

18.4-2. Competentiegericht beroepsonderwijs; wat is het en wat zijn de eventuele consequenties?

Drs. R. Wesselink, dr. H.J.A. Biemans & prof. dr. M. Mulder

Inhoud

1	Inleiding	18.4-2.03
2	Concepten en benaderingen	18.4-2.05
3	De Matrix voor Competentiegericht Beroepsonderwijs	18.4-2.06
3.1	Principe 1: De competenties die in de opleiding centraal staan, zijn bepaald	18.4-2.07
3.2	Principe 2: Kenmerkende (beroeps)situaties zijn het organiserende principe voor het (her)ontwerp van het onderwijs (leren en beoordelen)	18.4-2.08
3.3	Principe 3: De competentieontwikkeling van de deelnemers wordt op regelmatige basis (voor, tijdens en na het leerproces) beoordeeld	18.4-2.09
3.4	Principe 4: De leeractiviteiten vinden plaats in meerdere authentieke settings	18.4-2.10
3.5	Principe 5: Kennis, vaardigheden en houding komen in het leer- en beoordelingsproces geïntegreerd aan bod	18.4-2.11
3.6	Principe 6: Zelfverantwoordelijkheid en (zelf)reflectie van de deelnemers worden bevorderd	18.4-2.12
3.7	Principe 7: De docenten en praktijkbegeleiders van de deelnemers vervullen hun rollen als coach en vakdeskundige in evenwicht	18.4-2.13
3.8	Principe 8: Er wordt een basis voor competentieontwikkeling gedurende de verdere loopbaan gerealiseerd	18.4-2.14
4	Wat zijn de gevolgen voor toekomstige starters op de arbeidsmarkt?	18.4-2.16
5	Tot slot	18.4-2.17
	Literatuur	18.4-2.18
	Bijlage 1: Matrix voor Competentiegericht Beroepsonderwijs	18.4-2.21

Auteurs:

Drs. R. Wesselink is universitair docent bij Wageningen Universiteit, Leerstoelgroep Educatie- en Competentiestudies.

Drs. H.J.A. Biemans is universitair docent bij Wageningen Universiteit, Leerstoelgroep Educatie- en Competentiestudies.

Prof. dr. M. Mulder is hoogleraar bij Wageningen Universiteit, Leerstoelgroep Educatie- en Competentiestudies.

Het onderzoek beschreven in dit artikel is mogelijk gemaakt door financiering van het Ministerie van Landbouw, Natuur en Voedselkwaliteit.

1 Inleiding

De discussies in het onderwijs lopen de laatste tijd hoog op. Zelfs de landelijke dagbladen worden gebruikt om discussies te voeren over de kansen en bedreigingen van de hedendaagse ontwikkelingen in het onderwijs. De discussies tussen de voor- en tegenstanders van het zogenaamde ‘nieuwe leren’ lopen onder tussen zo hoog op dat bepaalde groeperingen, samen te vatten onder de noemer ‘tegenstanders’, reeds een website in het leven hebben geroepen; www.beteronderwijsnederland.nl. Op deze website hebben zij hun manifest gepubliceerd en dit manifest draagt de boodschap uit dat alle herstructureringen ten spijt het niet wil lukken om het onderwijs op een effectieve manier af te stemmen op de moderne omstandigheden. Mogelijke antwoorden als het nieuwe leren worden in het manifest als *schijnantwoorden* van de hand gedaan.

Het nieuwe leren is een verzamelnaam voor vele verschillende vormen van onderwijsvernieuwing: competentiegericht leren, projectgericht leren, het Studiehuis, natuurlijk leren, enzovoort. De vernieuwingen delen de volgende opvatting: 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. Hoewel de vernieuwingen de bovengenoemde opvatting delen, verschillen ze als het gaat om de concrete innovaties; derhalve kan niet eenduidig worden gezegd wat *het nieuwe leren* precies inhoudt. Deze constatering is misschien een van de belangrijkste veroorzakers van de vele discussies.

Een van de vernieuwingen die veelal onder de noemer van het nieuwe leren wordt geschaard, is het competentiegerichte onderwijs. Korthagen (2004) geeft aan dat competentiegericht onderwijs in een zeer korte tijd populair is geworden. Biemans et al. (2004) formuleren hier verschillende redenen voor. Ten eerste ligt de nadruk bij competentiegericht onderwijs op het ontwikkelen van competenties in plaats van op de hiaten in kennis en vaardigheden. Ten tweede, een assumptie verkleint onderwijs met competenties als uitgangspunt het gat tussen het beroepsonderwijs en de arbeidsmarkt. Deelnemers die een competentiegerichte (beroeps)opleiding hebben gevolgd, zouden beschikken over andere kwaliteiten dan deelnemers die in meer traditionele vormen van onderwijs hun kwalificatie hebben behaald. De eerstgenoemde groep zou minder problemen ervaren als starter op de arbeidsmarkt. Klarus en Kral (2006) onderschrijven deze beide veronderstellingen. Zij voegen er nog een derde aan toe. Het competentiebeprijp biedt volgens hen de mogelijkheid een gemeenschappelijke taal te voeren binnen bijvoorbeeld mbo’s en hbo’s. Competentiegericht onderwijs kent echter niet alleen voordelen. Korthagen (2004) gaat in zijn kritische betoog over de ‘Zin en onzin van competentiegericht opleiden’ in op de nadelen en gevaren van competentiegericht onderwijs. Hoewel dit in het kader van de lerarenopleiding is geschreven, heeft het ook waarde om deze argumenten in het licht van het andere onderwijs te vermelden. Korthagen (2004) duidt ongewenste neveneffecten: deprofessionalisering en onevenwichtige besteding van opleiderstijd. Deprofessionalisering houdt in dat het vermogen om zelfgestuurd richting te geven aan de eigen professionele ontwikkeling minder

