



WAGENINGEN **UR**
For quality of life

Matrix voor competentiegericht beroepsonderwijs

**Instrument voor het ontwikkelen van beroepsonderwijs
op basis van competenties**

Renate Wesselink
Elke van den Elsen
Harm Biemans
Martin Mulder

Leerstoelgroep Educatie en Competentie Studies / Wageningen Universiteit

Matrix Matrix voor competentiegericht beroepsonderwijs Instrument voor het ontwikkelen van beroepsonderwijs op basis van competenties

Auteurs

Renate Wesselink
Elke van den Elsen
Harm Biemans
Martin Mulder

Leerstoelgroep Educatie en Competentie Studies / Wageningen Universiteit



Woord vooraf

Woord vooraf

De invoering van competentiegericht onderwijs staat de komende jaren centraal in het groene onderwijs. Voor het vmbo-groen wordt een competentiegericht examen voorbereid. In het groene mbo is invoering van de competentiegericht kwalificatiestructuur (cks) aan de orde. Het groene hbo en Wageningen Universiteit zijn eveneens bezig hun onderwijsconcepten te veranderen. Deze trend in het groene onderwijs sluit aan bij ontwikkelingen in het overige beroepsonderwijs en het wetenschappelijk onderwijs.

In deze brochure, die bedoeld is voor beroepsonderwijsexperts uit de onderwijspraktijk, wordt een kader geschetst voor de invoering van competentiegericht onderwijs. Er worden acht principes besproken die cruciaal zijn voor het realiseren van competentiegericht onderwijs. Deze principes worden steeds uitgewerkt in vier fasen van ontwikkeling. Met behulp van de resulterende Matrix voor competentiegericht beroepsonderwijs kunnen scholen bepalen in hoeverre hun opleidingen al competentiegericht zijn en waar zij hun accenten voor de toekomst willen leggen. Ter illustratie worden drie opleidingen uit het groene onderwijs in deze brochure geanalyseerd.

De brochure is tot stand gekomen in het kader van het onderzoeksprogramma 'Competentieontwikkeling op het terrein van voedsel en groen' dat wordt uitgevoerd door de leerstoelgroep Educatie en Competentie Studies van Wageningen Universiteit in opdracht van het Ministerie van LNV (Deelplan 1 'Onderwijskundig onderzoek' van Plan Dienstverlening). De leerstoelgroep is dank verschuldigd aan de 16 experts op het terrein van competentiegericht onderwijs die hebben bijgedragen aan het tot stand komen van de Matrix voor competentiegericht beroepsonderwijs. Onze dank gaat eveneens uit naar de instellingen voor groen onderwijs die hebben geparticipeerd in het bijbehorende onderzoek, te weten het Wellantcollege Gorinchem (vmbo), het Groen College Goes (mbo) en de Christelijke Agrarische Hogeschool Dronten (hbo).

Mede namens de betrokken onderzoekers van de leerstoelgroep Educatie en Competentie Studies spreek ik graag de hoop en verwachting uit dat u bij het realiseren van uw eigen competentiegericht onderwijs uw voordeel kunt doen met deze brochure!

Harm Biemans

Leider onderzoeksprogramma 'Competentieontwikkeling op het terrein van voedsel en groen'



Inhoudsopgave

Inhoudsopgave

Woord vooraf	3
Inleiding	7
De praktijk	9
Principe 1	11
Principe 2	17
Principe 3	23
Principe 4	29
Principe 5	35
Principe 6	41
Principe 7	47
Principe 8	53
Tot slot	59
Literatuur	61
Bijlage 1	65
Bijlage 2	66



Inleiding

Inleiding

Competentiegericht leren is een actuele trend in de vormgeving van het beroepsonderwijs. Het belooft een betere aansluiting op de arbeidsmarkt en het is een vorm van vraaggestuurd onderwijs die deelnemers voorbereidt op een leven lang leren. Hetgeen als noodzaak wordt gezien in onze huidige kennismaatschappij. De ontwikkeling is sterk geënt op de ontwikkelingen in het bedrijfsleven. In allerlei projecten en initiatieven richten betrokkenen uit de onderwijspraktijk en onderwijsonderzoekers zich op het ontwikkelen van competentiegericht leren. Gedreven wordt gewerkt aan het vormgeven van nieuwe leeractiviteiten en andere beoordelvormen. Managers, docenten en onderwijsontwikkelaars realiseren zich het belang van deze operaties, echter duidelijke richtlijnen voor het operationaliseren van competentiegericht leren ontbreken veelal.

In deze brochure worden principes gepresenteerd die ondersteuning kunnen bieden bij het herontwerpen van het bestaande onderwijs tot competentiegericht onderwijs of het ontwikkelen van nieuw competentiegericht onderwijs. Uitgangspunt zijn de principes voor competentiegericht onderwijs zoals in 2004 geformuleerd¹. Door middel van het raadplegen van experts in de vorm van een Delphi studie en onderzoek in de onderwijspraktijk zijn de principes verder ontwikkeld. De experts, afkomstig van verschillende onderzoeks-

instituten in Nederland, en de betrokkenen in het onderwijsveld hebben met veel inzet meegewerkt.

De onderzoeksactiviteiten hebben niet alleen geleid tot een lijst met bijgestelde principes. Het uiteindelijke resultaat is de Matrix voor Competentiegericht Beroepsonderwijs (zie voor matrix bijlage 1). De matrix bestaat uit een achttal principes. Ieder principe is op basis van kernvariabelen uitgewerkt in vier fasen. Deze vier fasen representeren de ontwikkelingsstadia van competentiegericht onderwijs: niet, startend, gedeeltelijk en volledig competentiegericht. De matrix richt zich met name op het niveau van het curriculum. Met behulp van de matrix kan op dit niveau worden vastgesteld of en in hoeverre het competentiegericht leren vorm krijgt. Op basis van deze vaststelling kunnen vervolgens gericht stappen worden genomen voor de toekomst.

In het vervolg van deze brochure worden de uitgewerkte principes beschreven. Bij ieder principe wordt een korte theoretische toelichting gegeven over de oorsprong van het principe. Vervolgens worden bij ieder principe drie praktijkomschrijvingen gegeven over hoe het betreffende principe in de praktijk invulling kan krijgen. De genoemde praktijkomschrijvingen zijn ontleend aan een vmbo-, mbo- en hbo-opleiding in de groene onderwijskolom. Het is belangrijk te benoemen dat de beschrijvingen van de verschillende opleidingen momentopnames betreffen. De opleidingen werken onder tussen gedreven door aan het verder vormgeven

¹ Mulder, M. (2004). Educatie, competentie en prestatie. Over opleiding en ontwikkeling in het agro-foodcomplex. Oratie: Wageningen UR (te downloaden via www.edu.wur.nl)

van competentiegericht onderwijs. Hoewel de opleidingen nog niet uitontwikkeld zijn als het gaat om competentiegericht onderwijs, bieden de praktijkvoorbeelden inspirerende invalshoeken. Tevens benadrukken de praktijkvoorbeelden de diversiteit die bestaat als het gaat om het vormgeven van competentiegericht leren.

Tot slot is in deze brochure een bijlage (bijlage 2) opgenomen, waarmee u uw eigen opleiding kunt beoordelen. Wellicht heeft de brochure u aan het denken gezet over uw eigen werkwijze. Met het formulier kunt u ook indien nodig prioriteiten voor de toekomst van uw opleiding bepalen.



De praktijk...

De praktijk...

even kort voorstellen

Voor een goed begrip worden eerst korte omschrijvingen gegeven van de drie opleidingen die als voorbeeld dienen bij de uitwerkingen van de principes. Bij het lezen van deze brochure zal u opvallen, dat in sommige situatiebeschrijvingen meer traditionele termen gebruikt worden. Hopelijk deelt u na het lezen van deze brochure ook onze mening, dat het gebruik van meer traditionele terminologie niet altijd iets afdoet aan de mate waarin daadwerkelijk veranderingen in het curriculum en onderwijsleerproces hebben plaatsgevonden.

■ Wellantcollege - Gorinchem afdeling vmbo

Wellantcollege verzorgt onderwijs op zowel vmbo als mbo niveau en tevens een aantal aanvullende cursussen en trainingen voor deelnemers die doormerken naar het hbo. In het najaar van 2002 heeft het College van Bestuur van Wellantcollege besloten pilots te starten waarin het 'Natuurlijk Leren' (van Emst, 2002) gestalte moest krijgen. Het Natuurlijk Leren is een onderwijsvorm waarbij uitgegaan wordt van leren door middel van echte opdrachten uit de praktijk. Het betekenisvol leren vanuit het geheel, binnen de authentieke context, is speerpunt. Eén van de vestigingen die zich heeft aangemeld voor de pilot is de vestiging voor vmbo

in Gorinchem. In het schooljaar 2003-2004 is men binnen het vmbo in Gorinchem met een groep van 25 deelnemers met een behoefte aan meer intensieve begeleiding en zeven deelnemers zonder deze specifieke behoefte van start gegaan met het Natuurlijk Leren. Leer- en werkmeesters begeleiden deze deelnemers. Hoewel het concept Natuurlijk Leren niet expliciet uitgaat van competenties, kennen de principes van het concept Natuurlijk Leren vergelijkbare uitgangspunten met competentiegericht leren. Binnen Natuurlijk Leren wordt gewerkt met groeilijnen. De groeilijnen zijn op het niveau van competenties geformuleerd; de integratie van kennis, vaardigheden en houdingsaspecten is in deze groeilijnen gerealiseerd.

■ Edudelta Onderwijsgroep – Groen College Goes afdeling mbo

Het Groen College Goes is onderdeel van de stichting Edudelta Onderwijsgroep. De Edudelta Onderwijsgroep is een bundeling van scholen in de delta van Zuidwest-Nederland. Het docententeam van Groen College Goes is van mening dat het onderwijs in de vorm van een kenniscentrum op zoek moet gaan naar passende vraagstukken voor leertrajecten van deelnemers, zodat deze deelnemers worden voorbereid om te kunnen functioneren in de huidige informatie- en kennismaatschappij. Bij Groen College Goes werken docenten, directie en deelnemers reeds enkele jaren samen aan een vorm van projectonderwijs. De projecten vinden

voornamelijk plaats in de maatschappelijke context en hebben dan ook als titel 'Projecten in Maatschappelijke Context' ofwel PIMC. Deelnemers werken als medewerkers (derdejaars) en managers (vierdejaars) in een stichting die de opzet van een bedrijf heeft. Docenten werken vooral als coach in teamverband. De projecten worden uitgevoerd in de maatschappelijke context, zoals basisscholen. Binnen PIMC wordt gewerkt met termen als 'sleutelkwalificaties' en 'tussenproducten.' Ondanks deze meer traditionele terminologie, kent het werken in PIMC veel uitgangspunten die overeenkomen met de uitgangspunten van competentiegericht leren. Formeel zal Groen College Goes binnen niet al te lange tijd de overgang naar competenties maken.

■ CAH Dronten

De afkorting CAH staat voor Christelijke Agrarische Hogeschool. De opleidingen van CAH Dronten staan in het teken van een beroepsgerichte training op het brede terrein van de voedselketen en de natuurlijke leefomgeving. In januari 2002 is CAH Dronten gestart met de ontwikkeling van een nieuw onderwijsconcept voor de toekomstige agrarische ondernemers: Agrarisch Ondernemerschap (AO). CAH Dronten besteedt bewust extra aandacht aan het ondernemerschap. Landelijk kiest slechts 8% van de hoger opgeleiden ervoor om na het afstuderen een eigen bedrijf te beginnen. Op CAH Dronten ligt dat percentage aanmerkelijk hoger (30%). Dit wordt dan ook gezien als een kernactiviteit die men graag

wil uitbreiden. Er is gekozen voor een competentiegericht onderwijsconcept omdat bij de opleidingsvariant AO de beroepscontext overduidelijk is en de deelnemers over het algemeen een sterke toekomst- en beroepsgerichte motivatie hebben.

In het vervolg worden de principes kort omschreven, inclusief een theoretische toelichting. Per principe worden de drie praktijkomschrijvingen gegeven. Aan het einde van ieder principe wordt een samenvatting gegeven van de positie van de verschillende praktijkomschrijvingen in de matrix.

Principe 1

Principe 1

De competenties die in de opleiding centraal staan zijn bepaald

Vanaf de jaren negentig, na het verschijnen van het spraakmakende artikel van Prahalad en Hamel (1990) in het wetenschappelijke tijdschrift Harvard Business Review, deed het competentiebegrip zijn intrede in arbeidsorganisaties. In het artikel introduceerden de auteurs het begrip 'core competence'. Volgens de auteurs zijn deze unieke en lastig te imiteren competenties de wortels van iedere organisatie, die bepalend zijn voor de kernactiviteiten, de business units en de eindproducten. Het competentiebegrip, dat zowel tot uiting komt in kerncompetenties als individuele bekwaamheden, heeft in de arbeidssituatie voornamelijk tot doel een brug te slaan tussen managers, human resource managers en werknemers. Het werken met competenties is een concept dat in het onderwijs al verschillende decennia bestaat en dat zijn oorsprong kent in de Verenigde Staten. In 1960 is het



daar omschreven als 'performance-based education' (Olesen, 1979). Taken van professionals (in dit geval docenten) zijn beschreven in de vorm van gedetailleerde analyses van gedragsaspecten. Het concept kenmerkte zich toen (en in de VS nog steeds) door een detaillistische en gedragsgeoriënteerde benadering (McClelland, 1998). Eind jaren negentig is het competentiebegrup ook binnen het beroepsonderwijs in Nederland een belangrijke rol gaan spelen, toen de Onderwijsraad in haar advies afstand nam van het begrip sleutelkwalificaties. Van Merriënboer *et al.* (2002) en Mulder (2003) beschrijven verschillende ontwikkelingen in het onderwijs die hebben bijgedragen aan de adoptie en het gebruik van het competentiebegrup. De toenemende aandacht voor competenties is volgens de auteurs nauw verbonden met de zorg over de mate waarin het beroepsonderwijs is toegerust voor de grote veranderingen die zich op de arbeidsmarkt voltrekken. In het beroepsonderwijs krijgt het competentiebegrup dan ook met name betekenis vanuit de discussie die gevoerd wordt over de aansluiting tussen het beroepsonderwijs en de arbeidsmarkt. In Europa is heden ten dage een meer holistische benadering van competenties gangbaar (Eraut, 1994; Biemans *et al.*, 2004). Competentiegericht leren wordt in deze benadering beschouwd vanuit een sociaal-constructivistisch perspectief waarbij competenties niet omschreven worden als geïsoleerde gedragsaspecten maar als geïntegreerde bekwaamheden.

Fasering

Fasering van principe 1

Aan de basis van een competentiegerichte opleiding ligt een beroepscompetentieprofiel. Het al dan niet aanwezig zijn van een beroepscompetentieprofiel is een kernvariabele voor de mate waarin de opleiding competentiegericht is vormgegeven. Beroepscompetentieprofielen vormen een essentieel uitgangspunt voor het initiële beroepsonderwijs. Een beroepscompetentieprofiel is een direct van de beroepspraktijk afgeleide set kerntaken, kernopgaven en beroepscompetenties met succescriteria voor een vakbekwame beroepsbeoefenaar. Niet alleen de aanwezigheid van een beroepscompetentieprofiel is bepalend voor de ontwikkeling naar competentiegericht onderwijs, maar ook het feit of het beroepscompetentieprofiel daadwerkelijk wordt gebruikt bij het (her)ontwerp van het onderwijs. De beroepscompetentieprofielen worden opgesteld in samenwerking met vertegenwoordigers van het betreffende bedrijfsleven. De mate waarin er sprake is van interactie tussen onderwijs en beroepenveld is tevens een indicatie van de mate waarin de opleiding competentiegericht is vormgegeven.

In de praktijk zijn de volgende stadia van ontwikkeling te onderscheiden:

1. Er is geen beroepscompetentieprofiel benoemd. Of er is wel een beroepscompetentieprofiel benoemd, maar dit wordt niet gebruikt bij het (her)ontwerp van het curriculum.
2. Het beroepscompetentieprofiel is gedefinieerd en gespecificeerd zonder inspraak vanuit de beroepspraktijk. Dit beroepscompetentieprofiel wordt gebruikt bij het (her)ontwerp van het curriculum.
3. Het beroepscompetentieprofiel is gedefinieerd en gespecificeerd in samenspraak met de beroepspraktijk en ligt voor langere tijd vast. Dit beroepscompetentieprofiel wordt gebruikt bij het (her)ontwerp van het curriculum.
4. Het beroepscompetentieprofiel is gedefinieerd en gespecificeerd in samenspraak met de beroepspraktijk en is regelmatig afgestemd met de regionale en lokale beroepspraktijk waarbij trends zijn meegenomen. Dit beroepscompetentieprofiel wordt gebruikt bij het (her)ontwerp van het curriculum.

