectplan pilot flexibele examinering havo-vwo (onpubliceerde projectnotitie).* Arnhem: Cito.

Van Zutven, G., Polderdijk, M., & Volder, M. de (2004). *Handboek Toetsplanontwikkeling in competentiegericht onderwijs.* Utrecht: Digitale Universiteit.

Vermeulen, M., & Stevenhagen, W. (2004). Een baan voor het leven. *Het Onderwijsblad*, 10, 20-23.

Vries, J. de, Karsten, G., Kemper, M., Boonaerts, Y. (2003). *Werkend leren in het vmbo, een instrument voor de implementatie van werkend leren in uw organisatie.* 's-Hertogenbosch: CINOP.

Waslander, S., Harms, J., Hermans, P., Ingen, K. van, Weide, M. van der (2004). *Wat scholen beweegt, over massamaatwerk, onderwijspraktijk en examens in het voortgezet onderwijs.* Arnhem: Cito.

Werkgroep Combo (2004). *Handreiking competentiegericht beoordelen.* Nunspeet: Stichting Consortium PGO.

Werkgroep Kwalificatiestructuur Colo (2004). *Sets van algemene beroepscompetenties. Hulpmiddel bij de ontwikkeling van kwalificatieprofielen (concept versie 7).* Zoetermeer: Colo.

Willemse, P., Dungen, M. van den., Visser, K., Gaalen, I. van., & Raanhuis, M. (2004). *Beoordelen: geen sluitstuk. Onderweg naar het beoordelen van competenties.* 's-Hertogenbosch: CINOP.

Winkels, J. (2004). *Naar competentiegericht beoordelen in het groene onderwijs.* Arnhem: Cito.

Wößmann, R. (2002, June). *How central exams affect educational achievement: International evidence from TIMSS and TIMSS-Repeat. Paper presented at the conference Taking Account of Accountability: Assessing Politics and Policy, Harvard University, Cambridge, MA.*

Bijlage I

Overzicht van geraadpleegde deskundigen (in alfabetische volgorde)

Naam	Functie	Instelling
Jos Boerefijn	Afdelingsleider en docent economie	Meerwegen College, vestiging Corderis, Amersfoort
Stieneke Boerma	Stafmedewerker	Noorderpoort College, Groningen
Patrick Debats	Adviseur	KPC Groep 's-Hertogenbosch
Elisabeth van Elsen	Onderwijskundig beleidsmedewerker en adviseur	Esloo Scholengroep Den Haag
Jan Geurts	Lector pedagogiek van de beroepsvorming	Haagse Hogeschool, Den Haag
Sybe Homminga	Projectleider onderwijsvernieuwing	Bonhoeffer College Enschede
Bartha Huijberts	Manager scholing, opleiding en implementatie	Stichting Consortium PGO Nijkerk
Henny Jacobs	Onderwijsadviseur	SLO Enschede
Coen de Jonge	Voormalig onderwijskundig medewerker	Groningen
Jan Kastelein	Secretaris beroepsgerichte vakken en vmbo BB	CEVO Utrecht
Ruud Klarus	Lector competentieontwikkeling en competentiebeoordeling	Stoas Hogeschool Wageningen
Henriette Koldeweé	Docent	Koning Willem I College 's-Hertogenbosch
Margrieta de Koning	Voorzitter werkgroep Portfolio	Gemini College Ridderkerk
Ria Kuik	Docent	Da Vinci College Dordrecht
Andries Meijer	Stafmedewerker onderwijs en kwaliteitszorg	Onderwijscampus Winschoten
Heim Meijerink	Onderwijsadviseur	Ministerie van OCW
Hans Meinders	Examencoördinator	Twents Carmel College Oldenzaal