wordt ontwikkeld, omdat de studenten zich volledig richten op de uitgewerkte competentielijsten. Onder onevenwichtige besteding van opleiderstijd wordt verstaan dat er veel tijd wordt besteed aan bijvoorbeeld het formuleren van competenties en het beoordelen van portfolio's in plaats van aan het werken aan opleidingsdidactische vragen. Tot slot stelt Korthagen dat opleiders rolmodellen zijn. Met name voor aankomende docenten, maar natuurlijk ook voor andere deelnemers geldt dat zij een voorbeeld nemen aan hun docent. Welk beeld nu wordt deelnemers meegegeven als zij worden onderwezen in een competentiegerichte leeromgeving? Korthagen (2004) pleit voor een herbezinning in opleidingsland. Hij geeft aan dat het onduidelijk is wat competentiegericht opleiden is en vraagt zich af of het überhaupt wel kan! In een reactie maakt Tillema (2004) duidelijk dat volgens hem op de ingeslagen weg van competentiegericht onderwijs vooral moet worden voortgegaan. Tillema geeft wel aan dat het tijd is dat opleiders zich afvragen hoe het debat moet worden gevoerd (zowel intern als extern) om competenties als gemeenschappelijke taal en als voertuig te gebruiken, zodat competentiegericht kan worden gewerkt met deelnemers die zich op een beroep voorbereiden.

Het onderzoek dat de basis vormt voor dit artikel, is uitgevoerd in het beroepsonderwijs. Ook in andere sectoren van het onderwijs wordt gewerkt aan het vormgeven en ontwikkelen van competentiegericht onderwijs (ACOA, 1999; COLO, 2002; Van Merriënboer, Van der Klink en Hendriks, 2002; Mulder, Wesselink, Biemans, Nieuwenhuis en Poell, 2003). Zo werken de lerarenopleiding (Klarus, 2003), het wetenschappelijk onderwijs (Nedermeijer en Pilot, 2000; Ministerie van OCenW, 2001), en de professies (Roe, 2002) aan competentiegericht onderwijs. Hoewel de thematiek in vele sectoren van onderwijs aan bod komt, krijgt de thematiek in iedere sector op een eigen manier vorm. Daarnaast staat de thematiek niet alleen in Nederland maar ook daarbuiten hoog op de onderwijsagenda (Bjørnåvold, 2000; Descy en Tessaring, 2001). Duitsland, Frankrijk, Australië zijn voorbeelden van landen waar competentiegericht onderwijs ook in ontwikkeling is.

Ondanks de populariteit van competentiegericht onderwijs is het belangrijk de volgende twee zorgpunten onder de aandacht te brengen. Ten eerste is het van belang vast te stellen wat de bewezen effectiviteit is van competentiegericht onderwijs. Dat is tot op heden niet gebeurd (Bronneman-Helmers, 2006). Alvorens tot deze stap kan worden overgegaan, is het belangrijk vast te stellen wat precies wordt bedoeld met competentiegericht (beroeps)onderwijs. Stoof, Martens, Van Merriënboer & Bastiaens (2002) geven aan dat er nog geen theoretisch raamwerk is geformuleerd voor het concept competentie. Dit geldt ook voor het concept competentiegericht leren. Hoewel meerdere onderzoekers (Klarus, 2004; Mulder, 2004, Vrieze & Braam, 2004, Onstenk, De Bruijn & Van den Berg, 2004) zich met deze thematiek bezighouden, heeft dit nog niet geleid tot een eenduidig theoretisch raamwerk voor competentiegericht onderwijs. Mulder (2004) heeft een eerste aanzet tot een set principes voor competentiegericht beroepsonderwijs gemaakt. Deze set is als uitgangspunt gebruikt in dit onderzoek waarop dit artikel is gebaseerd.

In deze bijdrage wordt als resultaat van onderzoek een theoretisch raamwerk gepresenteerd voor competentiegericht beroepsonderwijs (Wesselink, Biemans, Mulder & Van den Elsen, 2007). In dit onderzoek is gewerkt met een Delphi-studie. Een Delphi-studie is een methode voor systematische consultatie

en verzameling van oordelen over een gespecificeerd onderwerp met behulp van een set van zorgvuldig ontwikkelde vragenlijsten. Iedere consultatie wordt gedocumenteerd en ter goedkeuring weer voorgelegd aan de experts (Delbecq et al., 1975). Deze procedure wordt net zo lang herhaald totdat een overtuigend percentage van de groep experts aangeeft het eens te zijn met de inhoud. Er is gekozen voor een Delphi-studie omdat op deze manier een groep experts zijn visie kan geven op de geformuleerde principes van competentiegericht onderwijs en op deze manier de kans wordt vergroot dat het resultaat van dit onderzoek breed gedragen zal worden.

Een groep van zestien experts heeft meegewerkt aan de Delphi-studie. De participanten zijn geselecteerd op basis van hun (onderzoeks)expertise op het gebied van competentiegericht opleiden en zijn afkomstig van acht verschillende onderzoeksinstituten in Nederland. Alle onderzoekers zijn op de een of andere manier betrokken bij het inrichten, ontwikkelen of onderzoeken van competentiegericht onderwijs en staan ook daadwerkelijk bekend om hun onderzoek op dit gebied.

De Delphi-studie bestond uit drie rondes. Deze Delphi-studie werd als voltooid beschouwd toen 75% of meer van de respondenten instemden met de principes en de uitwerking van de principes. Instemmen betekent hier: het aankruisen van 'kan ik me volledig vinden' of 'kan ik me grotendeels vinden'.

In het vervolg van deze bijdrage zal ten eerste een meer algemene beschrijving worden gegeven van de theoretische achtergronden van competenties en competentiegericht beroepsonderwijs. Vervolgens wordt de matrix voor competentiegericht beroepsonderwijs beschreven. Voor ieder principe in de matrix wordt in het kort de specifieke theoretische achtergrond beschreven die als basis heeft gediend voor het desbetreffende principe. Sinds de jaren zestig en zeventig zijn verschillende nieuwe theoretische inzichten gegroeid die een onderbouwing vormen van het hedendaagse holistische concept van competentiegericht onderwijs. Enkele theorieën zijn herkenbaar vanuit Human Resource Development (HRD), en leren en opleiden in een bedrijfsmatige context. Na de presentatie van de matrix wordt een inschatting gemaakt van wat dergelijke ontwikkelingen in het onderwijs voor invloed kunnen hebben op het functioneren en leren, en ontwikkelen van de toekomstige werknemer. Hoewel het risico's met zich meebrengt om deze inschatting te maken en te spreken over *de* medewerker, wordt een poging ondernomen om een doorkijk te geven naar de toekomst.