Praktijkschrijvingen

■ Wellantcollege Gorinchem afdeling vmbo

Binnen Wellantcollege Gorinchem afdeling vmbo wordt niet gesproken in termen van competenties maar in termen van groeilijnen. Deze groeilijnen zijn opgebouwd uit leer- en ontwikkelijnen. Leer- en ontwikkelijnen beschrijven het gedrag dat een deelnemer na zijn of haar opleiding idealiter zou moeten vertonen. Het is niet de bedoeling dat de leer- en ontwikkelijnen aangeven wat de deelnemers moeten leren; het zijn geen afvink- en beoordelingslijsten. Ze zijn juist bedoeld als een hulpmiddel bij de reflectie achteraf. Voorbeelden van leerlijnen, waarin ook het

vakinhoudelijke aspect een duidelijke rol speelt, zijn:

- bewegen en kunst
- een mondje buitenlands
- hoe zit dat?
- ict-vaardigheden
- informatie opzoeken
- mondeling communiceren
- omgaan met getallen
- omgaan met (levend) materiaal
- orde in de chaos
- presenteren en veilig werken

De ontwikkelingslijnen, waarbij het gaat om de persoonlijke kwaliteiten van deelnemers, zijn:

- discipline
- doorzettingsvermogen
- initiatief nemen
- omgaan met anderen
- omgaan met kritiek
- omgaan met vrijheid
- reflecteren
- samenwerken

De leer- en ontwikkelingslijnen zijn nu nog voornamelijk binnen de school opgesteld in een overleg tussen een aantal leer- en werkmeesters.

■ **Groen College Goes afdeling mbo**

Momenteel wordt op het Groen College Goes binnen PIMC gewerkt met tussenproducten en sleutelvaardigheden. Tussenproducten zijn gebaseerd op relevante clusters van eindtermen en hebben een

concreet product als resultaat. Deelnemers aan PIMC hebben een overzicht van alle tussenproducten die zij in een bepaald tijdsbestek moeten realiseren. Deze tussenproducten zijn op een vergelijkbaar niveau geformuleerd als competenties; kennis, vaardigheden en houdingsaspecten worden namelijk geïntegreerd en in een relevante context aangewend. Voorbeelden van tussenproducten zijn: het maken van een PR-plan, het doen van een marktonderzoek of het schrijven van een offerte. De deelnemer bekijkt samen met de coach binnen welke projecten de benodigde tussenproducten kunnen worden gerealiseerd. De verantwoordelijke voor de deelkwalificatie (waar het betreffende tussenproduct het best bij past) maakt helder aan welke eisen het tussenproduct moet voldoen (afgeleid van de eindtermen). Naast de tussenproducten zijn sleutelvaardigheden vastgesteld, die belangrijk worden geacht in de agrarische sector. In totaal staan 33 sleutelvaardigheden centraal. Voorbeelden van sleutelvaardigheden zijn: zelfstandig functioneren, verantwoordelijkheid nemen, bereidheid verder te leren en het tonen van een kritische instelling. Twee keer per jaar beoordeelt de mentor van de deelnemer, op basis van de gehele periode, de mate waarin deze sleutelvaardigheden bij een deelnemer zijn gegroeid. Uiteindelijk komen tussenproducten en sleutelvaardigheden bij elkaar in de beoordeling.

Deelnemers werken aan opdrachten van externe partijen uit de agrarische sector, maar ook uit

andere sectoren zoals verenigingen, clubs, gemeentelijke instellingen en particulieren. Klanten worden vooral gezien als partners waarmee goed samengewerkt wordt bij de opzet, begeleiding en afronding van een project. De verschillende doelgroepen vormen in Zeeland een aantrekkelijke omgeving voor het Groen College Goes en zijn daarmee een essentiële factor in de opzet en het slagen van PIMC. Alleen in samenwerking met het netwerk en in voortdurende wisselwerking met de omgeving kan deze actieve vorm van onderwijs zich verder in Goes ontwikkelen.

■ CAH Dronten

Binnen de opleidingsvariant AO van CAH Dronten staan 22 competenties centraal. Deze competenties zijn geformuleerd door een commissie samengesteld door CAH Dronten. Bij het formuleren van deze competenties zijn ook vertegenwoordigers van het bedrijfsleven betrokken geweest. Enkele voorbeelden van competenties zijn:

- Creativiteit – de ondernemer bedenkt dingen die niet eerder door anderen zijn bedacht, die vernieuwend zijn voor de hele agrarische sector (innovatie) en die door de maatschappij worden omarmd.
- Strategisch denken – de ondernemer is pro-actief, voorziet toekomstige ontwikkelingen in de markt en de maatschappij, weet deze te vertalen in strategische beslissingen voor zijn eigen bedrijf en is daarmee sturend voor de hele keten.
- Leerbereidheid – de ondernemer reflecteert voortdurend op basis van eigen ervaringen en die van anderen, verbetert eigen functioneren daardoor en kan ook aansturen bij zelfevaluatie.
- Sturen van productieprocessen – de ondernemer kan werknemers en andere ketenpartijen instrueren en adviseren over verbeteringen in het productieproces.
- Overnemen van bedrijf – de ondernemer kan een ondernemingsplan en een bedrijfsovernameplan schrijven, presenteren en verdedigen.
- Maatschappelijk verantwoord ondernemen – de ondernemer heeft een voorbeeldfunctie voor wat betreft maatschappelijk verantwoord ondernemen en oefent invloed uit op het landbouwbeleid door actief te zijn in politieke- en landbouworganisaties.

Binnen de opleidingsvariant AO werken deelnemers in modules aan verschillende competenties. Bij het formuleren van de competenties is rekening gehouden met de hbo-kenmerken en Dublin-descriptoren². Het hbo kent een grote mate van zelfstandigheid bij het bepalen van de competenties die in een opleiding centraal staan. Sinds 2002 bestaat er voor Nederland en Vlaanderen een instantie die een keurmerk verleent als een opleiding voldoet aan internationaal aanvaarde kwaliteitseisen. Het gaat om de Nederlands-Vlaamse Accreditatie Organisatie (NVAO). De NVAO eist dat bij de competenties van een opleiding moet worden aangetoond dat deze aansluiten bij de hbo-

² In Europees verband zijn vijf onderdelen beschreven om het niveau van bachelor en master vast te leggen: kennis en inzicht, toepassen kennis en inzicht, oordeelsvorming, communicatie en leervaardigheden. Het NVAO heeft deze vertaald in het Nederlands.

kenmerken of Dublin-descriptoren. De opleidingscommissie van CAH Dronten vindt het belangrijk dat de competenties op regelmatige basis worden afgestemd met het (regionale) bedrijfsleven. Maar

ook het continu afstemmen tussen de verschillende modules over de competenties die centraal staan en de daarbij behorende leeractiviteiten is van belang.

Principe 1	Niet competentie-gericht	Startend competentie-gericht	Gedeeltelijk competentie-gericht	Volledig competentie-gericht
De competenties die in de opleiding centraal staan zijn bepaald.	Er is geen beroeps-competentieprofiel benoemd. Of er is wel een beroeps-competentieprofiel benoemd maar dit wordt niet gebruikt bij het (her)ontwerp van het curriculum.	Een beroeps-competentieprofiel is gedefinieerd en gespecificeerd zonder inspraak vanuit de beroeps-praktijk. Dit beroeps-competentieprofiel wordt gebruikt bij het (her)ontwerp van het curriculum.	Het beroeps-competentieprofiel is gedefinieerd en gespecificeerd in samenspraak met de beroepspraktijk en ligt voor langere tijd vast. Dit beroeps-competentieprofiel wordt gebruikt bij het (h)erontwerp van het curriculum.	Het beroeps-competentieprofiel is gedefinieerd en gespecificeerd in samenspraak met de beroepspraktijk en is regelmatig afgestemd met de regionale en lokale beroepspraktijk waarbij trends zijn meegenomen. Dit beroeps-competentieprofiel wordt gebruikt bij het (her)ontwerp van het curriculum.

- CAH Dronten – hbo: Gedeeltelijk competentiegericht
- Groen College Goes – mbo: Niet competentiegericht
- Wellantcollege Gorinchem – vmbo: Startend competentiegericht

**Citaat manager Wellantcollege Gorinchem
afdeling vmbo**

“Innovatie in het vmbo wordt steeds meer een zaak van het onderwijsveld zelf en steeds minder van de overheid. Vanuit het Ministerie worden initiatieven op gang gebracht om de examens meer te flexibiliseren en meer ruimte te bieden voor duale trajecten. Ook de afstemming met het lokale en regionale bedrijfsleven komt steeds meer bij de scholen zelf te liggen. Op Wellantcollege Gorinchem zijn we ons er van bewust dat het zinvol is bij het ontwikkelen van de leer- en ontwikkellijnen ook vertegenwoordigers van het beroepenveld te betrekken. We hechten veel waarde aan een goede samenwerking in de regio en het structureel betrekken van de omgeving bij het ontwikkelen van het concept. Hierin zullen we de komende jaren nog extra moeten investeren. We zijn voornemens om leer- en ontwikkellijnen op basis van eerste ervaringen in de praktijk jaarlijks in overleg met regionale actoren bij te stellen. Nu hebben we ons vooral nog gebaseerd op de eindtermen van leerjaar 1 en 2.”





Principe 2

Principe 2

Kenmerkende beroepssituaties zijn het organiserende principe voor het (her)ontwerp van het onderwijs (leren en beoordelen)

Verschillende auteurs (Bolhuis en Simons, 1999; Onstenk, 1997; Klarus, 2004) constateren dat leren en werken steeds meer aan elkaar worden gekoppeld. Onstenk (1997) benadrukt dat het beroepsonderwijs voor de taak staat op snel voortschrijdende ontwikkelingen (veranderingen in techniek, management en arbeidsbestel) te anticiperen. Daarbij gaat het er niet alleen om dat werknemers zich kunnen aanpassen aan veranderende eisen, maar ook op een proactieve wijze in staat zijn technologische en organisatorische keuzes te maken en daarmee zelf ontwikkelingen vorm te



geven. Onstenk pleit voor een grotere plaats van praktijkleren in de opleiding: praktijkleren vergemakkelijkt de overgang van school naar werk en daarmee de aansluiting van de beroepsopleiding en beroepspraktijk. Tevens draagt het bij aan een brede beroepsopleiding die deelnemers beter voorbereidt op veranderingen in technologie en arbeidsorganisatie. Sinds de jaren tachtig wordt dan ook bij de vormgeving van het beroepsonderwijs nadruk gelegd op het gebruik van beroepsanalyses (Mulder, 2004). In de loop van de jaren negentig is er in toenemende mate voor gepleit om grotere en zinvolle eenheden uit de beroepspraktijk als uitgangspunt te nemen voor de ontwikkeling van opleidingsprogramma's. Dit heeft geleid tot een analyse van kenmerkende beroepsituaties en beroepsbeelden als basis voor opleidingsprogramma's. In plaats van vakinhoudelijke leerstof staan nu de kerntaken van het beroep binnen het curriculum centraal. De kenmerkende beroepssituaties zijn het uitgangspunt voor het (her)ontwerp van het onderwijs.

Fasering

Fasering van principe 2

Kenmerkende beroepssituaties zijn de opgaven of problemen waarmee een beroepsbeoefenaar regelmatig te maken heeft, die kenmerkend zijn voor het beroep en waarbij van de beroepsbeoefenaar een oplossing en een aanpak wordt verwacht. Dergelijke problemen stellen de beroepsbeoefenaar voor keuzes of dilemma's en zijn daarmee complex van aard. Het inzetten van het juiste repertoire van gedragingen en handelingen bepaalt of iemand een meer of minder professionele (en dus succesvolle) beroepsbeoefenaar is. In een opleiding, die op basis van competenties is vormgegeven, zijn kenmerkende beroepssituaties leidend voor het (her)ontwerp van het gehele onderwijs.

In de praktijk zijn de volgende stadia van ontwikkeling te onderscheiden:

1. Er zijn geen kenmerkende beroepssituaties gedefinieerd en gespecificeerd. Of er zijn wel kenmerkende beroepssituaties gedefinieerd en gespecificeerd, maar deze worden niet ingezet bij het (her)ontwerp van het curriculum.
2. Kenmerkende beroepssituaties zijn gedefinieerd en gespecificeerd en als voorbeelden gebruikt in het curriculum.
3. Kenmerkende beroepssituaties zijn gedefinieerd en gespecificeerd. Deze beroepssituaties zijn het vertrekpunt voor het (her)ontwerp van enkele delen van het curriculum.

4. Kenmerkende beroepssituaties zijn gedefinieerd en deze zijn leidend voor het (her)ontwerp van het gehele curriculum.

Praktijkschrijvingen

■ Wellantcollege Gorinchem afdeling vmbo

Hoewel in het vmbo minder sprake is van kenmerkende beroepssituaties (deelnemers stromen immers overwegend door naar het mbo en niet direct naar de beroepspraktijk), kent het onderwijskundige concept Natuurlijk Leren (Van Emst, 2002; Weegenaar, 2005) voor het vmbo kenmerkende situaties in de vorm van prestaties. Deze prestaties zijn samengestelde opdrachten aan de hand waarvan deelnemers hun kennis, vaardigheden en werkhouding ontwikkelen. Momenteel werken deelnemers van Wellantcollege Gorinchem afdeling vmbo twee dagen per week aan deze prestaties en de daaraan gerelateerde 'workshops binnen de context'. Deze workshops binnen de context sluiten aan bij de prestatie die centraal staat en zijn niet verplicht. Het kan zijn dat deelnemers om een bepaalde workshop vragen of dat de contactpersoon van een prestatie zelf een aantal relevante workshops heeft bedacht. In deze workshops staan vaak vaardigheden centraal die nodig zijn om de prestatie goed te kunnen uitvoeren. In principe zijn de leer- en ontwikkellijnen het organiserende principe op basis waarvan prestaties en daarbij aansluitende workshops binnen de context geformuleerd zijn. Daarnaast zijn er op basis van de

leer- en ontwikkelijnen ook workshops buiten de context, estafetteprestaties en verschillende typen onderzoeksvragen (Willie Wortel, Willem Wever en Crea Christien) ontwikkeld. Deze hebben een minder sterke relatie met de beroepspraktijk en komen voor een deel uit traditionele methoden. Hieraan werken de deelnemers de rest van de tijd. 'Workshops buiten de context' zijn workshops die niet direct met de prestatie te maken hebben, maar voor deelnemers leuk of interessant zijn om te volgen. Deze workshops buiten de context zijn wel verplicht. De 'estafetteprestaties' zijn korte prestaties van een middag die elke week plaatsvinden. Voorbeelden hiervan zijn onder andere het tuinonderhoud van het bejaardentehuis en de catering bij een vergadering. De onderzoeksvragen zijn meer gericht op het verwerven van vaardigheden en het opdoen van kennis. Tot slot zijn bij de prestaties 'onderwaterschermen' geformuleerd. Een 'onderwaterscherm' bij een prestatie is een verzameling van leerbronnen die bij de prestatie horen. Te denken valt aan websites, workshops, relevante passages uit methoden, adressen van experts, excursiemogelijkheden, oude toetsen, proefjes en video's. Het curriculum is voortdurend in ontwikkeling. Voor de leer- en werkmeesters was het een behoorlijke uitdaging om goed materiaal te ontwikkelen, verantwoordelijk te zijn voor de uitvoering en daarnaast het concept te verantwoorden naar ouders, deelnemers en collega's.