Jeroen Onstenk	Lector Geïntegreerd pedagogisch handelen	Hogeschool INHOLLAND Haarlem
Akke Overzet	Projectleider	Friesland College Leeuwarden
Hans Peters	Onderwijskundig beleidsmedewerker	ROC Leeuwenborgh Opleidingen Maastricht
Jan van Rooijen	Onderwijsadviseur	SLO Enschede
Johan van der Sanden	Hoogleraar didactiek der technische wetenschappen	Technische Universiteit Eindhoven
Peter Sprinkhuizen	Procesmanager	Het Platform Beroepsonderwijs
Gerard Straetmans	Onderwijskundige	Cito Arnhem
Frans Wagenaar	Toetsdeskundige	Cito Arnhem
Harm Wibbens en Jan Henk Ritzen	College van bestuur (Dhr. Wibbens) Beleidsadviseur onderwijs en kwaliteitszorg (Dhr. Ritzen)	ROC van Twente Enschede
Cees de Wit	Adviseur	KPC Groep 's-Hertogenbosch

Bijlage 2

Lijst van gebruikte afkortingen

ACOA	AdviesCommissie Onderwijs-Arbeidsmarkt
AOB	Algemene Onderwijsbond
AOC	Agrarisch Opleidings Centrum
AOC Raad	De brancheorganisatie van de AOC's
APS	Algemeen Pedagogisch Studiecentrum
AVO	Algemeen Voortgezet Onderwijs
BBL	Beroepsbegeleidende Leerweg
BGL	BeroepstaakGestuurd Leren
BOL	Beroepsopleidende Leerweg
BPV	Beroepspraktijkvorming
BVE	Beroepsonderwijs en Volwasseneneducatie
CAO	Commissie Arbeidsmarkt en Onderwijsbeleid
CH-Q	Schweizerisches Qualificationsprogramm zur Berufslaufbahn
CINOP	Centrum voor Innovatie van Opleidingen
CITO	Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling
CLOP	Competentiegericht leren en opleiden
COB	Commissie Onderwijs-Bedrijfsleven
COLO	Centraal Orgaan van de Landelijke Opleidingsorganen van het Bedrijfsleven
CPS	Christelijk Pedagogisch Studiecentrum
CREBO	Centraal Register Beroepsopleidingen
CSPE	Centraal Schriftelijk en Praktisch Examen
CWI	Centrum voor Werk en Inkomen
ECABO	Landelijk orgaan beroepsonderwijs
EVC	Erkenning Verworven Competenties
GCSE	General Certificate of Secondary Education
GL	Gemengde Leerweg
HAVO	Hoger Algemeen Voortgezet Onderwijs
HBO	Hoger Beroepsonderwijs
OER	Onderwijs- en Examenregeling
KBB	Kenniscentra Beroepsonderwijs Bedrijfsleven
KCE	KwaliteitsCentrum Examinering
KPC Groep	Onderwijs Advies Bureau
KSB	Kwalificatiestructuur Beroepsonderwijs
LfW	Learning for Work
LNV	(Ministerie van) Landbouw, Natuurbeheer en Visserij
LSDA	Learning and Skills Development Agency
LOB	Landelijk Orgaan Beroepsonderwijs
MBO	Middelbaar Beroepsonderwijs
MKB	Midden- en Kleinbedrijf
NQF	National Qualification Framework

NVQ	National Vocational Qualification
OCW	(Ministerie van) Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen
PGO	ProbleemGestuurd Onderwijs
POP	Persoonlijk OpleidingsPlan
PPS	Protocol Portfolio Scoring
QCA	Qualification and Curriculum Authority
RMC	Regionaal Meld- en Coördinatiepunt voortijdige schoolverlaters
ROC	Regionaal Opleidingen Centrum
RIAGG	Regionale Instelling voor Ambulante Geestelijke Gezondheidszorg
SER	Sociaal-Economische Raad
SLO	Stichting LeerplanOntwikkeling
SLOA	Wet Subsidiëring Landelijke Onderwijsondersteunende Activiteiten
VMBO	Vorbereidend Middelbaar Beroepsonderwijs
VO	Voortgezet Onderwijs
VWO	Vorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs
WVO	Wet op het Voortgezet Onderwijs
WVOI	WerkgeversVereniging