2 Concepten en benaderingen

De academische disciplines maken in toenemende mate plaats voor competenties als uitgangspunten voor het ontwerpen van onderwijsprogramma's.

'Competentie' is en blijft een moeilijk te definiëren begrip. Van Merriënboer, Van der Klink & Hendriks (2002) geven aan dat er vele verschillende definities bestaan, maar dat er zeker een set van gemeenschappelijke kenmerken te benoemen is. In deze bijdrage wordt de werkdefinitie van Mulder (2001) gehanteerd, waar de meeste van deze kenmerken in terugkomen: 'Competentie is het vermogen van een persoon of organisatie om bepaalde prestaties te leveren. Competenties van personen bestaan uit geïntegreerde handelingsbe-

kwaamheden, 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' (p.76).

Het concept 'competentiegericht onderwijs' is niet nieuw, vandaar ook vaak de vraag, is het oude wijn in nieuwe zakken (o.a. Korthagen, 2004)? Competentiegericht onderwijs is een concept waar reeds enkele decennia mee wordt gewerkt. In de jaren zestig van de vorige eeuw werd het in de Verenigde Staten bekend onder de noemer 'performance-based teacher education (Olesen, 1979). Deze ontwikkeling leidde echter in die tijd niet tot een onverdeeld succes. Competentiegericht onderwijs is sindsdien geïntroduceerd en geïmplementeerd in o.a. Engeland, Azië, Verenigde Staten en Nieuw Zeeland. De modellen en de mate waarin kan worden gesproken over competentiegericht onderwijs verschillen per land (Velde, 1999). Is het hedendaagse concept van het competentiegericht onderwijs vergelijkbaar met het 'performance-based education' model dat Grant *et al.* (1979) in de jaren zestig en zeventig hebben bestudeerd? Dat is niet het geval. Tijdens de jaren zeventig van de vorige eeuw werd het competentiedenken met name gekarakteriseerd door gedetailleerde analyses van gedragsaspecten van professionele taken. Taken van professionals werden omschreven in lange lijsten van gefragmenteerde elementen (Biemans, *et al.*, 2004). Deze behavioristische benadering bleek niet goed te werken (Mulder, 2003). De hedendaagse toepassing van competentiegericht onderwijs kent een meer holistische benadering (Biemans *et al.*, 2004; Eraut, 1994), waarin competentie wordt gezien als een geïntegreerd vermogen dat is vereist om complexe taken uit te voeren.

3 De Matrix voor Competentiegericht Beroepsonderwijs

De opzet van de Matrix voor Competentiegericht Beroepsonderwijs is gebaseerd op het INK-model (www.ink.com). Per principe zijn vier fasen gedefinieerd. De eerste fase is de niet-competentiegerichte fase. Deze fase kan min of meer worden getypeerd als traditioneel onderwijs; kennisoverdracht staat centraal. De tweede fase is de startend competentiegerichte fase. In deze fase wordt op enkele punten een begin gemaakt met competentiegericht onderwijs. Hoewel kennisoverdracht over het algemeen nog centraal staat, wordt aan de hand van voorbeelden uit de praktijk een relatie gelegd tussen de academische disciplines en de toepassing in de praktijk. De derde fase, ofwel de gedeeltelijk competentiegerichte fase kenmerkt zich doordat academische disciplines niet langer meer als uitgangspunt voor de ontwikkeling van het curriculum worden genomen. Ervaring van de deelnemers en voorbeelden uit de praktijk dienen als uitgangspunt voor het inrichten van leeromgevingen. De vierde en laatste fase ofwel de volledig competentiegerichte fase laat een ideaalsituatie zien. Deze fase kenmerkt zich doordat competenties en kritische beroepssituaties (en niet de academische disciplines) als uitgangspunt worden genomen voor de inrichting van het onderwijsprogramma. De deelnemers hebben ten aanzien van hun eigen leren een grote zelfverantwoordelijkheid.

De doelstelling van de matrix is om een indicatie te kunnen geven van de mate waarin een opleiding competentiegericht is ingericht. De matrix gaat uit van het opleidingsniveau, omdat binnen scholen sommige opleidingen ver gevorderd zijn als het gaat om de ontwikkeling richting competentiegericht onderwijs en andere opleidingen niet. Een benadering op schoolniveau biedt geen helder beeld van de mate waarin competentiegericht wordt gewerkt. Er is ook niet gekozen voor het microniveau (leerprocesniveau), omdat juist de samenhang in de opleiding (op basis van de beroepspraktijk) zo belangrijk is. Deze samenhang wordt onduidelijk indien op het niveau van het leerproces wordt ingestoken. In bijlage 1 wordt de volledige matrix gepresenteerd. Hieronder volgt een uitleg per principe; hoe is het principe tot stand gekomen en hoe wordt dit vertaald in vier fasen.