■ **Groen College Goes afdeling mbo**

Drie dagen per week werken deelnemers aan PIMC aan de hand van vragen en opdrachten uit de maatschappelijke context (ofwel bedrijven en organisaties uit de omgeving van de school). De vragen en opdrachten die in de stichtingen worden ingebracht, zijn concrete opdrachten van opdrachtgevers uit de omgeving van de school, die ook betalen voor het uitvoeren van de opdracht. In PIMC staat de toepasbaarheid centraal en is concretisering in de vorm van producten en diensten belangrijk. Het probleem van de klant is het vertrekpunt voor het leren van deelnemers. PIMC is een vorm van projectonderwijs waarin niet gewerkt wordt met een vakkenstructuur. De vragen en opdrachten uit de praktijk corresponderen met kenmerken van beroepssituaties; deze zijn leidend voor het inrichten van het onderwijs. De kwaliteit van de opdrachten wordt bewaakt door een zogenaamde detectiecoach. Alle vragen die door externe (maatschappelijke) partijen zijn geformuleerd, worden eerst door deze coach bekeken op de leermogelijkheden die ze bieden. Vervolgens gaat de vraag weer terug naar de opdrachtgever die, indien de detectiecoach geen bezwaar heeft, contact opneemt met de stichting. Voorbeelden van opdrachten zijn: het aanleggen van een tuin voor een bejaardentehuis of het ondersteunen van de organisatie van een beurs over paarden. In de eerste twee jaar wordt nu nog voornamelijk traditio-

neel onderwijs gegeven. Het is de bedoeling om ook deze jaren op de manier van PIMC vorm te geven.

■ CAH Dronten

De opleidingsvariant AO is gericht op toekomstige ondernemers. Het hebben van uitzicht op een eigen onderneming is een voorwaarde voor deelnemers om deel te kunnen nemen aan de opleiding. Gezien het feit dat de toekomstige ondernemer zijn ondernemerscompetenties het beste kan ontwikkelen in een krachtige leeromgeving, is gekozen voor de combinatie van zowel leren in de school als in de praktijk. Het schooljaar is in vier gelijke blokken verdeeld. De deelnemer leert in de blokken één en drie op school en leert in de blokken twee en vier in de praktijk. Tijdens de schoolblokken bereidt de deelnemer de opdrachten voor die in de praktijkblokken worden uitgevoerd. Een schoolperiode wordt afgerond met een diagnostische toets (nagaan in hoeverre de deelnemer 'klaar' is voor de praktijk) en een praktijkperiode wordt afgerond met een proeve van bekwaamheid. Tijdens de instructie in de schoolperiode worden veel casussen als voorbeeld gebruikt om de lessen te verhelderen. Daarnaast vinden hoorcolleges plaats en worden beroepsvaardigheden getraind. Alle leeractiviteiten vinden plaats binnen het kader van de modules. Iedere periode (bestaande uit twee blokken) volgt de deelnemer twee modules, aange-

past aan zijn of haar specialisatie. Iedere module heeft haar eigen kenmerken en gaat uit van een proeve van bekwaamheid. In de proeven zijn kenmerkende (probleem)situaties beschreven zoals het managen van een gewas en/of het uitbreiden van het aantal gewassen op een bepaald bedrijf. Deze situaties worden concreet zodra een deelnemer een onderneming heeft geselecteerd waarin deze situatie moet worden uitgewerkt. De selectie van de probleemsituatie vindt plaats tijdens de schoolperiode en hierbij wordt de deelnemer ondersteund. In deze periode worden de nodige voorbereidingen getroffen (bijvoorbeeld raadplegen van de juiste informatie) om in de praktijkperiode daadwerkelijk met het probleem aan de slag te kunnen gaan. De problemen die in de praktijk centraal staan, worden op hoofdlijnen door de school bedacht, met de mogelijkheid voor de praktijk om deze aan te vullen en/of te verdiepen.



Principe 2

Kenmerkende beroepssituaties zijn het organiserende principe voor het (her)ontwerp van het onderwijs (leren en beoordelen).

Niet competentiegericht

Er zijn geen kenmerkende beroepssituaties gedefinieerd en gespecificeerd. Of er zijn wel kenmerkende beroepssituaties gedefinieerd en gespecificeerd, maar deze worden niet ingezet bij het (her)ontwerp van het curriculum.

Startend competentiegericht

Kenmerkende beroepssituaties zijn gedefinieerd en gespecificeerd en als voorbeelden gebruikt in het curriculum.

Gedeeltelijk competentiegericht

Kenmerkende beroepssituaties zijn gedefinieerd en gespecificeerd. Deze beroepssituaties zijn het vertrekpunt voor het (her)ontwerp van enkele delen van het curriculum.

Volledig competentiegericht

Kenmerkende beroepssituaties zijn gedefinieerd en deze zijn leidend voor het (her)ontwerp van het gehele curriculum.

- CAH Dronten – hbo: Gedeeltelijk competentiegericht
- Groen College Goes – mbo: Gedeeltelijk competentiegericht
- Wellantcollege Gorinchem - vmbo: Gedeeltelijk competentiegericht

Voorbeelden van prestaties op het Wellant-college in Gorinchem afdeling vmbo

“Jullie openen je eigen theeschenkerij. Dit doe je in groepjes van drie personen. Je bent tweemaal open. Je maakt winst en dat toon je aan. Er is plaats voor 6 tot 12 personen.”

“Op de Wellant-kerstmarkt van 15 december gaan jullie op een leuke, ludieke, bijzondere manier geld inzamelen voor een goed doel. Deze prestatie is voor twee x drie deelnemers. Contactpersoon is mevrouw X. Opstarten: maandag lokaal 2 (kleine ruimte), donderdag lokaal 2 (kleine ruimte).”

“Mensen willen tegenwoordig wel eens iets anders dan een ouderwetse kerstboom. Jullie maken van niet-plantaardige materialen bele moderne kerstbomen en die gaan jullie verkopen op de Wellant-kerstmarkt van 15 december. Met een goed plan kunnen jullie geld lenen. Dit is een prestatie voor 2 x 3 deelnemers. Contactpersoon is meneer X. Opstarten: maandag lokaal 16, donderdag lokaal 14.”





Principe 3

Principe 3

De competentieontwikkeling van de deelnemers is op regelmatige basis (voor, tijdens en na het leerproces) beoordeeld

Het wordt steeds duidelijker dat nieuwe vormen van leren ook om andere manieren van beoordelen van deelnemers in het beroepsonderwijs vragen. Traditionele testen, waarin hoofdzakelijk de feitenkennis wordt getoetst, zijn niet geschikt als het gaat om vormen van leren waarin kennisconstructie, meningsvorming en ontwikkeling van strategieën om nieuwe problemen en taken (zoals bijvoorbeeld kernopgaven) te benaderen centraal staan (Dierick & Dochy, 2001). De benaderingswijze van beoordelen die verbonden is met competentie-



gericht leren wordt in de literatuur vaak getypeerd als een paradigmashift van een testcultuur naar een assessmentcultuur (Bierenbaum, 1996). Het belang van beoordeling in de authentieke context wordt onderschreven. Tevens pleiten verschillende auteurs (Segers, Dochy & Cascallar, 2003; Dochy & Gielen, 2004) voor het integreren van assessment in het leren. Onderzoek heeft namelijk laten zien dat assessment een belangrijke rol speelt in wat geleerd wordt en hoe het leren plaatsvindt. Naast de kwalificerende functie (vaststellen van voortgang/eindniveau) en de paspoortfunctie (uitsluiten/toewijzen/selecteren) krijgt assessment een nieuwe functie, namelijk het ondersteunen en aanwakken van het leren (Gielen & Dochy, 2004).

Fasering

Fasering van principe 3

Competentiegerichte opleidingen zijn zoveel mogelijk op maat gesneden en afgestemd op de leerbehoeften van de deelnemers. Om vast te kunnen stellen welke leerbehoeften een deelnemer heeft en welke zijn vervuld, vindt beoordeling plaats voor, tijdens en na het leerproces. Essentieel daarbij is dat competenties leerwegonafhankelijk worden verworven. In de praktijk betekent dit dat deelnemers zich competenties niet alleen via initiële en postinitiële trajecten eigen kunnen maken, maar ook via werk en andere ervaring (informeel en non-formeel leren). Met andere woorden elders verworven competenties worden in de opleiding erkend. Daarnaast wordt beoordeling niet alleen gebruikt om formeel vast te stellen welke competenties de deelnemer bezit, maar ook als instrument om leren te bevorderen. Het geven van (goede en goedgetimed) feedback leidt tot betere leerresultaten en is een essentieel aspect van een competentiegerichte leeromgeving. Tot slot komt in een opleiding die competentiegericht vorm krijgt, de verantwoordelijkheid voor de beoordeling steeds meer bij de deelnemer zelf te liggen. Dit houdt in dat de deelnemer steeds meer zelf bepaalt wanneer hij of zij klaar is om te worden beoordeeld, op welke aspecten en hoe hij of zij wil aantonen te zijn gegroeid. Deze flexibiliteit in moment en vorm van beoordeling is een belangrijke kernvariabele van een competentiegerichte opleiding.

In de praktijk zijn de volgende stadia van ontwikkeling te onderscheiden:

1. De beoordeling is het sluitstuk van een leerproces en geschiedt op één vast moment.
2. De beoordeling vindt op meerdere momenten plaats, zonder dat deze in dienst staat van de competentieontwikkeling van de deelnemers.
3. De beoordeling vindt plaats voor (EVC), tijdens en na het leerproces en staat zowel in dienst van de competentieontwikkeling van de deelnemers als de formele beoordeling.
4. De beoordeling vindt plaats voor (EVC), tijdens en na het leerproces en staat zowel in dienst van de formele beoordeling als de competentieontwikkeling van de deelnemers. Deelnemers bepalen zelf het moment en de vorm van beoordelen.

Praktijkschrijvingen

■ Wellantcollege Gorinchem afdeling vmbo

Eén van de belangrijke uitgangspunten van het concept Natuurlijk Leren is de gedachte dat bij het beoordelen van de vooruitgang van de deelnemer het oordeel van de deelnemer zelf erg belangrijk is. Deelnemer en leermeesters bespreken in het portfoliogesprek met elkaar wat een geleverde prestatie waard is en bepalen samen de plaats op de groeilijnen. Per groeilijn is een grens aangegeven door middel van beschrijvingen van beginnersgedrag en expertgedrag. De plaats op de lijn wordt bepaald aan de hand van de verschillende bewijsstukken die een deelnemer aandraagt. Deze

bewijsstukken kunnen allerlei vormen aannemen, variërend van een video-opname tot een aanbevelingsbrief van een externe deskundige. De groeilijnen worden niet als afvink- en beoordelingslijst ingezet. In principe zijn het instrumenten om het gesprek tussen de deelnemer en leermeester op gang te brengen. De reflectie die hieruit voortkomt, is aanleiding om vervolgens gericht bepaalde prestaties te kiezen.

Het deelnemer-volg-jezelf-systeem krijgt in de praktijk vorm doordat:

- deelnemers zelf bewijzen verzamelen, aan de hand waarvan vorderingen op een groeilijn kunnen worden gemaakt;
- deelnemers zelf prestaties kiezen die aansluiten bij de leer- en ontwikkellijnen (en niet alleen die prestaties die leuk zijn);
- deelnemers zelf het moment van beoordelen kiezen en zelf tussentijdse feedback vragen op basis van leer- en ontwikkellijnen.

■ Groen College Goes afdeling mbo

Binnen PIMC worden deelnemers op vier momenten formeel beoordeeld. Dit gebeurt aan de hand van proeven van bekwaamheid die benoemd zijn in de cyclus voor het verwerven en uitvoeren van een project. Dit zijn zogenaamde kritische beoordelingsmomenten. Indien deze proeven niet voldoende worden volbracht, gaat de deelnemer niet door naar de volgende fase. De proeven van bekwaamheid worden beoordeeld door de opdrachtgever,

de detectiecoach en de deelcertificaatverantwoordelijke. Deze laatste voorziet de deelnemer van inhoudelijke feedback en heeft alleen een rol in de formele beoordeling. Het leerproces, dat voorafgaand aan de proeve heeft plaatsgevonden, wordt meegenomen in de beoordeling middels de handleidingen waarin alle leeractiviteiten van de deelnemer worden vastgelegd. Een handleiding geeft een beeld van wat de deelnemer aan werkzaamheden verricht per week of periode. In de proeven staat de beroepsmatige beoordeling centraal. Deelnemers presenteren het beroepsmatige product aan de beoordelaars die het via Livelink³ positief of negatief beoordelen. Bij een positieve beoordeling is de deelnemer gerechtigd deze toe te voegen aan het portfolio. De deelnemer geeft zelf aan wanneer hij of zij klaar is om beoordeeld te worden. Dit doet hij of zij in overleg met de coach. Ook de proeve van bekwaamheid kan zeer flexibel ingericht worden. De deelnemer kan zelf bepalen hoe de invulling van de proeve eruit ziet, zolang het maar duidelijk wordt wat de concrete plannen van de deelnemer zijn en/of hoe deze plannen concreet zijn uitgevoerd. Naast de beoordeling van de beroepsmatige producten wordt de deelnemer ook gecoacht op persoonlijke competenties of sleutelvaardigheden. Hiervoor is diens mentor verantwoordelijk. De mentor volgt de deelnemers bij voorkeur gedurende hun hele schoolloopbaan of is ten minste één jaar betrokken bij de deelnemer. De 'beoordeling' vindt plaats aan de hand van persoon-

³ Livelink is een informatie- en kennismanagementsysteem op internet voor medewerkers in het groen onderwijs, relevante kennis- en beleidsbepalende instellingen en deelnemers. Livelink ondersteunt de dagelijkse werkzaamheden op het gebied van informatie en communicatie.

lijke ontwikkelingsplannen en gesprekken. Deze gesprekken vinden minimaal één maal per 10 weken plaats.

■ CAH Dronten

Voor aanvang van de opleiding AO vindt een intake-gesprek plaats. Deelnemers worden onder andere geselecteerd op basis van hun motivatie en de mogelijkheid om een bedrijf over te nemen of te starten. Verder wordt de deelnemer tijdens de intake gevraagd een zelfevaluatie in te vullen die gebaseerd is op de competenties die gedurende de opleiding centraal staan. Gedurende de studie wordt de ontwikkeling van de deelnemer op regelmatige basis beoordeeld. Deelnemers werken aan modules, waarin verschillende competenties centraal staan. Er wordt door docenten altijd veel aandacht besteed aan het verhelderen van competenties waaraan deelnemers gedurende een bepaalde module kunnen werken. Vaak wordt per module een werkboek ontwikkeld waarin dit alles wordt beschreven. De deelnemers ervaren deze moduleboeken over het algemeen als heel nuttig. Met behulp van de moduleboeken kunnen ze gedurende de module redelijk zelfstandig aan het werk.

Een jaar bestaat uit twee periodes en per periode staan twee modules centraal. Deze modules worden afgerond met een proeve van bekwaamheid. De proeven krijgen per module verschillend vorm. Binnen één proeve staan meerdere beoordelingsactiviteiten centraal. Sommige competenties

worden aan de hand van meerdere beoordelingsactiviteiten beoordeeld, andere aan de hand van één activiteit. Dit varieert per module. Deelnemers moeten alle onderdelen met een voldoende afgerond hebben om de studiepunten te krijgen die staan voor de module. Voorbeelden van beoordelingsactiviteiten zijn: het schrijven van een projectplan, het schrijven van een interviewverslag, het schrijven van een essay over een ethisch dilemma, het maken van een kennistoets, het geven van een presentatie, het verzorgen van een rondleiding in de praktijk, het voeren van een rondetafelgesprek met mededeelnemers of het verdedigen van hun ondernemingsplan naar een extern deskundige. Deelnemers worden veelal beoordeeld door hun docent, hoewel andere deelnemers en (externe) praktijkbegeleiders in toenemende mate een rol spelen in de beoordeling. Verder worden deelnemers gedurende de tien weken in de school en de tien weken in de praktijk gecoacht door hun docent, waarmee ze vaak op eigen verzoek een afspraak kunnen maken. Sommige deelnemers maken hier meer gebruik van dan andere. De beoordeling staat in het teken van de competentieontwikkeling van de deelnemer. De externe begeleider speelt vaak een rol in de beoordeling van het leerproces van de deelnemer in de praktijk. Zelfreflectie is een belangrijke activiteit. In een eindgesprek proberen de docenten gericht op de competenties in te gaan en de ontwikkeling ervan te begeleiden.

Principe 3

De competentieontwikkeling van de deelnemers is op regelmatige basis (voor, tijdens en na het leerproces) beoordeeld.

Niet competentiegericht

De beoordeling is het sluitstuk van een leerproces en geschiedt op één vast moment.

Startend competentiegericht

De beoordeling vindt op meerdere momenten plaats, zonder dat deze in dienst staat van de competentieontwikkeling van de deelnemers.

Gedeeltelijk competentiegericht

De beoordeling vindt plaats voor (EVC), tijdens en na het leerproces en staat zowel in dienst van de competentieontwikkeling van de deelnemers als de formele beoordeling.