3.1 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 Harvard Business Review, deed het competentiebegrif zijn intrede in arbeidsorganisaties. Genoemde auteurs introduceerden het begrip 'core competence'. Volgens hen zijn unieke en lastig te imiteren competenties de wortels van iedere organisatie. Die competenties zijn bepalend zijn voor de kernactiviteiten, de business units en de eindproducten. Het competentiebegrif komt zowel tot uiting in kerncompetenties als individuele bekwaamheden. Eind jaren negentig is het competentiebegrif ook binnen het beroepsonderwijs in Nederland een belangrijke rol gaan spelen, toen de Onderwijsraad in een van haar adviezen afstand nam van het begrip sleutelkwalificaties. Van Merriënboer, Van der Klink & Hendriks (2002) en Mulder (2003) beschrijven verschillende ontwikkelingen in het onderwijs die hebben bijgedragen aan de adoptie en het gebruik van het competentiebegrif. 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 competentiebegrif dan ook met name betekenis vanuit de discussie die gevoerd wordt over de aansluiting tussen het beroepsonderwijs en de arbeidsmarkt. Duidelijkheid in de communicatie over de kwalificatie-eisen in de diverse bedrijfs- en beroepsdeelmarkten, respectievelijk over de inhoud van de onderwijsdoelen (eindtermen, competenties) is een centrale voorwaarde om de aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt te verbeteren (Klarus, 1998). Veel beroepsanalyses en (de voorlopers op) de kwalificatiestructuur hebben geleid tot kritiek. Er werd met name gewezen op de fragmentatie van de beroepspraktijk op basis van de opgedane ervaringen in de VS. In de loop van de jaren negentig werd in toenemende mate gepleit voor grotere en zinvolle eenheden. Dit leidde tot de belangstelling voor onder andere (beroeps)competentieprofielen.

Aan de basis van een competentiegerichte opleiding ligt een beroepscompetentieprofiel. Het al dan niet aanwezig zijn van een beroepscompetentieprofiel is een indicator 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 dat 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 gesprekken 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 gesprekken met de beroepspraktijk en is regelmatig afgestemd met de regionale en lokale beroepspraktijk waarbij trends zijn meegenomen. Dit beroepscompetentieprofiel wordt gebruikt bij het herontwerp van het curriculum.

3.2 PRINCIPE 2: KENMERKENDE (BEROEPS)SITUATIES ZIJN HET ORGANISERENDE PRINCIPE VOOR HET (HER)ONTWERP VAN HET ONDERWIJS (LEREN EN BEOORDELEN)

Verscheidene auteurs (Bolhuis & 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 te anticiperen op snel voortschrijdende ontwikkelingen (veranderingen in techniek, management en arbeidsbestel). Daarbij gaat het erom dat werknemers zich niet alleen 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 de beroepspraktijk. Tevens draagt het bij aan een brede beroepsopleiding die deelnemers beter voorbereidt op veranderingen in technologie en arbeidsorganisatie. Tanner & Tanner (1995) pleiten dan ook voor curriculumintegratie. Theorie en praktijk moeten beter op elkaar worden afgestemd en de samenhangende zinvolle gehelen uit de beroepspraktijk moeten centraal staan in de curriculumplanning. Sinds de jaren tachtig wordt dan ook bij de vormgeving van het beroepsonderwijs de 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 beroepssituaties als basis voor opleidingsprogramma's. De resultaten van zo'n analyse worden kernopgaven genoemd.

Kernopgaven hebben betrekking op kenmerkende en centrale beroepssituaties waarin complexe problemen opgelost moeten worden en waar rekening gehouden moet worden met de specificiteit van de situatie. In plaats van vakinhoudelijke leerstof staan binnen het curriculum nu de kernopgaven van het beroep centraal. Door kernopgaven als uitgangspunt te nemen voor de leerinhoud en leeractiviteiten, wordt de relevantie van de verschillende leeractiviteiten in relatie tot het geheel van de beroepspraktijk duidelijk. De kernopgaven zijn het uitgangspunt voor het (her)ontwerp van het onderwijs.

Kenmerkende beroepssituaties 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 (beroeps)situaties gedefinieerd en gespecificeerd, maar deze worden niet ingezet bij het (her)ontwerp van het curriculum.
- 2 Kenmerkende beroepssituaties zijn gedefinieerd en gespecificeerd, die als voorbeelden zijn 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.

3.3 PRINCIPE 3: DE COMPETENTIEONTWIKKELING VAN DE DEELNEMERS WORDT OP REGELMATIGE BASIS (VOOR, TIJDENS EN NA HET LEERPROCES) BEOORDEELD

Al in de jaren zeventig is gepleit voor het testen van leervorderingen door middel van transparante en criteriumgerichte competentie-assessments (McClelland, 1973). 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 (bijvoorbeeld kernopgaven) te benaderen, centraal staan (Dierick & Dochy, 2001). De benaderingswijze van beoordelen die verbonden is met competentiegericht leren, wordt in de literatuur vaak getypeerd als een paradigma-shift van een testcultuur naar een assessmentcultuur (Bierenbaum, 1996). Het belang van beoordeling in de authentieke context wordt onderschreven. Tevens pleiten verschillende auteurs (Segers, Dochy e & Cascallar, 2003; Gielen e & Dochy, 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 aanwakkeren van het leren (Gielen & Dochy, 2004). Het is derhalve noodzakelijk om voor, tijdens en na het leertraject te toetsen. Voorafgaand toetsen heeft tot

doel het opleidingsprogramma op maat te snijden en eventueel om deelnemers vrijstelling van onderdelen te verlenen. De toetsing vooraf stelt de aanwezigheid van competenties vast die op zeer uiteenlopende wijze zijn verworven: tijdens betaald werk, via vrijwilligerswerk, hobby's, thuiswerk, via niet-erkende cursussen of trainingen (Klarus, 1998). Toetsen tijdens het leertraject heeft voornamelijk tot doel om de deelnemers van de tussentijdse voortgang op de hoogte te brengen en eventueel het opleidingsplan aan te passen (formatieve evaluatie). Toetsen na het leertraject heeft tot doel om vast te stellen welke competenties de deelnemers beheersen (summatieve evaluatie).

Competentiegerichte opleidingen zijn zo veel 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 leerwegaafhankelijk worden verworven. In de praktijk betekent dit dat deelnemers zich niet alleen via initiële en postinitiële trajecten competenties 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.

3.4 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 zo veel 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 competentieontwik-

keling. 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 & 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. Competentieontwikkeling gaat gepaard met kritische reflectie door deelnemers op een diversiteit van taak- en probleemsituaties in de beroepspraktijk (Schön, 1983). Daarbij is het van belang dat deelnemers representaties vormen van de beroepspraktijk (Eraut, 1994). Dit kan de deelnemer leren door in zo veel mogelijk verschillende contexten te handelen. Zij moeten zich kunnen inbeelden hoe bepaalde leeractiviteiten bijdragen aan het functioneren in de beroepspraktijk. De verbreding en verdieping van de ervaring van deelnemers leiden tot ontwikkeling van competenties.

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 zo veel mogelijk authentieke settings gecreëerd; lokalen worden bijvoorbeeld ingericht als minibedrijfjes en er worden lessen verzorgd door gastdocenten van buitenaf. Verder wordt zo veel 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 de school hebben een duidelijke vervlechting met de leeractiviteiten in de praktijk.

3.5 PRINCIPLE 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' (Mulder, 2001). Competenties van personen bestaan uit geïntegreerde handlingsbekwaamheden; complexe, samengestelde bekwaamheden die ervoor zorgen 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 competentiegerichte manier hebben geleerd (Biemans et al., 2004). Dit kan echter enkel worden gerealiseerd indien daadwerkelijke integratie plaatsvindt, zowel in het leer- als beoordelingsproces.

Het belang van dit principe is niet alleen impliciet aan 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 het volgende uitgangspunt gemeen: het leren is geen passief en receptief proces waarin afgeronde gehelen van kennis en kant-en-klare oplossingen worden 'aangeleerd'. De deelnemer gaat actief aan de slag met het betreffende onderwerp, waarbij hij/zij 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.

3.6 PRINCIPES 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, 1997). 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 ontplooiën, 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 be-

tekent 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. Voor het bevorderen van de zelfverantwoordelijkheid kan ook gebruik worden gemaakt van het concept van het ondernemend leren (Gibb, 1990). Gibb omschrijft op basis van de resultaten van zijn onderzoek verschillende omgevingen en leeractiviteiten die de ondernemende houding van een deelnemer bevorderen. Hoe meer de deelnemer zelf zijn activiteiten ontplooit, hoe meer deze zich verantwoordelijk voelt voor het eigen leren.

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 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 zijn 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 reflectie op het eigen leerproces en het resultaat van het leerproces.

3.7 PRINCIPE 7: DE DOCENTEN EN PRAKTIJKBEGELEIDERS VAN DE DEELNEMERS VERVULLEN HUN ROLLEN ALS COACH EN VAKDESKUNDIGE IN EVENWICHT

Leren en werken moeten niet als twee gescheiden entiteiten worden gezien, leren en werken kunnen heel goed samen gaan. Leren op een werkplek bijvoorbeeld kan sterk bijdragen aan het verwerven van een brede vakbekwaamheid

(Onstenk, 1997). Om het leerpotentieel van de werkplek te vergroten, geeft Tjepkema (2002) aan dat het belangrijk is dat er in teams worden gewerkt. De 'werk'situatie dient een veilige leersituatie te zijn, die stimuleert tot authentiek leren. Dit authentieke leren kan zowel in als buiten de school plaatsvinden. Het faciliteren van leren moet op een dusdanige manier worden ondersteund dat het leervermogen van de deelnemer positief wordt beïnvloed (Bolhuis & Simons, 1999). Belangrijk is de rol van de docent en de praktijkbegeleider in deze situaties. De deelnemer moet worden gezien als junior-collega in plaats van als deelnemer of stagiair. De docenten en praktijkbegeleiders moeten 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.

De docent was voorheen voornamelijk 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 coacht de docent (en ook de praktijkbegeleider) de deelnemers bij het ontwikkelen van competenties (De Bie, 2003). Daarbij helpt de docent de deelnemer om in toenemende 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 leerproces. De docent of praktijkbegeleider is sturend in zijn of haar manier van (inhoudelijk) ondersteunen.
- 3 Deelnemers genieten binnen enkele onderdelen van het curriculum vrijheid om het eigen 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 eigen inschatting van deelnemers.

3.8 PRINCIPES 8: ER WORDT EEN BASIS VOOR COMPETENTIEONTWIKKELING 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). Onstenk (1997) formuleert vier categorieën competenties die belangrijk zijn voor een lerende of een startende werknemer om de complexiteit van een baan of het functioneren in de huidige maatschappij het hoofd te kunnen bieden.

1 Vakmatige en methodische competenties; deze competenties richten zich op het vermogen om relevante vakinhoudelijke beroepsproblemen, die gekoppeld zijn aan de kerntaken van het beroep, op te lossen.

2 Bestuurlijk-organisatorische en strategische competenties; deze competenties richten zich op de organisatorische context en de bijbehorende problemen waar de beroepsbeoefenaar op een correcte wijze mee om moet kunnen gaan.

3 Sociaal-communicatieve en normatief-culturele competenties; deze competenties richten zich op de groepsprocessen en de teams waarbinnen de arbeid moet worden verricht.

4 Leer- en vormgevingscompetenties; deze richten zich op het vermogen van de beroepsbeoefenaar bij te dragen aan de eigen ontwikkeling en de ontwikkeling van de organisatie en het vakgebied.

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 & Wardeker, 2001).

Een leven lang leren is dus belangrijk. In het onderwijs dienen deelnemers dan ook geschoold te worden in het leren. Het leren leren neemt in belangrijkheid toe. Baert & Van Wiele (2001) stellen dat het met name belangrijk is om de 'joy of learning' te bewerkstelligen of te behouden. Op basis van het uitgangspunt dat men nooit volleerd is, is het belangrijk ervoor te zorgen dat men leren als iets positiefs ziet en leercompetenties ontwikkelt. Leren wordt veelal geassocieerd met schoolbanken en kennistoetsen, maar leren biedt zoveel meer dat dient te worden benadrukt, ook al tijdens de schoolperiode. Leren dient in een toekomstige relevante context 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, De Bruijn & Mulder, 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 deze aspecten komen 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.

De bovengenoemde principes variëren in de mate waarin ze exclusief geldend zijn voor het competentiegerichte onderwijs. Echter, samen vormen zij een uitgangspunt voor de inrichting van competentiegericht onderwijs. Het ontwikkelen en inrichten van competentiegericht onderwijs betekent dus dat op alle fronten binnen het onderwijs vernieuwingen moeten worden doorgevoerd. Niet alleen op het gebied van toetsen of de wijze van zelfsturing.