Volledig competentiegericht

De beoordeling vindt plaats voor (EVC), tijdens en na het leerproces en staat zowel in dienst van de formele beoordeling als de competentieontwikkeling van de deelnemers. Deelnemers bepalen zelf het moment en de vorm van beoordelen.

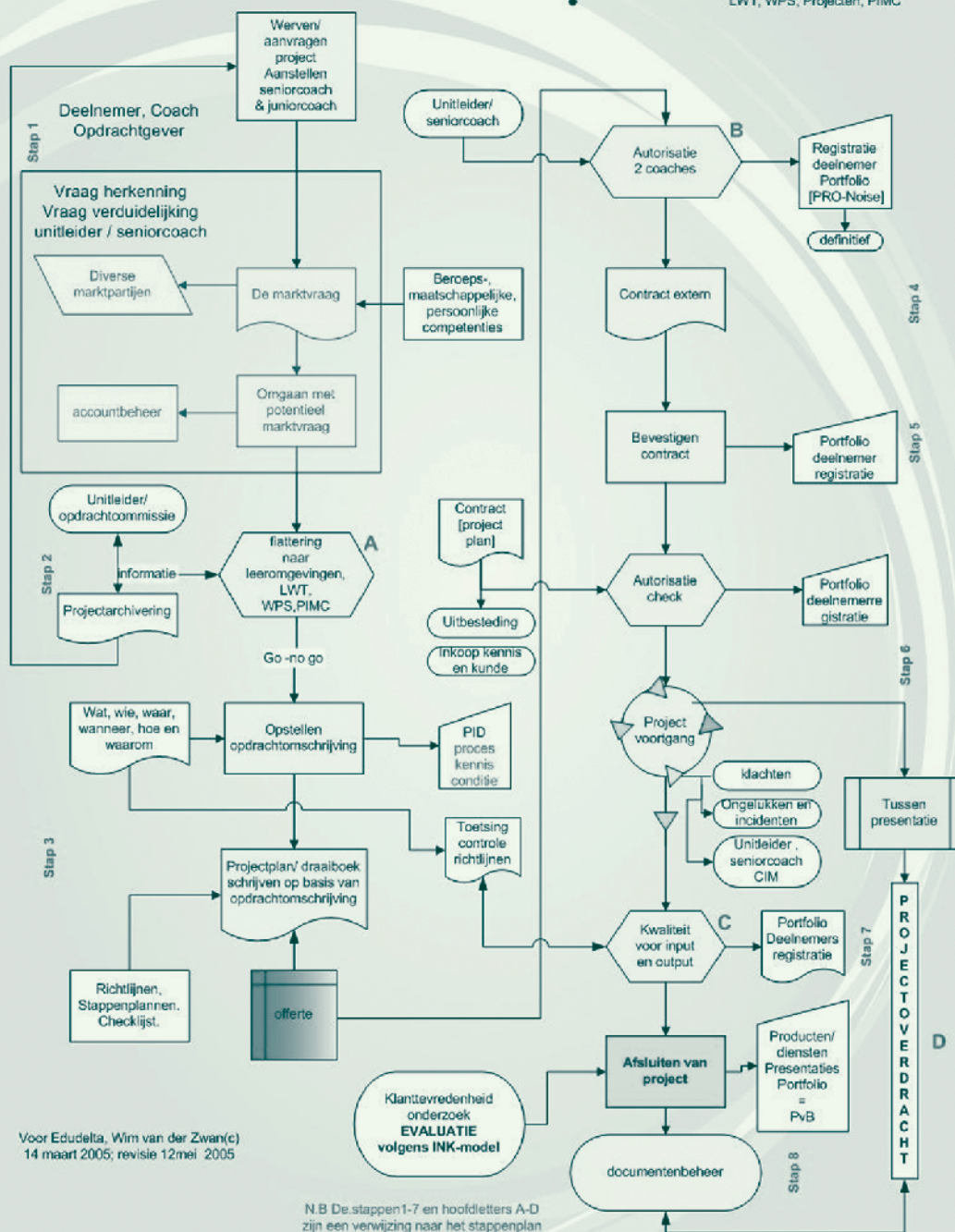
■ CAH Dronten – hbo: Gedeeltelijk competentiegericht

■ Groen College Goes – mbo: Volledig competentiegericht

■ Wellantcollege Gorinchem - vmbo: Gedeeltelijk competentiegericht

Proces projectaanpak

LWT, WPS, Projecten, PIMC



Voor Edudelta, Wim van der Zwan(c)
14 maart 2005; revisie 12 mei 2005

N.B. De stappen 1-7 en hoofdletters A-D
zijn een verwijzing naar het stappenplan
in de "GIDS" voor het PIMC.



Principe 4

Principe 4

De leeractiviteiten vinden plaats in meerdere authentieke settings

Het belang van leren en beoordelen in een authentieke context wordt steeds meer vanuit de theorie en de onderwijspraktijk onderschreven. Leeractiviteiten dienen zoveel mogelijk een beroep te doen op competenties die op de toekomstige werkplek nodig zijn (Gulikers, Bastiaens & Kirschner, 2004). Ook de context waarin het leren plaatsvindt, is van belang voor de competentieontwikkeling. De context dient betekenisvol te zijn (Mulder, 2004). Tillema (2004) benadrukt dat de validiteit van een



competentie blijkt uit de koppeling met authentieke, levensechte situaties. In deze situaties kan de deelnemer laten zien dat hij of zij in staat is te handelen in overeenstemming met de eisen die aan het gedrag worden gesteld. Men leert het beste in een situatie die duidelijk iets met het echte leven te maken heeft: een authentieke, levensechte of realistische leeromgeving. Volgens Straetmans en Sanders (2002) is ook de variatie in deze authentieke settings relevant. Een competentie is volgens hen een complexe bekwaamheid die in een relevante context wordt aangewend. Wil de bekwaamheid in allerlei situaties tot het gewenste resultaat leiden, dan is het belangrijk dat de deelnemer de omstandigheden die moeten leiden tot aanpassing van het gedrag herkent en dat hij of zij noodzakelijke aanpassingen kan doorvoeren. Dit kan de deelnemer leren door in zoveel mogelijk verschillende contexten te handelen.

Fasering

Fasering van principe 4

In een opleiding die op basis van competenties is vormgegeven, vinden leeractiviteiten plaats in een variatie aan authentieke settings. Het leren vindt zowel binnen als buiten de school plaats. Binnen de school worden zoveel mogelijk authentieke settings gecreëerd; lokalen worden bijvoorbeeld ingericht als minibedrijfjes en er worden lessen verzorgd door gastdocenten van buitenaf. Verder wordt zoveel mogelijk contact gezocht met relevante actoren in de omgeving en wordt een samenwerking gezocht met bedrijven of andere mogelijke opdrachtgevers voor wie deelnemers opdrachten kunnen uitvoeren. In een competentiegerichte leeromgeving kennen de leeractiviteiten op de school een duidelijke vervlechting met de leeractiviteiten in de (beroeps)praktijk.

In de praktijk zijn de volgende stadia van ontwikkeling te onderscheiden:

1. Leren in de praktijk is van ondergeschikt belang. Er is geen relatie met het leren op de school.
2. Het leren in de school is leidend. Een enkele keer is in de vorm van casussen een relatie gelegd met het leren of de ervaringen uit de praktijk.
3. De leeractiviteiten vinden grotendeels plaats in authentieke settings, maar de vervlechting met de leeractiviteiten op school is onvoldoende duidelijk.

4. De leeractiviteiten vinden grotendeels plaats in een variatie aan authentieke settings en de leeractiviteiten op school hebben een duidelijke vervlechting met de leeractiviteiten in de praktijk.

Praktijkschrijvingen

■ Wellantcollege Gorinchem afdeling vmbo

Het leren in authentieke situaties is het uitgangspunt op het Wellantcollege in Gorinchem. Het management en de leer- en werkmeesters zijn ervan overtuigd dat het leren door middel van het ervaren in kenmerkende beroepssituaties (in de vorm van prestaties) veel krachtiger is dan het leren uit een boek. Ook deelnemers geven aan het werken aan prestaties leuk te vinden. Goede prestaties hebben echte opdrachtgevers nodig. Deze zijn in de praktijk vaak moeilijk te vinden. Hoewel de beroepspraktijk wel degelijk uitgangspunt is, vinden de prestaties nu toch nog vaak in de school zelf plaats. Het leren is de eerste twee leerjaren voornamelijk gesitueerd binnen de school. In het derde jaar gaan de deelnemers op stage. Tot die tijd wordt binnen de school al zoveel mogelijk getracht te werken aan authentieke taken. Het uitgangspunt is dat prestaties meerdere keren worden uitgevoerd in een variatie aan contexten. De meeste prestaties worden eerst één of meerdere keren in een veilige schoolse situatie geoefend voordat, bijvoorbeeld mensen van buitenaf, worden uitgenodigd (zoals ouders en andere betrokkenen) of voordat de deelnemers naar de opdrachtgever

gaan. Echter kent de schoolomgeving soms wat beperkingen die het werken aan de ontwikkel- en leerlijnen belemmeren. Voor een goed verloop van de prestaties zijn veel praktijkruimtes nodig. Ook een magazijn en opslagruimtes zijn onmisbaar, evenals ICT-voorzieningen en een bibliotheek. De betrokkenheid van bedrijven bij het vmbo is nog minimaal. Daarbij komt dat het Natuurlijk Leren niet alleen van de school zelf, maar ook van de omgeving een cultuuromslag vraagt. Het uitgangspunt van het deelnemer-volg-jezelf-systeem staat soms op gespannen voet met de relatie tussen de school en opdrachtgevers. Belangrijk daarbij is het tijdig betrekken en het goed informeren van je omgeving in de ontwikkeling naar Natuurlijk Leren.

■ **Groen College Goes afdeling mbo**

Deelnemen aan PIMC betekent niet in de schoolbanken zitten maar meedraaien in een echt bedrijf. De deelnemers leren in een bedrijfsmatige omgeving werken aan aspecten zoals planning, haalbaarheid van ideeën en de verdediging van plannen tegenover echte klanten. Hierbij hoort ook het inschatten van tijd en kosten voor het maken van een opdracht, evenals het ontwerpen en uitvoeren van opdrachten. Deelnemers leren werken op terreinen als management, marketing, financieel beheer en communicatie. De deelnemer werkt in PIMC in meerdere authentieke settings. De authen-

tieke settings kunnen in dit geval op twee manieren worden geïnterpreteerd. Ten eerste werkt de deelnemer aan opdrachten uit de beroepspraktijk. Deze opdrachten zijn gekoppeld aan authentieke settings (een tuin bij een school of bejaardentehuis). Daarnaast werkt de deelnemer binnen PIMC in een stichting. Deze stichting heeft de structuur van een echte organisatie. Er werken managers, er is een bestuur en er moet geld worden verdiend om de stichting draaiende te houden. De derdejaars werken als medewerker in de stichting. De vierdejaars zijn in veel gevallen de managers. In toenemende mate worden ook deelnemers uit de eerste twee jaren van Groen College Goes of het vmbo betrokken bij uitvoerende klussen. De derdejaars moeten dan alles in de gaten houden. Er vinden ook functionerings- en beoordelingsgesprekken plaats met name met het doel om de werkwijze binnen de stichting te verbeteren. Het werken in PIMC is dus op twee manieren authentiek.

■ **CAH Dronten**

De leeractiviteiten in het kader van de opleiding AO vinden nu zowel plaats in de school als in de praktijk. De schoolperiode krijgt meer praktijkinvulling doordat verschillende gastsprekers uit het bedrijfsleven worden uitgenodigd om een college te verzorgen. De meeste deelnemers waarderen een dergelijke bijdrage van experts. Met name tijdens

het praktijkdeel van een periode vindt het leerproces in authentieke settings plaats, namelijk op het externe leerbedrijf en/of in de eigen onderneming. De relatie met de praktijk is dus met name in het tweede deel van een periode sterk. Gedurende de gehele opleiding is er veel variatie in leeractiviteiten en -settings. De deelnemers beoordelen het werken aan opdrachten op meerdere bedrijven als zeer positief. De grote praktijkcomponent maakt de opleiding aantrekkelijk. Het is volgens deelnemers niet alleen zinvol voor henzelf, maar ook voor de opdrachtgevers: er wordt eens met een andere blik naar hun bedrijf gekeken. Een bijzondere leeractiviteit is de in-company-dag. Tijdens deze dag bezoeken deelnemers elkaar in hun praktijkleeromgeving. Elke deelnemer organiseert één keer een in-company-dag voor drie of vier deelnemers. De meeste modules zetten deze vorm van leeractiviteit in. De doelen van de in-company-dag zijn:

- De deelnemers leren van elkaar door met elkaar over het bedrijf te lopen en te discussiëren;
- De ontvangende deelnemer is verplicht een goede rondleiding te verzorgen, waarbij vooral het specifieke van het bedrijf aan de orde komt;
- De deelnemers bespreken met elkaar een probleem op het bedrijf en gaan probleemoplossend met elkaar aan het werk. Het probleem dient een actueel en relevant probleem te zijn.

Deelnemers krijgen op deze manier de mogelijkheid om op een aantal andere bedrijven te kijken. Deze wijze van leren kan worden vergeleken met de gebruikelijke studieclubs in de agrarische sector. Op deze manier worden op een relatief eenvoudige en weinig tijd consumerende wijze meerdere authentieke settings getoond.



Principe 4

De leeractiviteiten vinden plaats in meerdere authentieke settings.

Niet competentiegericht

Leren in de praktijk is van ondergeschikt belang. Er is geen relatie met het leren op de school.

Startend competentiegericht

Het leren in de school is leidend. Een enkele keer is in de vorm van casussen een relatie gelegd met het leren of de ervaringen uit de praktijk.

Gedeeltelijk competentiegericht

De leeractiviteiten vinden grotendeels plaats in authentieke settings, maar de vervlechting met de leeractiviteiten op school is onvoldoende duidelijk.

Volledig competentiegericht

De leeractiviteiten vinden grotendeels plaats in een variatie aan authentieke settings en de leeractiviteiten op school hebben een duidelijk vervlechting met de leeractiviteiten in de praktijk.

■ CAH Dronten – hbo: Volledig competentiegericht

■ Groen College Goes – mbo: Volledig competentiegericht

■ Wellantcollege Gorinchem – vmbo: Startend competentiegericht

Citaat deelnemer Groen College Goes afdeling mbo

“Een belangrijk deel van de projecten binnen PIMC zijn planvoorbereidingsprojecten. Meestal gaat het hierbij om het ontwerpen van tuinen. Voordat we met het maken van een ontwerp beginnen, gaan we eerst bij de klant langs om de wensen op te nemen. Vervolgens maken we een begroting en een offerte. Daarna kan het ontwerpproces beginnen. Eerst maken we schetsontwerpen, om uiteindelijk na afstemming met de klant tot een definitief ontwerp te komen. Dit ontwerp wordt verder uitgewerkt met o.a. een beplantingsplan, technische tekeningen en een onderhoudsplan voor de tuin. Door middel van isometrietekeningen (ruimtelijke tekeningen), een ruimtelijk ordeningsplan en een maquette wordt een ruimtelijk beeld gegeven van de tuin. Naast planvormingprojecten voeren wij ook aanleg- en onderhoudsprojecten uit. Deze groep projecten valt onder Lerend Groen. Aan Lerend Groen nemen naast 3e- en 4e-jaarsdeelnemers ook de 1e- en 2e-jaarsdeelnemers deel. De 3e-jaarsdeelnemers hebben de omvangrijkste taak: zij maken een begroting voor de projecten, bereiden het werk voor en geven leiding tijdens de uitvoering. De 1e- en 2e-jaarsdeelnemers zijn medewerkers bij de uitvoering van de projecten. Op deze manier doen zij ook praktijkervaring op.”