4 Wat zijn de gevolgen voor toekomstige starters op de arbeidsmarkt?

Competentiegericht beroepsonderwijs is een innovatieve vorm van onderwijs. Hoewel er voorbeelden zijn van instituten die hun onderwijs reeds op dergelijke wijze verzorgen, betekent het invoeren van competentiegericht beroepsonderwijs voor de meeste scholen voor beroepsonderwijs een behoorlijke omslag. Deze omslag heeft vanzelfsprekend ook invloed op de deelnemers aan het onderwijs. Er mag worden verondersteld dat de deelnemers die onderwijs hebben genoten in onderwijs met overwegend kenmerken van competentiegericht onderwijs, andere kwaliteiten en competenties zullen ontwikkelen dan deelnemers die in meer traditionele vormen onderwijs hebben genoten. Hoewel het speculeren is, er zijn tot op heden geen onderzoeken beschikbaar die dit aantonen, kan daarover een bepaalde verwachting worden omschreven. Per principe zullen we hierna een bepaalde verwachting omschrijven over hoe starters op de arbeidsmarkt, onderwezen in competentiegerichte systemen, zich anders zouden kunnen ontwikkelen dan starters afkomstig uit traditionele vormen van onderwijs.

Het eerste principe stelt dat de competenties die in de opleiding aan bod komen, zijn bepaald. De medewerker heeft tijdens zijn/haar opleiding reeds kennisgemaakt met en gewerkt aan de competenties die belangrijk zijn voor zijn/haar toekomstige functie. Een medewerker is derhalve beter voorbereid op de arbeidsmarkt en kan voor zichzelf beter inschatten welke competenties goed zijn ontwikkeld en welke competenties nog aandacht behoeven.

Het tweede principe geeft aan dat kritische beroepsituaties het uitgangspunt zijn voor het onderwijsprogramma. Een medewerker is op de hoogte van de belangrijkste taken ofwel kernopgaven voor een bepaald beroep en heeft reeds kennisgemaakt met de complexiteit van deze taken. Hij/zij kan vanaf het begin van zijn/haar carrière zelfstandig een werkwijze bepalen en heeft op school geoefend om te handelen in deze complexe situaties.

Het derde principe behandelt het beoordelen van competenties. Een medewerker is gewend om op verschillende momenten (niet alleen aan het einde van een traject) beoordeeld te worden en kan met de feedback die wordt verkregen, eventuele wijzigingen in zijn/haar handelen aanbrengen.

Principe 4 geeft aan dat de leeractiviteiten in meerdere authentieke settings plaatsvinden. Transfer hierbij is belangrijk. Van de medewerker mag worden verwacht dat deze in enige mate gewend is om zijn/haar competenties in verschillende situaties toe te passen.

Het vijfde principe stelt dat kennis, vaardigheden en houdingen geïntegreerd aan bod komen. Medewerkers zijn gewend om met complexe situaties om te gaan. Zij hebben tijdens hun schoolcarrière problemen opgelost vanuit de complexiteit van authentieke situaties.

Het zesde principe geeft aan dat de deelnemer uiteindelijk zelf verantwoordelijk is voor zijn/haar leren. Medewerkers zijn in staat om een reëel zelfbeeld te construeren en bij hen passende wijzen van ontwikkeling te kiezen. Zij weten welke manier van leren het beste voor hen werkt.

Het zevende principe geeft aan dat de docent, naast de rol van expert ook die van coach heeft. Een medewerker is gewend om met coaches te werken en zal in organisaties ook op zoek gaan naar een coach. Bij knelpunten of probleemsituaties zal de medewerker zelf contact zoeken met de coach en hem of haar het probleem voorleggen.

Principe 8 ten slotte gaat in op de voorbereiding op een leven lang leren. Medewerkers hebben tijdens hun schoolcarrière nagedacht over wat zij willen in hun beroep en maken dan ook bewustere keuzes. Daarbij komt dat zij door hun opgedane ervaring in de beroepspraktijk weten 'hoe het in het echt werkt'.

Kortom, de implementatie van competentiegericht onderwijs kan leiden tot meer zelfstandige medewerkers, met name op het gebied van het leren, die beter zijn voorbereid om aan de slag te gaan in de beroepspraktijk.

5 Tot slot

De eerste ervaringen met het werken met de matrix voor competentiegericht beroepsonderwijs in de praktijk zijn positief. Hoewel de matrix mede is ontstaan op basis van praktijkervaringen van de onderzoekers en de deelnemers aan de Delphi-studie, blijft het belangrijk de toepasbaarheid in de praktijk te toetsen. In een eerste poging hiertoe is de matrix een goed instrument gebleken om de onderwijsprogramma's op de verschillende onderwijsinstellingen (of zelfs op dezelfde onderwijsinstelling, maar dan tussen verschillende opleidingen) met elkaar te kunnen vergelijken. De matrix biedt een gezamenlijke taal waarin kan worden gesproken en waardoor verschillende leer- en beoordelingssituaties met elkaar kunnen worden vergeleken. Verder is gebleken dat de matrix kan worden toegepast om de ontwikkelingen rondom het onderwijsprogramma in kaart te brengen en te bepalen op welke punten het wenselijk is om het onderwijsprogramma verder te ontwikkelen. Ook biedt de matrix voor opleidingen een kader om visies over competentiegericht onderwijs op elkaar af te stemmen.

Het voornemen is de genoemde principes met bijbehorende uitwerkingen in breder verband nader te onderzoeken en daarbij gebruik te maken van de ervaringen die er reeds zijn. Dit vervolgonderzoek zal plaatsvinden in het gehe-

le beroepsonderwijs en zal worden gekoppeld aan het onderzoek naar opleiding en ontwikkeling in organisaties. Het onderzoek zal zich met name richten op de toepasbaarheid van de principes, kernvariabelen en faseringen. Uiteindelijk zal dit leiden tot onderzoek om de effectiviteit van competentiegericht beroepsonderwijs te bepalen.

Bij dit alles moet worden opgemerkt, dat de ontwikkeling van competentiegericht (beroeps)onderwijs weliswaar op gang is gekomen, maar dat er nog een hele weg is te gaan. Het is dan ook nog te vroeg om uitspraken te doen over het succes van competentiegericht (beroeps)onderwijs.

Zoals aangegeven zullen starters, geschoold in competentiegerichte systemen, naar verwachting beter toegerust zijn om hun eigen leren vorm te geven. Naar verwachting zijn starters in staat een reëel beeld te schetsen van hun eigen kwaliteiten en competenties, zijn zij in staat zelf leervragen te formuleren en manieren te selecteren om deze leervragen te beantwoorden, en gewend om complexe problemen in de praktijk op een efficiënte wijze aan te pakken.

De besproken ontwikkelingen in het onderwijs zijn voor een deel geïnspireerd op ontwikkelingen in het bedrijfsleven. De ontwikkelingen in het onderwijs kunnen echter ook verregaande consequenties hebben voor de ontwikkelingen in het bedrijfsleven. De kwaliteiten en competenties van starters zullen namelijk wezenlijk anders zijn. Het bedrijfsleven dient hierop in te spelen en zich voor te bereiden op *de nieuwe medewerker*, als 'product' van *het nieuwe leren*.

Literatuur

- ACOA (1999). *Een wending naar kerncompetenties. De betekenis van kerncompetenties voor de versterking van de kwalificatiestructuur secundair beroepsonderwijs*. 's-Hertogenbosch: Adviescommissie Onderwijs-Arbeidsmarkt.
- 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 en R. Wesseling (2004). Competence based VET in the Netherlands: backgrounds and pitfalls. *Journal for vocational education and training*, 56, 4, pp. 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, pp. 3-30.
- Bjørnåvold, J. (2000). *Making Learning Visible. Identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe*. Thessaloniki: CEDEFOP.
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: a new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and deelnemers. *Learning and Instruction*, 7, 2, pp. 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.
- Bronneman-Holmers, R. (2006). *Duaal als ideaal? Leren en werken in het beroeps- en hoger onderwijs*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Candy, P.C. (1991). *Self-direction for lifelong learning: a comprehensive guide to theory and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- COLO (2002). *Samen werken aan leren. Naar een competentiegerichte kwalificatiestructuur voor het middelbaar beroepsonderwijs*. Zoetermeer: COLO.
- Delbecq, A.L., A. van der Ven & D. Gustafson. (1975). *Group techniques for Programm Planning: A guide tonominal group and Delphi processes*. Glenview, Ill: Scott, Foresman and Company.

- Descy, P. & M. Tessaring (2001). *Training and learning for competence. Second report on vocational training research in Europe: executive summary*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Dierick, S. & F. Dochy (2001). New lines in edumetrics. New forms in assessment lead to new assessmentcriteria. *Studies in Educational Evaluation*, 27, pp. 307-329.
- 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.
- Gibb, A. (1990). *Entrepreneurship and intrapreneurship – exploring the differences*. R. Donkels & A. Miettinen (Eds.) *New findings and perspectives in entrepreneurship*. Hant: Gower.
- 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.
- Grant, G., P. Elbow, T. Ewens, Z. Gamson, W. Kohli, W. Neumann, V. Olesen & D. Riesman (1979). *On Competence. A Critical Analysis of Competence-Based Reforms in Higher Education*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Gulikers, J.T.M., Th. J. Bastiaens & P.A. Kirschner (2004). *Perceptions of authentic assessment: five dimensions of authenticity*. Paper presented at the second biannual joint Northumbria/EARLI SIG assessment conference, Bergen, Norway.
- Harrison, R. & J.W.M. 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, pp. 21-36.
- Kieft, M. & W.J. Nijhof (2000). *HRD-profielen 2000: Een onderzoek naar rollen, outputs en competenties van bedrijfsopleiders*. Enschede: Twente University Press.
- Klarus, R. (2004). Omdat het nog beter kan. *VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 25 (4), pp. 18-28.
- Klarus, R. (2003). *Competenties ontwikkelen in de lerarenopleiding. Standaardsetting, leren en beoordelen*. Wageningen: Stoas.
- Klarus, R. (1998). *Competenties erkennen*. Katholieke Universiteit Nijmegen: Proefschrift.
- Klarus, R. & M. Kral (2006). Competentiegericht leren met ICT. *Handboek Effectief Opleiden*, pp. 40/7, 1.9-4.01-1.9-4.20.
- Korthagen, F. (2004). Zin en onzin van competentiegericht opleiden. *VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 25 (1), pp. 13-23.
- McClelland, D.C. (1973). Testing for competence rather than for 'Intelligence'. *American Psychologist*, 28, 1, pp. 423-443.
- Merriënboer, J.J.G. van, M.R. van der Klink & M. Hendriks (2002). *Competenties: van complicaties tot compromis. Over schuifjes en begrenzers*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Merriënboer, J.J.G. van (1997). *Training complex cognitive skills: A four component instructional design model for technical training*. Englewood Cliffs: Educational Technology Publications.
- Ministerie van OCenW (2001). *Prikkelen, Presteren en Profileren*. Eindrapport Commissie Accrediatie Hoger Onderwijs. Den Haag: Ministerie van OCenW
- Mulder, M. (2004). *Educatie, competentie en prestatie. Over opleiding en ontwikkeling in het agro-foodcomplex*. Oratie: Wageningen UR.
- Mulder, M. (2003). Ontwikkelingen in het competentiedenken en competentiegericht beroepsonderwijs. In: M. Mulder, R. Wesselink, H. Biemans, L. Nieuwenhuis & R. Poell (Eds.), *Competentiegericht beroepsonderwijs. Gediplomeerd, maar ook bekwaam?* Houten: Wolters Noordhoff.
- Mulder, M., R. Wesselink, H. Biemans, L. Nieuwenhuis & R. Poell (Red.) (2003). *Competentiegericht beroepsonderwijs. Gediplomeerd, maar ook bekwaam?* Houten: Wolters-Noordhoff.
- Mulder, M. (2001). *Competentieontwikkeling in organisaties. Perspectieven en praktijk*. 's-Gravenhage: Elsevier Bedrijfsinformatie.
- Nedermeijer, J. & A. Pilot (2000). *Beroepscompetenties en academische vorming in het hoger onderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Olesen, V. (1979). Reform of Professional Practice. In: Grant, G., P. Elbow, T. Ewens, Z. Gamson, W. Kohli, W. Neumann, V. Olesen and D. Riesman. *On Competence*. London: Jossey-Bass Publishers, pp. 199-223.