Principe 5

Principe 5

Kennis, vaardigheden en houding komen in het leer- en beoordelingsproces geïntegreerd aan bod

Dit principe komt direct voort uit de definitie van het concept competentie. “Competentie is het vermogen van een persoon om bepaalde prestaties te leveren. Competenties van personen bestaan uit geïntegreerde handelingsbekwaamheden, die zijn opgebouwd uit clusters kennisstructuren, cognitieve, interactieve, affectieve en waar nodig psychomotorische vaardigheden en attitudes en waardeopvattingen die noodzakelijk voorwaardelijk zijn voor het verrichten van taken, oplossen van problemen en het meer in het algemeen effectief kunnen functioneren in een bepaald beroep, een



bepaalde organisatie, een bepaalde functie of een bepaalde rol" (Mulder, 2001, p. 76). Een competentie is dus een complexe, samengestelde bekwaamheid die ervoor zorgt dat mensen adequaat kunnen handelen in een bepaalde situatie. Het complexe van een competentie is dat het om kennis, vaardigheden en houdingsaspecten gaat die gezamenlijk tot een prestatie leiden. In het onderwijsleerproces is het belangrijk om deze aspecten dan ook niet afzonderlijk te ontwikkelen; het toepassen van het geleerde in de toekomstige arbeidssituatie levert dan hoogstwaarschijnlijk problemen op. Een van de verwachte resultaten van competentiegericht leren is dat de transferproblematiek van deelnemers die starten met werken zal afnemen indien zij op een meer competentiegericht manier hebben geleerd (Biemans, Nieuwenhuis, Poell, Mulder & Wesselink, 2004).

Fasering

Fasering van principe 5

Het belang van dit principe komt niet alleen voort uit de definitie van competentie, maar ook uit theorieën over sociaal-constructivisme (Boekaerts & Simons, 1995), de handelingstheoretische benadering (Engeström, 1994) en het nieuwe leren (Simons, Van der Linden & Duffy, 2000). Deze theorieën hebben, hoewel ze op detailniveau van elkaar verschillen, het volgende uitgangspunt als het gaat om leren gemeen: leren is geen passief en receptief proces, waarin afgeronde gehelen van kennis en kant-en-klare oplossingen worden 'aangeleerd'. Belangrijk is dat de deelnemer actief aan de slag gaat met het betreffende onderwerp en daarbij geïntegreerd zijn of haar (voor)kennis, vaardigheden, mentale modellen en subjectieve theorieën (Van der Sanden, 2004) inzet en vervolgens eigen leeractiviteiten onderneemt om een succesvolle prestatie neer te zetten. Het belangrijkste aspect van dit principe is dan ook dat de kennis, vaardigheden en houdingen geïntegreerd aan bod komen in het leerproces, net zoals in de toekomstige beroepspraktijk. De transferproblematiek van een startende beroepsbeoefenaar kan op deze manier worden beperkt.

In de praktijk zijn de volgende stadia van ontwikkeling te onderscheiden:

1. Kennis, vaardigheden en houding worden apart ontwikkeld en beoordeeld.
2. Kennis, vaardigheden en houding komen in enkele onderdelen van het leerproces geïntegreerd aan bod. De beoordeling vindt plaats op de afzonderlijke elementen.
3. Kennis, vaardigheden en houding komen in enkele onderdelen van het curriculum geïntegreerd aan bod, zowel in leer- als beoordelingsprocessen.
4. Integratie van kennis, vaardigheden en houding is voor zowel leren als beoordelen het uitgangspunt en wordt daadwerkelijk gerealiseerd.

Praktijkschrijvingen

■ Wellantcollege Gorinchem afdeling vmbo

Op het Wellantcollege te Gorinchem werken deelnemers twee dagen per week, zeven weken lang aan prestaties. Prestaties zijn authentieke opdrachten waarin kennis, vaardigheden en houdingen geïntegreerd aan bod komen. Om deze opdrachten succesvol uit te voeren dient een deelnemer zijn of haar kennis, vaardigheden en houding geïntegreerd te laten zien bij de daadwerkelijke uitvoering van de prestatie. Het grootste deel van het leerproces staat in het teken van het uitvoeren van de prestatie en wordt door de deelnemer zelf vormgegeven. In het overige deel van het leerproces komen de drie genoemde aspecten niet altijd geïntegreerd aan bod. Bij prestaties worden ver-

schillende workshops binnen de context verzorgd. Hierin staan met name vaardigheden centraal. Verder worden kennistoetsen gegeven die bij een prestatie passen, voornamelijk met een diagnostische functie. Naast de prestaties wordt gewerkt aan losse onderzoeksvragen. Deze vragen zijn gebaseerd op lesmethoden van diverse vakken en zijn vooral gericht op het verwerven van feitenkennis en het opdoen van onderzoeksvaardigheden. Deze laatste activiteiten worden ondernomen omdat de vrees bestaat dat de kenniscomponent in het curriculum onderbelicht blijft. In het begin van de invoering van het concept Natuurlijk Leren is naar zeggen van de leer- en werkmeesters teveel gestuurd op wat de deelnemer leuk vindt, op onderwerpen waar hij of zij in geïnteresseerd is; leer- en werkmeesters geven aan dat deelnemers niet snel zelf een extra inhoudsslag maken.

■ **Groen College Goes afdeling mbo**

Op Groen College Goes wordt drie van de vijf dagen per week gewerkt aan de projecten. Tijdens andere dagen wordt stage gelopen en is er ruimte voor onderdelen die tijdens de projecten niet aan bod komen.

Het succesvol uitvoeren van deze (maatschappelijke) projecten, vereist een integratie van kennis, vaardigheden en houdingen. De projecten corresponderen in veel gevallen met toekomstige werksituaties waarin de deelnemer als beroepsbeoefenaar terecht kan komen. Om het werken met pro-

jecten gericht te laten verlopen, staan in zowel het leer- als beoordelingsproces tussenproducten centraal. In de tussenproducten komen de aspecten kennis, vaardigheden en soms houdingen geïntegreerd aan bod, maar deze zijn niet expliciet benoemd. De tussenproducten als geheel zijn uitgangspunt voor het leer- en beoordelingsproces. Tussenproducten richten zich met name op kennis en vaardigheden. Voor de houdingsaspecten zijn sleutelvaardigheden benoemd. Tijdens het uitvoeren van de projecten wordt geen expliciete aandacht besteed aan de sleutelvaardigheden. Door de werkzaamheden die deelnemers ondernemen en de resultaten die zij boeken wordt wel duidelijk welke deelnemer welke sleutelkwalificaties nog moeten ontwikkelen en welke hij of zij al beheerst. Tijdens de bespreking tussen de mentor en de deelnemer komen de oordelen over de sleutelvaardigheden en tussenproducten bij elkaar.

■ **CAH Dronten**

Iedere periode staat op de CAH Dronten het werken aan het succesvol uitvoeren van de proeve van bekwaamheid centraal. Per proeve van bekwaamheid is vrij nauwkeurig vastgelegd wat de belangrijke kenniselementen, vaardigheden en houdingsaspecten zijn. In de periode op school ligt de nadruk op kennis en vaardigheden en in de periode in de praktijk ligt de nadruk op het toepassen van de kennis en vaardigheden en op competentieontwikkeling. Tijdens de schoolperiode worden reguliere

lessen verzorgd. Het gaat zowel om lessen die in het rooster staan gepland als lessen die op aanvraag van de deelnemers worden verzorgd, bijvoorbeeld als zij van zichzelf vinden dat zij op bepaalde terreinen te weinig kennis hebben. De lessen zijn met name gericht op kennisoverdracht, hoewel de relatie met de proeve van bekwaamheid duidelijk naar voren komt. Het is duidelijk wat de deelnemer met de in de les aangereikte kennis en inzichten kan doen in relatie tot zijn of haar proeve. In de lessen staat met name kennis centraal, hetgeen tijdens het grootste deel van de schoolperiode het geval is. Enkele instructielessen worden door externe partijen verzorgd. Tevens worden andere vormen van kennisoverdracht uitgetoetst. Er wordt ingespeeld op het feit dat de deelnemers meer samen moeten leren. Een voorbeeld hiervan is dat in een les een deelnemer een hoofdstuk uit een boek moest voorbereiden en dit hoofdstuk in hoofdlijnen moest vertellen aan zijn of haar klasgenoten. Deze werden vervolgens in de gelegenheid gesteld om vragen te stellen. Op die manier wordt gezamenlijk gewerkt aan het verwerven van kennis en het vertalen van deze kennis naar de praktijk.



Principe 5

Kennis, vaardigheden en houding komen zowel in het leer- als beoordelingsproces geïntegreerd aan bod.

Niet competentiegericht

Kennis, vaardigheden en houding worden apart ontwikkeld en beoordeeld.

Startend competentiegericht

Kennis, vaardigheden en houding komen in enkele onderdelen van het leerproces geïntegreerd aan bod. De beoordeling vindt plaats op de afzonderlijke elementen.

Gedeeltelijk competentiegericht

Kennis, vaardigheden en houding komen in enkele onderdelen van het curriculum geïntegreerd aan bod, zowel in leer- als beoordelingsprocessen.

Volledig competentiegericht

Integratie van kennis, vaardigheden en houding is voor zowel leren als beoordelen het uitgangspunt en wordt daadwerkelijk gerealiseerd.

- CAH Dronten – hbo: Gedeeltelijk competentiegericht
- Groen College Goes – mbo: Gedeeltelijk competentiegericht
- Wellantcollege Gorinchem – vmbo: Volledig competentiegericht

CAH Dronten: Overzicht van modules van Agrarisch Ondernemerschap

Jaar	Theorie (op school)	Praktijk
1	<i>De onderneming moet worden gerund als een goedlopend bedrijf</i>	
	- Sociaal economisch management - Veemanagement of gewasmanagement - Financieel management - Speciaal aandacht voor schriftelijk rapporteren, probleemoplossen en gesprekstechnieken.	Je zoekt ondernemingen en ondernemers waar je op deze managementgebieden veel kunt leren en die als een voorbeeld voor je eigen onderneming kunnen dienen. Je legt daar ook je proeve van bekwaamheid af.
	30 studiepunten	30 studiepunten
2	<i>De onderneming moet worden gerund in een bepaalde omgeving</i>	
	- Plattelands- en milieumanagement - Commercieel management - Speciaal aandacht voor vergadertechniek, projectmanagement, presentatietechniek	Je zoekt ondernemingen en ondernemers die succesvol zijn op de thema's en daarnaast vorm je met jaargenoten een eigen mini-onderneming. Op deze bedrijven en in de mini-onderneming leg je de proeve van bekwaamheid af.
	30 studiepunten	30 studiepunten
3	<i>De onderneming moet worden gerund als schakel in een (inter)nationale keten</i>	
	- Keten- en kwaliteitsmanagement - Innovatiemanagement - Internationaal management - Bedrijfsstrategisch management - Speciaal aandacht voor vreemde talen en ontwerpen	Je zoekt ondernemingen en organisaties die in het buitenland, de agribusiness en buiten de landbouw als leerbedrijf en voorbeeld kunnen dienen. Bij deze bedrijven/organisaties leg je de proeve van bekwaamheid af. Daarnaast werk je aan je eigen ondernemingsplan.
	30 studiepunten	30 studiepunten
4	<i>Persoonlijke verdieping en specialisatie als HBO'er</i>	
	- Studieprogramma is afhankelijk van studierichting - Specialisatie tot verkoper of adviseur mogelijk	Individueel verdiepingsonderwerp Afronding bedrijfsovernameplan en/of ondernemingsplan
	30 studiepunten	30 studiepunten



Principe 6

Principe 6

Zelfverantwoordelijkheid en (zelf)reflectie van de deelnemers worden bevorderd

Bij de vormgeving van programma's voor competentieontwikkeling is het van belang het leerproces te ondersteunen en afhankelijk van de leervorderingen de zelfstandigheid van de deelnemer te doen toenemen (Van Merriënboer, 1999). Het aanbieden van een activerende, rijke, krachtige en inspirerende leeromgeving waarin alle mogelijkheden van de deelnemers worden gestimuleerd en zij zich zo volledig mogelijk kunnen ontplooien, is daarbij van belang. Leren is een in sterke mate op ervaring gebaseerd, actief, constructief en zelfgestuurd proces, dat bij iedereen verschillend kan verlopen en tot verschillende resultaten kan leiden (Van Hout Wolters, Simons & Volet, 2000). Controle door de



deelnemer (Candy, 1991) is met name goed voor de nieuwsgierigheid en het kritisch denken. Daarnaast biedt controle door de deelnemer in schoolse situaties een betere voorbereiding op het leren buiten de school. Zelfsturing is belangrijk om zelfverantwoordelijkheid te bevorderen. Volledige zelfsturing betekent dat de deelnemer zelf het doel en de leerstrategie bepaalt, zelf de resultaten meet en zichzelf feedback geeft (Simons, 1989) ofwel reflecteert. Het is natuurlijk niet mogelijk om dit direct vanaf het begin van een bepaalde opleiding van een deelnemer te verwachten, maar het curriculum dient dusdanig te zijn opgebouwd dat de deelnemer uiteindelijk in hoge mate zelfverantwoordelijk is voor zijn of haar leerproces.

Fasering

Fasering van principe 6

Deelnemers moeten moeite doen om informatie te verwerken, dat wil zeggen constructief bezig zijn met het verwerven van nieuwe inzichten, deze nieuwe inzichten integreren in bestaande kennisstructuren en reflecteren op het leerproces. Deze visie sluit aan bij de eisen die de beroepspraktijk stelt aan startende en ervaren beroepsbeoefenaren. Deelnemers worden geacht zelfstandig hun kennis op peil te houden en nieuwe kennis en vaardigheden te verwerven (Boekaerts, 1997). Deelnemers moeten zich tijdens hun gehele loopbaan zelfverantwoordelijk voelen voor hun leerproces. Dit zelfverantwoordelijke gedrag dient reeds in het onderwijs aangeleerd te worden, zodat de deelnemers in de toekomst hier geen moeite mee hebben. Door reflectie op het eigen leerproces en het functioneren in de beroepspraktijk kan het leerproces worden geoptimaliseerd. Engeström (1994) onderscheidt zes stappen in het leerproces: motivatie, oriëntatie, internalisering, externalisering, kritiek en controle. Oriëntatie betekent dat de deelnemers voor zichzelf formuleren welke benodigde kennis nodig is om een vraagstuk op te lossen. De deelnemers moeten dus zelf hun leervragen formuleren om een bepaalde richting aan het leerproces te geven.

In de praktijk zijn de volgende fasen of stadia van ontwikkeling te onderscheiden:

1. De leeractiviteiten worden gekenmerkt door externe sturing: de deelnemers voeren aan de hand van uitvoerige instructies opdrachten uit. Er vindt geen (zelf)reflectie plaats.
2. Bij een beperkt deel van de leeractiviteiten hebben de deelnemers zelf de manier van leren bepaald. Er vindt nauwelijks reflectie plaats op de wijze van leren en het geleerde.
3. Deelnemers hebben zelf de manier, de tijd en plaats van leren bepaald, gebaseerd op de reflectie op hun eigen leerproces en het resultaat van dit leerproces.
4. Deelnemers zijn uiteindelijk zelf verantwoordelijk voor hun leren op basis van de eigen leervragen en de zelfreflectie zowel op het leerproces als het resultaat van het leerproces.

Praktijkomschrijvingen

■ Wellantcollege Gorinchem afdeling vmbo

In het concept Natuurlijk Leren van Wellantcollege in Gorinchem staat de keuzevrijheid van deelnemers voorop. Deelnemers kunnen kiezen met welke prestaties of onderzoeksvragen zij aan de gang willen gaan. Ze kunnen kiezen welke workshops of trainingen ze willen volgen om een bepaalde prestatie goed uit te kunnen voeren. Tevens kunnen zij kiezen met wie ze samen een prestatie willen uitvoeren. Ook komt zelfverantwoordelijkheid naar voren in het eigen oordeel van

deelnemers over hun vorderingen, dat samen met het oordeel van de leermeester tot een finale beoordeling leidt.

Zoals gezegd staat de keuzevrijheid van de deelnemer voorop. Dit betekent dat de deelnemer verantwoordelijk is voor zijn of haar eigen leerproces. Het is voor de meeste deelnemers echter lastig om kwaliteit te verwoorden, bewijzen te zoeken en zichzelf te verkopen. Om het leerproces niet vrijblijvend te laten verlopen vult een deelnemer na diens portfoliogesprek een afhechtingsformulier in. Op dit formulier worden de ontwikkelafspraken geschreven die tussen de leermeester en de deelnemer zijn gemaakt. Het afhechtingsformulier is niet als sturing bedoeld maar als registratie van afspraken. Bij de deelnemers zijn ontwikkelafspraken leidend bij het kiezen van een volgende prestatie of onderzoeksvraag.

De prestaties worden vaak gekenmerkt door een toenemende complexiteit. Dit kan per prestatie ook erg verschillen. Sommige prestaties zijn helder en concreet. Andere prestaties zijn erg open. Deelnemers kiezen vanuit hun eigen interesse en motivatie, zodat ze meer van een prestatie willen maken (zelfsturing). Dit lukt niet bij iedere deelnemer; het is dan de rol van de leermeester om de deelnemer zoveel mogelijk te motiveren.

■ Groen College Goes afdeling mbo

Binnen PIMC van Groen College Goes krijgen de

deelnemers gedurende hun studieloopbaan toenemende verantwoordelijkheden. Niet expliciet als het gaat om het leerproces, wel als het gaat om het functioneren in de stichting waarbinnen het leerproces plaatsvindt. Eerst zijn de deelnemers werkzaam als medewerkers (tijdens het derde jaar), later als manager (geldt alleen voor de vierjarige opleiding). De deelnemer heeft in iedere functie relatief veel verantwoordelijkheid, met name omdat gewerkt wordt met echte opdrachtgevers. Tijdens de verschillende projecten die deelnemers uitvoeren genieten zij veel vrijheid en wordt de zelfverantwoordelijkheid van de deelnemers bevorderd. In hoeverre deze daadwerkelijk toeneemt, is afhankelijk van de individuele deelnemer. Indien een deelnemer veel sturing vraagt aan zijn of haar coach zal deze die sturing geven. Daarnaast signaleert de coach ook wanneer een deelnemer meer sturing nodig heeft omdat de coaches (en andere docenten) nauw betrokken zijn bij de activiteiten in het kader van PIMC.

Gedurende het proces van het uitvoeren van projecten wordt op verschillende momenten formatief beoordeeld in de vorm van functioneringsgesprekken. Deze momenten worden door de deelnemer benut als zelfreflectiemomenten. Wat ging goed, wat ging minder goed en wat ga ik in het vervolg van het proces of in het volgende project anders doen? Beoordeling van tussenproducten vindt gedurende het hele jaar plaats.

De deelnemers werken op basis van hun leervragen. Bij ieder project wordt vooraf vastgesteld (door deelnemer en coach) welke tussenproducten en sleutelvaardigheden ontwikkeld en beoordeeld worden. Deze worden expliciet benoemd. Vervolgens gaat de deelnemer aan de slag met het schrijven van een eerste projectvoorstel om het project adequaat uit te kunnen gaan voeren. Tijdens het schrijven hiervan komen de deelnemers aspecten tegen die zij nog niet beheersen. Deze leervragen zijn leidend voor het onderwijsaanbod.

■ CAH Dronten

Op de CAH Dronten zijn de meeste proeven van bekwaamheid vrij gedetailleerd uitgewerkt in modulewerkboeken. Hierin staat wat de deelnemers moeten doen in de vorm van opdrachten om de proeve tot een goed einde te brengen. De deelnemer heeft ruimte voor eigen invulling afhankelijk van de situatie op het externe leerbedrijf/eigen bedrijf. Voor alle deelnemers gelden dezelfde criteria ongeacht het voortraject dat ze hebben doorlopen en competenties die ze eventueel al verworven hebben. Deelnemers kennen de opdrachten en criteria en zijn vervolgens zelf verantwoordelijk voor hun leerproces. In de periodes op school worden lessen verzorgd die in relatie staan met de proeven. De deelnemer kan zelf kiezen of hij of zij hier naar toe gaat. De deelnemer heeft daarnaast de mogelijkheid om eigen leervragen te formuleren.

Als hij of zij onvoldoende weet van een bepaald onderwerp en er zelf niet uitkomt kan hij of zij een docent benaderen en vragen om ondersteuning. Zelfreflectie is een afzonderlijk onderdeel van iedere proeve van bekwaamheid en vindt vaak plaats in een verslag of gesprek. Het programma van de deelnemers ligt vast. Daarbinnen kunnen deelnemers met name de tijd zelf indelen. Tijdens de schoolperiode is er een vrij strakke planning. De deelnemers zijn zelf verantwoordelijk voor het zoeken van een extern leerbedrijf, waar zij vervolgens in de praktijkperiode hun opdracht(en) uit kunnen voeren. Zij dienen zelfstandig te bepalen in hoeverre zij leren wat zij willen leren. Zodra de deelnemers de praktijk ingaan zijn ze verantwoordelijk voor hun eigen tijdsindeling. Niet alle deelnemers kunnen hier overigens goed mee omgaan.



Principe 6

Zelfverantwoordelijkheid en (zelf)reflectie van de deelnemers zijn bevorderd.

Niet competentiegericht

De leeractiviteiten worden gekenmerkt door externe sturing: de deelnemers voeren aan de hand van uitvoerige instructies opdrachten uit. Er vindt geen (zelf)reflectie plaats.

Startend competentiegericht

Bij een beperkt deel van de leeractiviteiten hebben de deelnemers zelf de manier van leren bepaald. Er vindt nauwelijks reflectie plaats op de wijze van leren en het geleerde.

Gedeeltelijk competentiegericht

Deelnemers hebben zelf de manier, tijd en plaats van leren bepaald, gebaseerd op de reflectie op hun eigen leerproces en het resultaat van dit leerproces.

Volledig competentiegericht

Deelnemers zijn uiteindelijk zelf verantwoordelijk voor hun leren op basis van de eigen leervragen en de (zelf)reflectie zowel op het leerproces als het resultaat van het leerproces.

■ CAH Dronten – hbo: Gedeeltelijk competentiegericht

■ Groen College Goes – mbo: Gedeeltelijk competentiegericht

■ Wellantcollege Gorinchem – vmbo: Gedeeltelijk competentiegericht

Citaat leermeester Wellantcollege Gorinchem:

“In het begin was het voor deelnemers best lastig om zelf bewijzen te verzamelen en niet alleen de prestaties te kiezen die ze leuk vinden. Ondanks dat we daar als begeleiders behoorlijk op ingezet hebben, moesten we soms erg hard aan deelnemers trekken voordat ze met bewijzen kwamen. Voor ons was het best lastig om de zekerheden van het oude toetsen los te laten. Want hoe ga je om met deelnemers die nauwelijks iets hebben bereikt tijdens een periode? En wanneer ben je als leer- en werkmeesters competent om bepaalde bewijzen van deelnemers te beoordelen? Met name in het begin hebben we hier binnen het team veel discussie over gehad. Langzaamaan zie je bij deelnemers een verandering optreden. Steeds meer lijkt bij deelnemers het gevoel voor het concept te ontstaan en het besef dat ze prestaties niet alleen kiezen omdat ze deze leuk vinden, maar ook omdat ze aan bepaalde groeilijnen willen werken. Ze kiezen gerichter een prestatie en vragen ook steeds meer om tussentijdse feedback op leerlijnen. Ze bepalen dus eigenlijk steeds meer zelf het moment van beoordelen en ook welke bewijzen ze aanleveren en door wie ze beoordeeld willen worden.”



Principe 7

Principe 7

De docenten en praktijkbegeleiders van de deelnemers vervullen hun rol als coach en vakdeskundige in evenwicht

Leren en werken moeten niet als twee gescheiden entiteiten worden gezien. Leren op de werkplek kan sterk bijdragen aan het verwerven van brede vakbekwaamheid (Onstenk, 1997). Werken in teams biedt goede mogelijkheden om het leerpotentieel van de werkplek te vergroten (Tjepkema, 2002). De 'werk'situatie dient als veilige leersituatie en stimuleert tot authentiek leren. Dit authentieke leren kan zowel in als buiten de school plaatsvinden. Het faciliteren van leren moet steun bieden zodat het leervermogen positief wordt beïnvloed (Bolhuis & Simons, 1999). Belangrijk is de rol van de docent



en de praktijkbegeleider in deze situaties. De deelnemer wordt gezien als junior-collega in plaats van als deelnemer of stagiair. De docenten en praktijkbegeleiders fungeren als coach en informatiebron die in een dialoog een bijdrage leveren aan de kennisconstructie en competentieontwikkeling van de deelnemer. Het is de rol van de coach om de deelnemers zelf hun leren zo goed mogelijk te laten (of leren) sturen en bewaken. De docenten en praktijkbegeleiders krijgen meer een coachende rol dan voorheen het geval was en de competentieontwikkeling van de deelnemer staat centraal. De overdracht van kennis (vanuit academische disciplines) gebeurt op aanvraag van de deelnemer of wanneer hier aanleiding voor is.



Fasering

Fasering van principe 7

De docent was voorheen voornamelijk (leerstof) expert ofwel de inhoudelijk deskundige die leerstof 'overdroeg' aan deelnemers. Kennisoverdracht is vanuit een sociaal-constructivistisch perspectief niet meer een doel op zich. De hedendaagse docent beheerst weliswaar evenzeer de leerstof en kan coachen op de vakinhoud, maar daarnaast helpt de docent (en ook de praktijkbegeleider) de deelnemers bij het ontwikkelen van competenties (De Bie, 2003) ofwel coachen op het leerproces. Daarbij helpt de docent de deelnemer om in toenevende mate het leren zelf te sturen. Om dit proces op gang te brengen, is het voor een docent van belang niet meer sturend op te treden, maar signalerend. De docent dient te signaleren wanneer een deelnemer ondersteuning nodig heeft. Docenten verschillen van elkaar, beschikken over verschillende talenten en hebben niet dezelfde voorkeur voor de verschillende werkzaamheden. Het is zaak dat in een docententeam de verschillende competenties voldoende vertegenwoordigd zijn.

In de praktijk zijn de volgende stadia van ontwikkeling te onderscheiden:

1. Er is geen sprake van coaching. Kennisoverdracht staat centraal.
2. Er is sprake van een beperkte mate van overdracht van verantwoordelijkheid voor het leer-

proces. De docent of praktijkbegeleider is sturend in diens van (inhoudelijk) ondersteunen.

3. Deelnemers genieten binnen enkele onderdelen van het curriculum vrijheid om het leerproces vorm te geven. De docent of praktijkbegeleider signaleert wanneer deelnemers (inhoudelijke) coaching nodig hebben en biedt deze aan.
4. De docent of praktijkbegeleider stimuleert deelnemers leervragen te formuleren en op basis van (zelf)reflectie hun eigen leerproces vorm te geven. De docent of praktijkbegeleider wordt om (inhoudelijke) coaching gevraagd op basis van de inschatting van deelnemers.

Praktijkomschrijvingen

■ Wellantcollege Gorinchem afdeling vmbo

Op het Wellantcollege zijn twee rollen te onderscheiden voor docenten: leermeester en werkmeester. Leermeesters zijn er vooral voor de ontwikkeling van de deelnemer en werkmeesters zijn er voor de specifieke vakinhoud. Werkmeesters zijn dan ook de coaches tijdens het uitvoeren van een prestatie. Werkmeesters verzorgen en beoordelen de vakinhoud. Leermeesters zijn meer gericht op de totale ontwikkeling van de deelnemers en zijn meer begeleider dan docent in de traditionele betekenis. Leermeesters voeren de portfoliogesprekken met de deelnemers. In deze gesprekken staat de ontwikkeling van de deelnemer centraal. De meeste werkmeesters zijn ook leermeesters en vice versa. Zowel leermeesters

als werkmeesters houden tijdens het proces in de gaten of de deelnemer zich ontwikkelt op de leer- en ontwikkelingslijnen en coachen de deelnemers op het leveren van bewijzen. De werkmeester staat heel dicht op het leerproces dat uiteindelijk leidt tot de prestatie. Dit vraagt ook dat leer- en werkmeesters intensief met elkaar samenwerken. In dit nieuwe concept is veel meer één op één begeleiding mogelijk. De band met de deelnemer is veel hechter (tenminste als het klikt), hetgeen het volgen van de persoonlijke ontwikkeling eenvoudiger maakt. Tegelijkertijd betekent dit ook een zware taakbelasting. Als het onderwijs is vormgegeven volgens de principes van Natuurlijk Leren is een leer- en/of werkmeester continu bezig met interacties met deelnemers. Natuurlijk Leren doet een groot beroep op de flexibiliteit van de docent. Er moet constant worden omgeschakeld; de ene deelnemer is bezig met die vraag en de andere met een heel andere vraag. Leer- en werkmeesters hechten erg aan het samenwerken in een team. Het goed functioneren van het team wordt door hen ervaren als één van de cruciale randvoorwaarden voor het slagen van het concept.

■ Groen College Goes afdeling mbo

Docenten van Groen College Goes hebben verschillende rollen. Het belangrijkste onderscheid kan wor-

den gemaakt tussen deeltkwalificatieverantwoordelijke (ofwel inhoudsdeskundige), coach en mentor. De deeltkwalificatieverantwoordelijke is verantwoordelijk voor de inhoud van de leerprocessen van de deelnemers en heeft binnen PIMC een duidelijk beoordelende rol. De deeltkwalificatieverantwoordelijke stelt samen met de deelnemer de tussenproducten vast en beoordeelt deze tussenproducten. De coach daarentegen is voornamelijk bezig met het ondersteunen en inrichten van het leerproces. De coach probeert de deelnemer te ondersteunen bij het uitvoeren en het verwerven van projecten. Dit doet de coach door zoveel mogelijk betrokken te zijn bij de zaken die gebeuren op de werkvloer. De coach brengt relatief veel tijd door bij de deelnemers als zij hun werkzaamheden in het kader van de projecten uitvoeren. Op deze manier wordt het tijdig signaleren van mogelijke problemen ook bevorderd. Bijvoorbeeld bij arbeidsconflicten binnen de stichting kan een coach helpen om het probleem op te lossen. In principe hoeft de coach zijn of haar diensten niet aan te bieden (tenzij hij of zij signaleert dat het fout gaat). De deelnemer zoekt contact indien hij of zij de behoefte voelt aan coaching en/of ondersteuning. De mentor is er voornamelijk voor het waarborgen van continuïteit in het schooljaar en door de jaren heen. De mentor beoordeelt de deelnemer op zijn of haar voortgang als het gaat om de sleutelvaardigheden.

■ CAH Dronten

Op de CAH Dronten wordt geen onderscheid gemaakt tussen de verschillende rollen van een docent. De inhoudelijke begeleider bij een proeve van bekwaamheid is tegelijkertijd coach, inhoudsdeskundige en beoordelaar. Iedere proeve wordt ook (waar mogelijk) door een externe beoordelaar en een andere docent beoordeeld.

Binnen iedere proeve worden standaard enkele coachingsmomenten afgesproken. Indien een deelnemer behoefte heeft aan meer coachingsmomenten, is dat mogelijk en worden hier per deelnemer afspraken over gemaakt. Bij iedere proeve van bekwaamheid hebben de deelnemers een andere coach. Deelnemers hebben dezelfde mentor gedurende hun hele schoolloopbaan. Parallel aan alle modules loopt een leerlijn 'zelfmanagement'. Gedurende één schooljaar gaat een docent aan de slag met een groep deelnemers op het gebied van zelfmanagement. Dit noemt men in Dronten de persoonlijke leerlijn; het gaat om het willen. In de nabije toekomst worden ook een kennisleerlijn (weten) en een vaardighedenleerlijn (kunnen) gedefinieerd om de structuur in het curriculum helder naar voren te laten komen.

De deelnemers geven aan dat ze moesten wennen aan het nieuwe systeem met meer vrijheid. Ze hadden het idee erg vrijgelaten te worden. Ze geven aan daar de voordelen wel van in te zien, maar

vooral in het begin erg afhankelijk te zijn van de betreffende begeleider. De deelnemers ervaren enige vrijheid, maar nog steeds is de rol van de coach/docent vrij sturend te noemen. Veel deelnemers vinden dit overigens niet erg omdat zij afkomstig zijn uit en dus gewend zijn aan een vrij sturend systeem.



Principe 7

De docenten en praktijkbegeleiders van de deelnemers vervullen hun rol als coach en vakdeskundige in evenwicht.

Niet competentiegericht

Er is geen sprake van coaching. Kennisoverdracht staat centraal.

Startend competentiegericht

Er is sprake van een beperkte mate van overdracht van verantwoordelijkheid voor het leerproces. De docent of praktijkbegeleider is sturend in diens manier van (inhoudelijk) ondersteunen.

Gedeeltelijk competentiegericht

Deelnemers genieten binnen enkele onderdelen van het curriculum vrijheid om het leerproces vorm te geven. De docent of praktijkbegeleider signaleert wanneer deelnemers (inhoudelijke) coaching nodig hebben en biedt deze aan.

Volledig competentiegericht

De docent of praktijkbegeleider stimuleert deelnemers leervragen te formuleren en op basis van (zelf)reflectie hun eigen leerproces vorm te geven. De docent of praktijkbegeleider wordt om (inhoudelijke) coaching gevraagd op basis van de inschatting van deelnemers.