- Onderwijsraad (2003). *Werk maken van een leven lang leren*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onstenk, J., E. de Bruijn & J. van den Berg (2004). *Een integraal concept van competentiegericht leren en opleiden*. Cinop: Den Bosch.
- 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, pp. 79-91.
- Roe, R.A. (2002). What Makes a Competent Psychologist? *European Psychologist*, 7, 3, pp. 192-202.
- Sanden, J.M.M. van der (2004). *Ergens goed in worden. Naar leerzame loopbanen in het beroeps- onderwijs*. 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.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic books.
- 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., 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 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 studievaardigheidsonderwijs*. Heerlen: Mesoconsult.
- Stoof, A., R.L. Martens, J.J.G van Merriënboer & T.J. Bastiaens (2002). *The boundary approach of competence: a constructivist aid for understanding and using the concept of competence*. Human Resource Development Review, 1, pp. 345 - 365.
- Straetmans, G. & P. Sanders (2002). *Beoordelen van competentie van docenten*. Utrecht: Educatief Partnerschap.
- Tanner, D. & Tanner, L. (1995). *Curriculum Development. Theory into Practice*. Englewood Cliffs: Merrill.
- Tillema, H. (2004). Gericht werken met competenties in de opleiding. *VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 25 (2), pp. 29 -34.
- Tjepkema, S. (2002). *The learning infrastructure of self-managing work teams*. Enschede: Twente University Press.
- Velde, C. (1999). An alternative conception of competence: implication for vocational education. *Journal of Vocational Education and Training*. London: Triangle.
- Vrieze, G. & H. Braam (2004). *CGO-wijzer*. Nijmegen: ITS.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wesselink, R., H.J.A. Biemans, M. Mulder & E.R. van den Elsen (2007). Competencebased VET as seen by Dutch researchers. *European Journal of Vocational Training*.

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 (beroeps)competentieprofiel benoemd.	Er is een (beroeps)competentieprofiel gedefinieerd en gespecificeerd zonder inspraak vanuit de beroepspraktijk. Dit beroepsprofiel wordt gebruikt bij het (her)ontwerp 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. En het woord wordt gebruikt bij het herontwerp van het curriculum.
2	Kenmerkende (beroeps)situaties zijn het organiserende principe voor het (her)ontwerp van het onderwijs (leren en beoordelen).	Er zijn geen kenmerkende (beroeps)situaties gedefinieerd en gespecificeerd.	Er zijn kenmerkende (beroeps)situaties gedefinieerd en gespecificeerd, die als voorbeelden zijn gebruikt bij het (her)ontwerp van het curriculum.	Er zijn kenmerkende (beroeps)situaties gedefinieerd en deze zijn leidend voor het (her)ontwerp van het gehele curriculum.
3	De competentieontwikkeling van de deelnemers wordt op regelmatige basis (voor, tijdens en na het leerproces) beoordeeld.	De beoordeling is het sluitstuk van een leerproces en geschiedt op een vast moment.	De beoordeling vindt op meerdere momenten plaats, zonder dat deze in dienst staat van de competentieontwikkeling van de lerende.	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 lerende. De lerende bepaalt zelf het moment en de vorm van beoordelen.
4	De leeractiviteiten zijn in meerdere authentieke settings geplaatst.	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 maal is in de vorm van casussen een relatie gelegd met het leren in de praktijk of de ervaringen uit de praktijk.	De leeractiviteiten vinden grotere plaats in een variatie aan authentieke settings en de leeractiviteiten op de school hebben een duidelijke vervlechting met de leeractiviteiten in de praktijk.

Principes	Niet Competentiegericht	Startend Competentiegericht	Gedeeltelijk Competentiegericht	Volledig Competentiegericht
5	Kennis, vaardigheden en houding zijn zowel in het leer- als beoordelingsproces geïntegreerd aan bod gekomen.	Kennis, vaardigheden en houding zijn apart ontwikkeld en beoordeeld.	Kennis, vaardigheden en houding zijn soms geïntegreerd aan bod gekomen tijdens het leerproces. Bij de beoordeling zijn de onderdelen afzonderlijk beoordeeld.	Kennis, vaardigheden en houding zijn in het beoordelings- of ontwikkelingsproces geïntegreerd aan bod gekomen, maar niet in beide processen.
6	Zelfverantwoordelijkheid en zelfreflectie van de lerende 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 functioneren in de beroepssituatie.	De lerende is uiteindelijk zelf verantwoordelijk voor zijn of haar leren op basis van de eigen leervragen.
7	De docenten en praktijkbegeleiders van de lerende hebben hun rol als coach en expert in evenwicht vervuld.	Er is geen sprake van ondersteuning. Kennisoverdracht staat centraal.	Er is sprake van een beperkte mate van overdracht van verantwoordelijkheid voor het leerproces. De docent is sturend in zijn/haar manier van ondersteunen.	De docent stimuleert de lerende leervragen te formuleren en op basis van (zelf)reflectie zijn/haar eigen leerproces vorm te geven. De docent is om ondersteuning gevraagd op basis van inschatting van de lerende.
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.	Er is in het leertraject aandacht besteed aan leercompetenties (arbeids)identiteitsontwikkeling gekoppeld aan kenmerken van de situaties en ze komen in ruime mate terug.	In het leertraject zijn competenties op het gebied van leren en (arbeids)identiteitsontwikkeling integraal aan de orde gekomen en er is gereflecteerd met het oog op de toekomstige loopbaan van de lerende.