■ CAH Dronten – hbo: Startend competentiegericht

■ Groen College Goes – mbo: Gedeeltelijk competentiegericht

■ Wellantcollege Gorinchem – vmbo: Volledig competentiegericht

Onderzoeksresultaat

Uit voorgaande praktijkvoorbeelden wordt duidelijk dat de verandering naar competentiegericht leren een ander beroep doet op de competenties van docenten. In het kader van een studie van competentiegericht onderwijs heeft de leerstoelgroep Educatie en Competentie Studies een kleinschalig onderzoek gedaan naar de veranderende rol van de docenten op de CAH Dronten. Uitgangspunt in het onderzoek waren zes rollen, namelijk: expert, coach, ontwikkelaar, onderzoeker, beoordelaar en manager. Belangrijke vragen in dit onderzoek waren: welke rollen worden door docenten als het belangrijkste ervaren binnen competentiegericht onderwijs en welke taken en competenties zijn het belangrijkste binnen deze rollen? Binnen de CAH Dronten werden de rollen, taken en competenties van docenten die reeds enkele jaren participeren in competentiegericht onderwijs vergeleken met de rollen, taken en competenties van docenten die functioneren in meer traditioneel onderwijs. De docenten gaven aan dat de rol van expert samen met de rol van ontwikkelaar de belangrijkste rollen zijn van docenten in competentiegericht onderwijs. Daarna werden de rollen assessor en coach als belangrijk ervaren. Het laagst scoorden de rollen onderzoeker en manager.





Principe 8

Principe 8

Er is een basis voor competentie-ontwikkeling gedurende de verdere loopbaan gerealiseerd

Deelnemers moeten adequaat worden voorbereid om als werknemer of ondernemer het dynamische bestaan in de kenniseconomie aan te kunnen (Harrison & Kessels, 2004). Een leven lang leren is belangrijk om te kunnen overleven, maar ook om de kenniseconomie dusdanig te benutten, dat het de deelnemer verder helpt in zijn of haar carrière. Door de Onderwijsraad wordt een leven lang leren als belangrijke voorwaarde voor de kenniseconomie gezien. Indien onvoldoende aandacht wordt besteed aan een leven lang leren kan Europa zijn huidige economische concurrentiepositie niet handhaven (Onderwijsraad, 2003). Het is ook



belangrijk om als (startend) beroepsbeoefenaar zelf te kunnen bedenken waar je goed in bent en wat je leuk vindt. Als individu in de kennissamenleving is het belangrijk om zelf vast te kunnen stellen waar je ambities liggen. Het onderwijs dient hier een goede basis voor te scheppen. Werkenden zien geen gebaande paden meer voor zich. Zij worden geacht zelf keuzes te maken maar dienen ook in staat te zijn om deze keuzes te maken (Meijers & Wardekker, 2001).

Fasering

Fasering van principe 8

Een leven lang leren is belangrijk. In het onderwijs dienen deelnemers dan ook geschoold te worden in het leren. Het leren leren neemt in belangrijkheid toe. Baert en Van Wiele (2001) stellen dat het met name belangrijk is om de 'joy of learning' te bewerkstelligen en te behouden. Uitgaand van het gegeven dat men nooit volleerd is, is het belangrijk te zorgen dat men leren als iets positiefs ziet en er leercompetenties worden ontwikkeld. Leren wordt veelal geassocieerd met de ouderwetse schoolbanken en kennistoetsen, maar leren biedt zoveel meer dat dient te worden benadrukt, ook al tijdens de schoolperiode. Leren dient in een toekomstige context of relevantie te worden geplaatst. Er dient een duidelijke gerichtheid te zijn op de verdere leer- en werkloopbaan. Naast een leven lang leren is een leven breed leren belangrijk (Van der Sanden et al., 2002). Er dient niet alleen geleerd te worden gericht op werk, maar ook op persoonlijke vorming. De kans is groot dat het leren in het kader van de persoonlijke vorming – waar de deelnemer dus altijd voor gemotiveerd is – motivatie levert voor het leren in de professionele sfeer; (arbeids)identiteitsontwikkeling kan hiervan een gewenst bijproduct zijn.

In de praktijk zijn de volgende fasen of stadia van ontwikkeling te onderscheiden:

1. Er is niet gewerkt aan competenties die te maken hebben met leren en/of (arbeids)identiteitsontwikkeling.
2. In het curriculum is aandacht besteed aan leercompetenties en (arbeids)identiteitsontwikkeling, maar dit komt niet geïntegreerd in het leertraject aan bod.
3. In het curriculum komen competenties op het gebied van leren en (arbeids)identiteitsontwikkeling gekoppeld aan kenmerkende situaties in ruime mate terug.
4. In het curriculum komen competenties op het gebied van leren en (arbeids)identiteitsontwikkeling integraal aan de orde. En er wordt in het kader van de toekomstige loopbaan gereflecteerd.

Praktijkomschrijvingen

■ Wellantcollege Gorinchem afdeling vmbo

Zelfsturing is één van de belangrijkste uitgangspunten van het concept Natuurlijk Leren op het Wellantcollege in Gorinchem. In de praktische uitwerking van Natuurlijk Leren komt zelfsturing op alle niveaus terug. Deelnemers kiezen prestaties en onderzoeksvragen op basis van hun interesses en hun ontwikkelafspraken. Binnen het concept wordt

aandacht besteed aan het maken van keuzes met het doel deelnemers voor te bereiden op een levenslange (leer)loopbaan en ontwikkeling, ook na de schoolse periode. Dit wordt duidelijk zichtbaar in de ontwikkellijnen. De ontwikkellijnen als doorzettingsvermogen, discipline, initiatief nemen, omgaan met anderen, omgaan met kritiek, omgaan met vrijheid, reflecteren, samenwerken en zelfvertrouwen zijn zeer gericht op identiteitsontwikkeling en gekoppeld aan de prestaties. Reflectie vindt met name na de prestaties in de portfoliogesprekken plaats waarin ontwikkellijnen worden besproken. De aandacht gaat dan vooral uit naar de prestaties en de manier waarop toekomstige prestaties (nog) beter kunnen worden uitgevoerd. De toekomstige werkomgeving komt in dergelijke gesprekken zo nu en dan aan bod, maar omdat de daadwerkelijke start als beroepsbeoefenaar nog relatief ver weg is, sluit dit niet altijd aan bij de beleavingswereld van de deelnemer.

■ Groen College Goes afdeling mbo

Binnen PIMC worden in de context van de stichting, die functioneert als een reëel bedrijf, zowel functionerings- als beoordelingsgesprekken gehouden. De uitkomst van de functioneringsgesprekken wordt niet meegenomen in de formele beoordeling van de deelnemer. Er wordt met elkaar gesproken over het onderling functioneren en het functioneren

van de stichting en hoe dit geoptimaliseerd kan worden. De momenten voor de functioneringsgesprekken worden vastgelegd bij de proeve van bekwaamheid waar het gaat over de exacte planning van de uitvoering van de opdracht. Door functioneringsgesprekken te houden, werken de deelnemers aan hun eigen professionaliteit en (arbeids) identiteit. De deelnemers horen van elkaar wat acceptabel is en wat niet. Omdat de deelnemers in reële situaties werken, is de vertaling naar het functioneren als toekomstig beroepsbeoefenaar eenvoudig. De deelnemer wordt van feedback voorzien over zijn of haar huidige functioneren en wat hij of zij zou kunnen verbeteren om het toekomstige functioneren te optimaliseren.

Tevens bouwen de deelnemers aan hun netwerk, omdat zij samenwerken met bedrijven of werken voor bedrijven die hun toekomstige werkgever kunnen zijn. Deze 'kijkjes' in de beroepspraktijk geven de deelnemer een reëel beeld hoe de arbeidspraktijk in de werkelijkheid eruit ziet. Competenties als leren leren komen aan bod in de sleutelvaardigheden. Deze sleutelvaardigheden staan echter los van de projecten.

■ CAH Dronten

Het grootste deel van de proeven van bekwaamheid binnen de CAH Dronten wordt uitgevoerd op bedrijven van agrarische ondernemers. De deelne-

mers krijgen een kijkje in de keuken bij verschillende ondernemers en dat geeft reeds een goed beeld van de toekomstige werkomgeving. Daarnaast worden ook mogelijkheden georganiseerd om bij collega-deelnemers op hun externe leerbedrijf te kijken. Deelnemers komen zo in contact met veel andere ondernemers en deze contacten kunnen bijdragen aan de (arbeids)identiteitsontwikkeling. Het voordeel in het geval van deze opleiding van de CAH Dronten is dat bijna alle deelnemers uitzicht hebben op een eigen agrarische onderneming; als het gaat om (arbeids)identiteitsontwikkeling betreft het hier een homogene doelgroep. Door de vele verschillende contacten maakt de deelnemer een start met het uitbouwen van diens eigen netwerk. In de proeven ligt hoofdzakelijk de nadruk op vaktechnische competenties. Binnen enkele proeven wordt expliciet aandacht besteed aan het opstellen van een ondernemingsplan en/of het overnemen van het bedrijf. De deelnemers zijn tijdens deze proeven concreet bezig met hun eigen toekomst en kunnen bedenken wat hun wensen en uitdagingen voor de toekomst zijn. Deelnemers worden aangemoedigd om hier weloverwogen keuzes in te maken. Zij worden hierin ondersteund door bijvoorbeeld het opstellen van een persoonlijk ontwikkelingsplan (POP). De deelnemers maken aan het begin van de opleiding hun POP en stellen dat steeds bij.



Principe 8

Er is een basis voor competentie-ontwikkeling gedurende de verdere loopbaan gerealiseerd.

Niet competentie-gericht

Er is niet gewerkt aan competenties die te maken hebben met leren en/of (arbeids) identiteits-ontwikkeling.

Startend competentie-gericht

In het curriculum is aandacht besteed aan leer-competenties en (arbeids)identiteits-ontwikkeling, maar dit komt niet geïntegreerd in het leertraject aan bod.

Gedeeltelijk competentie-gericht

In het curriculum komen competenties op het gebied van leren en (arbeids)identiteits-ontwikkeling gekoppeld aan kenmerkende situaties in ruime mate terug.

Volledig competentie-gericht

In het curriculum komen competenties op het gebied van leren en (arbeids)identiteits-ontwikkeling integraal aan de orde. En er wordt in het kader van de toekomstige loopbaan gereflecteerd.

■ CAH Dronten – hbo: Gedeeltelijk competentiegericht

■ Groen College Goes – mbo: Startend competentiegericht

■ Wellantcollege Gorinchem – vmbo: Gedeeltelijk competentiegericht

***Citaat uit brochure van Stichting Agrarische
Bedrijfsvernieuwing (Groen College Goes)***

Onkruidbestrijding Meekrap - Geschiedenis

Meekrap is een plant waaruit een rode kleurstof voor textielverf kan worden gewonnen. Van 1600 tot 1900 was er een levendige handel in de gedroogde en gemalen wortelen van dit gewas. De rode kleurstof heet Alizarine. In 1868 ontdekten scheikundigen een methode om Alizarine chemisch te produceren. Deze Alizarine was veel goedkoper, waardoor de meekrap-teelt aan het einde van de 19e eeuw was verdwenen. Bij de chemische productie van Alizarine komen veel milieuvervuilende nevenproducten vrij. Omdat de textielindustrie nu weer om milieuvriendelijke verfstoffen vraagt, is deze teelt weer in opkomst.

Onderzoek

Een van de vragen rondom de teelt van meekrap is hoe men het onkruid kan bestrijden. Met de hand wieden is te duur en van de beschikbare middelen is niet duidelijk welke kunnen worden toegepast. Om een proefveld aan te leggen, hebben wij op Tholen 0,1 ha grond gehuurd. Hierop hebben wij meekrap gezet. In overleg met een bestrijdingsmiddelenhandelaar hebben wij verschillende middelen uitgekozen

om uit te proberen op de meekrap. Voor de uitgekozen middelen hebben wij een proefveldonthefving geregeld, zodat wij de proef legaal uitvoeren. De bespuitingen worden uitgevoerd door een erkend proefbedrijf; deze hebben de goede materialen om dit te doen. De proeven zijn bijna ten einde; er moet nog een beoordeling worden uitgevoerd.

Verder

Na de beoordeling wordt er een verslag gemaakt van deze proef. Verder zijn wij nu al bezig met een vervolg op de proef; wij zijn aan het onderhandelen met onze opdrachtgever en hopen weer een nieuw project in de meekrap te krijgen.





Tot slot

Tot slot

Er wordt enthousiast en intensief gewerkt aan het vormgeven van competentiegericht leren. Het blijkt echter dat bij betrokkenen in de onderwijspraktijk nog steeds veel vragen en onduidelijkheden leven met betrekking tot het concept. Het concept competentiegericht leren is nog lang niet uitgekristalliseerd en kan in een wisselwerking tussen theorie en praktijk verder vorm krijgen. Hoewel de beschreven principes voor competentiegericht leer- en beoordelingsarrangementen nog niet altijd in de praktijk terugkomen, bleken ze voor de genoemde instellingen geschikt om hun positie te bepalen en om richting te geven aan toekomstige ontwikkelingen. De betrokkenen herkenden zich over het algemeen in de beschreven principes en konden zich in de meeste gevallen vinden in de plaatsbepaling in de matrix (de aanduiding van de betreffende fase van ontwikkeling). Vanuit deze positie konden ze zelf prioriteiten stellen voor de toekomst.

Hoewel in de beschreven voorbeelden van onderwijsvernieuwingen niet altijd de term competentie centraal staat, kon met behulp van de matrix een heldere discussie worden gevoerd: er werd een gezamenlijke taal gevonden om de dialoog over onderwijsvernieuwingen aan te gaan. Om de matrix verder te valideren, zal deze op een groter aantal scholen moeten worden uitgezet. Dit zal ook gebeuren in vervolgprojecten.

Uit de eerste resultaten van het uitzetten van de matrix in de groene onderwijspraktijk zijn enkele aandachtspunten naar voren gekomen als het gaat om competentiegericht leren als concept:

- Hoe kan de relatie tussen onderwijs en bedrijfsleven in het vmbo versterkt worden en het vaak slechts incidentele contact met het bedrijfsleven omgezet worden in een structurele samenwerking en een netwerk in de regio? Welke samenwerkingsactiviteiten kunnen ontplooid worden en hoe kunnen deze verder uitgebreid worden in de regio? Wat betekent dit voor de interne organisatie?
- Vele betrokkenen bij de ontwikkeling naar competentiegericht onderwijs blijken zich zorgen te maken over de onderbelichting van de kenniscomponent in het curriculum. Men vindt het lastig om de voortgang van deelnemers op de traditionele vakken taal/rekenen c.q. taal/wiskunde te bewaken. Is het noodzakelijk deze vaardigheden in het curriculum in te bouwen of ontwikkelen deze vaardigheden zich ook vanzelf in een natuurlijke setting?
- Hoe wordt een goede balans gevonden tussen contextsturing (sturing door docent en aanbod van leerbronnen, methodieken etc.) en zelfsturing? De optimale balans blijkt in de praktijk per deelnemer te verschillen. Hoe kan, gezien dit gegeven, worden omgegaan met standaarden? Hoe kunnen prestaties/uitdagingen of opdrachten ontwikkeld worden die voldoende complex zijn voor deelnemers van verschillende niveaus

en hoe kunnen deze deelnemers in de uitvoering van de opdrachten worden ondersteund?

- Opnieuw wordt bevestigd dat met de overgang naar competentiegericht onderwijs ook een heel ander beroep wordt gedaan op competenties van docenten. Naast hun pedagogisch-didactische taken vervullen docenten ook een groot aantal andere taken op het organisatorisch vlak. Hoewel er formeel vaak geen sprake is van verregaande functiedifferentiatie, is het wel interessant de verschillende taken en rollen te onderscheiden. Op deze manier kunnen gerichte ondersteunings- en ontwikkelingsmogelijkheden aan de docenten worden geboden.
- Tot slot richt de ontwikkelde matrix zich met name op de onderwijsinhoudelijke verandering naar competentiegericht leren. Dit is een bewuste keuze aangezien er in de literatuur nog weinig bekend is over wat de ontwikkeling naar compe-

tentiegericht leren precies betekent voor het onderwijsleerproces. Voor veel adviseurs en beleidsmakers staat in de discussie over competentiegericht leren de noodzaak van een herontwerp van de gehele organisatie centraal. De ontwikkeling naar competentiegericht leren zou pas geslaagd zijn, als in de gehele organisatie (dus niet alleen onderwijsinhoudelijk) een aantal fundamentele veranderingen heeft plaatsgevonden. In ons onderzoek ligt de focus echter op het opleidingsniveau. Het is belangrijk ervaringen die zijn opgedaan met de implementatie van competentiegericht leren en beoordelen in de praktijk te blijven delen en verder onderzoek te doen. Dit onderzoek dient zoveel mogelijk praktijkgericht te zijn, waarbij onderzoekers en betrokkenen op de onderwijsinstellingen samen werken aan de vormgeving en inrichting van competentiegericht leren en beoordelen.

Literatuur

Literatuur

- Baert, H. & I. van Wiele (2001). *Het maatschappelijk debat inzake levenslang leren in Vlaanderen en Europa*. Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen. Centrum voor Sociale Pedagogiek, Leuven.
- Bie, D. de (Red.) (2003). *Morgen doen we het beter. Handboek voor de competente onderwijsvernieuwer*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Biemans, H., L. Nieuwenhuis, R. Poell, M. Mulder & R. Wesselink (2004). Competence-based VET in the Netherlands: background and pitfalls. *Journal for Vocational Education and Training*, 56, 4, 523 - 538.
- Bierenbaum, M. (1996). Assessment 2000: Towards a pluralistic approach to assessment. In: M. Bierenbaum & F.J.R.C. Dochy (Eds.), *Alternatives in assessment of achievements, learning processes and prior knowledge*. Boston: Kluwer Academic, 3-30.
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: a new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 7, 2, 161-189.
- Boekaerts, M. & P.R.J. Simons (1995). *Leren en instructie. Psychologie van de deelnemer en het leerproces*. Assen: Van Gorcum.
- Bolhuis, S.M. & P.R.J. Simons (1999). *Leren en werken*. Groningen: Kluwer.
- Candy, P.C. (1991). *Self-direction for lifelong learning: a comprehensive guide to theory and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dierick, S. & F. Dochy (2001). New lines in edumetrics. New forms in assessment lead to new assessment criteria. *Studies in Educational Evaluation*, 27, 307-329.
- Emst, A. van (2002). *Koop een auto op de sloop*. Utrecht: APS.
- Engeström, Y. (1994). *Training for change: new approach to learning and training in companies*. Geneva: ILO.
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: Falmer Press.
- Gielen, S. & F. Dochy (2004). *Assessing edumetric quality. The case of an "Assessment & Development Center" for the assessment of competences in Social Work Education*. Paper presented at the Northumbria/EARLI SIG assessment conference, Bergen, Norway.
- Gulikers, J.T.M., Th. J. Bastiaens & P.A. Kirschner (2004). *Perceptions of authentic assessment: five dimensions of authenticity*. Paper presented at the Northumbria/EARLI SIG assessment conference, Bergen, Norway.
- Harrison, R. & J.M.W. Kessels (2004). *Human Resource Development in a Knowledge Economy*. New York: Palgrave Macmillan.

- Hout – Wolters, B. van, P.R.J. Simons & S. Volet (2000). Active learning: self-directed learning and independent work. In: P.R.J. Simons, J. van der Linden & T. Duffy (Eds.), *New learning*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 21-36.
- McClelland, D. (1998). Identifying competencies with behavioural-event interviews. *Psychological Science*, 9, 5, 331-339.
- Meijers, F. & W. Wardekker (2001). Ontwikkelen van arbeidsidentiteit. In: J.W.M. Kessels & R.F. Poell (Red.), *Human Resource Development. Organiseren van het leren*. Groningen: Samson, 301-319.
- Merriënboer, J.J.G. van (1999). *Cognition and multimedia design for complex learning*. Heerlen: Open Universiteit.
- Merriënboer, J.J.G., M.R. van der Klink & M. Hendriks (2002). *Competenties: van complicaties tot compromis. Over schuifjes en begrenzers*. Heerlen: Onderwijstechnologisch Expertise Centrum (OTEC) Open Universiteit Nederland.
- Mulder, M. (2001). *Competentieontwikkeling in organisaties. Perspectieven en praktijk*. 's-Gravenhage: Elsevier Bedrijfsinformatie.
- Mulder, M. (2003). Ontwikkelingen in het competentiedenken en competentiegericht onderwijs. In: M. Mulder, R. Wesselink, H. Biemans, L. Nieuwenhuis & R. Poell (Red.), *Competentiegericht beroepsonderwijs. Gediplomeerd, maar ook bekwaam?* Houten: Wolters-Noordhoff, 15-32.
- Mulder, M. (2004). *Educatie, competentie en prestatie. Over opleiding en ontwikkeling in het agro-foodcomplex*. Oratie. Wageningen: Wageningen UR (www.socialsciences.wur.nl/ecs).
- Olesen, V. (1979). Reform of Professional Practice. In: G. Grant, P. Elbow, T. Ewens, Z. Gamson, W. Kohli, W. Neumann, V. Olesen & D. Riesman (Eds.), *On Competence*. London: Jossey-Bass Publishers, 199- 223.
- Onderwijsraad (2003). *Werk maken van een leven lang leren*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onstenk, J. (1997). *Lerend leren werken. Brede vakbekwaamheid en de integratie van leren, werken en innoveren*. Delft: Eburon.
- Prahalad, C.K. & G. Hamel (1990). The core competence of the corporation. *Harvard Business Review*, May-June, 79-91.
- Sanden, J.M.M. van der (2004). *Ergens goed in worden. Naar leerzame loopbanen in het beroepsonderwijs*. Eindhoven: Fontys Hogescholen.
- Sanden, J.M.M. van der, E. de Bruijn & R. Mulder (2002). *Het beroepsonderwijs. Programmeringstudie in opdracht van NWO/PROO*. Den Haag: NWO/PROO.
- Segers, M., F. Dochy & E. Cascallar (2003). *Optimising new modes of assessment: In search of qualities and standards*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

- Simons, P.R.J. (1989). Leren leren: naar een nieuwe didactische aanpak. In: P.R.J. Simons & J.G.G. Zuylen (Red.), *Handboek huiswerkdidactiek en geïntegreerd studievoordigheidsonderwijs*. Heerlen: Mesoconsult.
- Simons, P.R.J., J. van der Linden & T. Duffy (2000). New learning: three ways to learn in new balance. In: P.R.J. Simons, J. van der Linden & T. Duffy (Eds.), *New learning*. Dordrecht: Kluwer Academic Publisher.
- Straetmans, G. & P. Sanders (2002). *Beoordelen van competentie van docenten*. Utrecht: Educatief Partnerschap.
- Tillema, H. (2004). Gericht werken met competenties in de opleiding. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 25, 2, 29-34.
- Tjepkema, S. (2002). *The learning infrastructure of self-managing work teams*. Enschede: Twente University Press
- Weegenaar, H. (2005). *Vind maar eens een valk in Rotterdam. Natuurlijk Leren in de praktijk*. Utrecht: APS.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Willemse, P. (2004). *Beoordelen: geen sluitstuk. Onderweg naar beoordelen van competenties*. Den Bosch: CINOP.

Bijlage 1 Matrix voor competentiegericht beroepsonderwijs

Principes	Niet competentiegericht	Startend competentiegericht	Gedeeltelijk competentiegericht	Volledig competentiegericht
1 De competenties die in de opleiding centraal staan zijn bepaald.	Er is geen beroepscompetentieprofiel benoemd. Of er is wel een beroepscompetentieprofiel benoemd maar dit wordt niet gebruikt bij het (her)ontwerp van het curriculum.	Het beroepscompetentieprofiel is gedefinieerd en gespecificeerd zonder inspraak vanuit de beroepspraktijk. Dit beroepscompetentieprofiel wordt gebruikt bij het (her)ontwerp van het curriculum.	Het beroepscompetentieprofiel is gedefinieerd en gespecificeerd in samenspraak met de beroepspraktijk en ligt voor langere tijd vast. Dit beroepscompetentieprofiel wordt gebruikt bij het (her)ontwerp van het curriculum.	Het beroepscompetentieprofiel is gedefinieerd en gespecificeerd in samenspraak met de beroepspraktijk en is regelmatig afgestemd met de regionale en lokale beroepspraktijk waarbij trends worden meegenomen. Dit beroepscompetentieprofiel wordt gebruikt bij het (her)ontwerp van het curriculum.
2 Kenmerkende beroepssituaties zijn het organiserende principe voor het (her)ontwerp van het onderwijs (leren en beoordelen).	Er zijn geen kenmerkende beroepssituaties gedefinieerd en gespecificeerd. Of er zijn wel kenmerkende beroepssituaties gedefinieerd en gespecificeerd, echter deze worden niet ingezet bij het (her)ontwerp van het curriculum.	Kenmerkende beroepssituaties zijn gedefinieerd en gespecificeerd en als voorbeelden gebruikt in het curriculum.	Kenmerkende beroepssituaties zijn gedefinieerd en gespecificeerd. Deze beroepssituaties zijn het vertrekpunt voor het (her)ontwerp van enkele delen van het curriculum.	Kenmerkende beroepssituaties zijn gedefinieerd en deze zijn leidend voor het (her)ontwerp van het gehele curriculum.
3 De competentieontwikkeling van de deelnemers is op regelmatige basis (voor, tijdens en na het leerproces) beoordeeld.	De beoordeling is het sluitstuk van een leerproces en geschiedt op één vast moment.	De beoordeling vindt op meerdere momenten plaats, zonder dat deze in dienst staat van de competentieontwikkeling van de deelnemers.	De beoordeling vindt plaats voor (EVC), tijdens en na het leerproces en staat zowel in dienst van de competentieontwikkeling van de deelnemers als de formele beoordeling.	De beoordeling vindt plaats voor (EVC), tijdens en na het leerproces en staat zowel in dienst van de formele beoordeling als de competentieontwikkeling van de deelnemers. Deelnemers bepalen zelf het moment en de vorm van beoordelen.
4 De leeractiviteiten vinden plaats in meerdere authentieke settings.	Leren in de praktijk is van ondergeschikt belang. Er is geen relatie met het leren op de school.	Het leren in de school is leidend. Een enkele keer is in de vorm van casussen een relatie gelegd met het leren of de ervaringen uit de praktijk.	De leeractiviteiten vinden grotendeels plaats in authentieke settings, maar de vervlechting met de leeractiviteiten op school is onvoldoende duidelijk.	De leeractiviteiten vinden grotendeels plaats in een variatie aan authentieke settings en de leeractiviteiten op school hebben een duidelijke vervlechting met de leeractiviteiten in de praktijk.
5 Kennis, vaardigheden en houding komen zowel in het leer- als beoordelingsproces geïntegreerd aan bod.	Kennis, vaardigheden en houding worden apart ontwikkeld en beoordeeld.	Kennis, vaardigheden en houding komen in enkele onderdelen van het leerproces geïntegreerd aan bod. De beoordeling vindt plaats op de afzonderlijke elementen.	Kennis, vaardigheden en houding komen in enkele onderdelen van het curriculum geïntegreerd aan bod, zowel in leer- als beoordelingsprocessen.	Integratie van kennis, vaardigheden en houding is voor zowel leren als beoordelen het uitgangspunt en wordt daadwerkelijk gerealiseerd.
6 Zelfverantwoordelijkheid en (zelf)reflectie van de deelnemers zijn bevorderd.	De leeractiviteiten worden gekenmerkt door externe sturing: de deelnemers voeren aan de hand van uitvoerige instructies opdrachten uit. Er vindt geen (zelf)reflectie plaats.	Bij een beperkt deel van de leeractiviteiten hebben de deelnemers zelf de manier van leren bepaald. Er vindt nauwelijks reflectie plaats op de wijze van leren en het geleerde.	Deelnemers hebben zelf de manier, tijd en plaats van leren bepaald, gebaseerd op de reflectie op hun eigen leerproces en het resultaat van dit leerproces.	Deelnemers zijn uiteindelijk zelf verantwoordelijk voor hun leren op basis van de eigen leervragen en de (zelf)reflectie zowel op het leerproces als het resultaat van het leerproces.
7 De docenten en praktijkbegeleiders van de deelnemers vervullen hun rol als coach en vakdeskundige in evenwicht.	Er is geen sprake van coaching. Kennisoverdracht staat centraal.	Er is sprake van een beperkte mate van overdracht van verantwoordelijkheid voor het leerproces. De docent of praktijkbegeleider is sturend in diens manier van (inhoudelijk) ondersteunen.	Deelnemers genieten binnen enkele onderdelen van het curriculum vrijheid om het leerproces vorm te geven. De docent of praktijkbegeleider signaleert wanneer deelnemers (inhoudelijke) coaching nodig hebben en biedt deze aan.	De docent of praktijkbegeleider stimuleert deelnemers leervragen te formuleren en op basis van (zelf)reflectie hun eigen leerproces vorm te geven. De docent of praktijkbegeleider wordt om (inhoudelijke) coaching gevraagd op basis van de inschatting van de deelnemers.
8 Er is een basis voor competentieontwikkeling gedurende de verdere loopbaan gerealiseerd.	Er is niet gewerkt aan competenties die te maken hebben met leren en/of (arbeids)identiteitsontwikkeling.	In het curriculum is aandacht besteed aan leercompetenties en (arbeids)identiteitsontwikkeling, maar dit komt niet geïntegreerd in het leertraject aan bod.	In het curriculum komen competenties op het gebied van leren en (arbeids) identiteitsontwikkeling gekoppeld aan kenmerkende situaties in ruime mate terug.	In het curriculum komen competenties op het gebied van leren en (arbeids)identiteitsontwikkeling integraal aan de orde. En er wordt in het kader van de toekomstige loopbaan gereflecteerd.

Bijlage 2 Om zelf aan de slag te gaan...

In deze brochure is de Matrix voor Competentiegericht Beroepsonderwijs beschreven. Zoals aangegeven kan dit instrument experts in het beroepsonderwijs ondersteunen in hun ontwikkelingsproces naar competentiegericht onderwijs. Om een begin te maken, is het belangrijk een positionering in de matrix te bepalen voor de huidige situatie van de eigen opleiding. Ga op basis van de matrix in bijlage 1 per principe na in welke fase de eigen opleiding kan worden gepositioneerd. Vul de resultaten in in het onderstaande schema. Laat collega's dit ook invullen en vergelijk de uitkomsten. Discussieer over de punten waar de meningen uiteenlopen. De matrix kan ook worden ingevuld voor de gewenste situatie van de opleiding. Het is dan interessant om de 'ist' situatie te vergelijken met de 'soll' situatie. Op basis van deze vergelijking kunnen prioriteiten voor de toekomst worden gedefinieerd.

Principes		Niet competentiegericht	Startend competentiegericht	Gedeeltelijk competentiegericht	Volledig competentiegericht
1	De competenties die in de opleiding centraal staan zijn bepaald.	☐	☐	☐	☐
2	Kenmerkende beroepssituaties zijn het organiserende principe voor het (her)ontwerp van het onderwijs (leren en beoordelen).	☐	☐	☐	☐
3	De competentieontwikkeling van de deelnemers is op regelmatige basis (voor, tijdens en na het leerproces) beoordeeld.	☐	☐	☐	☐
4	De leeractiviteiten vinden plaats in meerdere authentieke settings.	☐	☐	☐	☐
5	Kennis, vaardigheden en houding komen zowel in het leer- als beoordelingsproces geïntegreerd aan bod.	☐	☐	☐	☐
6	Zelfverantwoordelijkheid en (zelf)reflectie van de deelnemers zijn bevorderd.	☐	☐	☐	☐
7	De docenten en praktijkbegeleiders van de deelnemers vervullen hun rol als coach en vakdeskundige in evenwicht.	☐	☐	☐	☐
8	Er is een basis voor competentieontwikkeling gedurende de verdere loopbaan gerealiseerd.	☐	☐	☐	☐

Colofon

ISBN NR. 90-6754-997-5

TEKST Leerstoelgroep Educatie en Competentie Studies © 2005

FOTO'S Pieter Boetzkes, Ton van den Born en Jan Nijman

VORMGEVING Hildebrand DTP, Wageningen

DRUK EN AFWERKING GSC Van Gils bv, Wageningen

Voor meer informatie

Leerstoelgroep Educatie en Competentie Studies / Wageningen Universiteit

Postbus 8130

6700 EW Wageningen

T (0317) 48 43 43

F (0317) 48 45 73

E office.edu@wur.nl

I <http://www.edu.wur.nl>