



*Competenties ontwikkelen in de
lerarenopleiding.*

Dr. Ruud Klarus

Competenties ontwikkelen in de lerarenopleiding

Standaardsetting, leren en beoordelen.

Dr. Ruud Klarus

Stoas Hogeschool 's-Hertogenbosch en Dronten.

Inaugurele publicatie bij de aanvaarding van het ambt van Lector competentie-ontwikkeling en beoordeling aan Stoas Hogeschool op 21 mei 2003.

Inleiding	5
1. Waarom competentiegericht opleiden?	7
2. Competenties ontwikkelen is leren	9
3. Leren en opleiden	15
4. Model voor een competentiegericht lerarenopleiding	23
5. Competentieprofielen geven perspectief	27
6. Competenties beoordelen gebeurt leerwegonafhankelijk	37
7. De beroepspraktijk als leerbron	45
8. Onderzoek in de lerarenopleiding	49
Epiloog	55
Referenties	57

Inleiding

Het is een traditie in het Hoger Onderwijs dat lectoren en hoogleraren in het eerste jaar van hun aanstelling een openbare les geven. De bedoeling van deze les is om de buitenwereld inzicht te geven in de activiteiten van de kenniskring. Meestal bestaat de openbare les uit een hoorcollege. De uitgesproken tekst wordt vervolgens aan het einde van de happening uitgedeeld, opdat men thuis de voorlezing nog eens in alle rust kan doornemen. In dit geval is er voor een andere benadering gekozen. Trouw aan onze uitgangspunten voor leren en opleiden bestond de openbare les uit een symposium waarbij de deelnemers zelf, met ondersteuning van de Stoas docenten en studenten, antwoorden moesten vinden op de vraag hoe een op competentie-ontwikkeling gerichte lerarenopleiding eruit zou kunnen zien. Via het aanboren van voorkennis, contextueel aanbieden van concepten en gezamenlijk, onder begeleiding van de lector, reflecteren op de eigen kennisontwikkeling, werd er kennis ontwikkeld. Of dit de kennis is die de lector en zijn kenniskring ook voor ogen hadden stond dus zeker niet bij voorbaat vast. Vandaar dat er voor de zekerheid, risicoreductie is ook een lector niet vreemd, toch ook een tekst op papier is gezet. Ik hoop dat de lezer deze tekst nog eens zal lezen. En wie weet leiden al lezend, de belevenissen van het symposium tot nog dieper inzicht in de praktische mogelijkheden van competentiegericht opleiden.

Competentiegericht opleiden is "hot". De lerarenopleidingen werken net als andere beroepsopleidingen binnen het HBO en MBO aan intensievere relaties met de arbeidssector waarvoor zij studenten opleiden. Wil deze wending naar competenties zin hebben dan moeten tenminste twee vragen beantwoord worden. De eerste vraag is de meest fundamentele. Waarom is competentiegericht opleiden belangrijk? Wat is de meerwaarde ervan, wat voegt het toe aan de kwaliteit van het beroepsonderwijs?

De tweede vraag is: hoe krijgt competentiegericht onderwijs vorm? Wat zijn de ingrediënten voor effectief competentiegericht opleiden? Het antwoord op de waarom vraag heeft wat mij betreft vooral te maken met het besef dat onderwijs moet bijdragen aan het democratiseren van kennis, met het bieden van gelijke kansen en met de erkenning dat er meerdere wegen naar competent vakmanschap kunnen leiden. Institutionele scheidingen, toevallige historisch gegroeide structuren, hebben ertoe geleid dat te veel leerlingen tussen wal en schip van

arbeidsmarkt en onderwijs zijn beland.

Het antwoord op de tweede vraag vloeit voort uit een aantal historische waarheden over leren en opleiden. Deze waarheden gaan over de relatie tussen kennis en context, over denken en doen, over leren als kennisoverdracht en leren als kennisontwikkeling, over het verschil in effectiviteit van betekenisvol en betekenisloos leren. We weten veel over effectief leren. We gebruiken deze kennis echter nog te weinig. Niet in de laatste plaats doordat structuren en systemen het effectief gebruik van deze kennis belemmeren.

Ik dank het Bestuur van Stoas Hogeschool voor het vertrouwen dat ze in mij heeft gesteld om het lectoraat competentiegericht opleiden en beoordelen in te richten en vorm te geven. De leden van de Kenniskring; Frits Appelman, Madelon de Beus, Peter Boshuizen, Roald Janssen, Geert Tijssen en de andere collega's van de Hogeschool, dank ik voor hun inzet om het lectoraatsthema ook daadwerkelijk concreet te maken in de vernieuwing van het eigen opleidingsprogramma. We doen dit in het gezamenlijke besef dat we de onderwijswereld niet alleen willen interpreteren, maar deze ook willen veranderen en vooral verbeteren. Het doet me veel plezier dat we met mijn oud collega's van Stoas Onderzoek, Erica ter Wee en Peter den Boer, nauw samenwerken in onze onderzoeks- en ontwikkelingsactiviteiten.

Ik ben ervan overtuigd dat deze samenwerking én voor de Hogeschool én voor Stoas onderzoek bijzonder vruchtbaar zal zijn. Zowel wat betreft de inhoudelijke verdieping van het thema, als wat betreft de relevantie van de ontwikkelings- en onderzoeksresultaten.

1. Waarom competentiegericht opleiden?

"De wending naar competenties is een uitdrukking van de wens om de kloof tussen onderwijs en arbeid te dichten."

Het competentiebegrip komt niet zomaar uit de lucht vallen. Een aantal parallelle ontwikkelingen leidden ertoe dat het begrip nu zoveel aandacht krijgt.

Ten eerste is competentiegericht opleiden een antwoord op het transferprobleem. In de afgelopen eeuw is er voortdurend een beweging geweest waarin leren en de effecten van leren gekoppeld werden aan maatschappelijke en culturele doelstellingen. Ik denk daarbij met name aan Dewey (1963; Ryan, 1995) en aan de cultuurhistorische leertheorie. Juist in een tijdsgewricht waarin de scheiding tussen verschillende maatschappelijke systemen ter discussie staat (Giddens, 1976, 1998), ontkomt de onderwijssector er niet aan zichzelf de vraag te stellen of zij haar studenten met een kunstmatig gecreëerd transferprobleem kan blijven opzadelen.

De vraag of hetgeen op school geleerd wordt voldoende relevantie heeft voor de beroepspraktijk is niet langer te beantwoorden vanuit de bestaande verantwoordelijkheidsverdeling tussen onderwijs en arbeid. Dat leren niet los van haar maatschappelijk context kan worden opgevat, wordt nog eens extra verdiept door al langer bestaande, maar nu steeds meer geaccepteerde, leertheoretische concepten. Competentieontwikkeling en leerprocessen in het algemeen, blijken effectiever als ze plaats vinden in een authentieke handelingscontext. Dit besef blijkt ook uit de keuzes die lerarenopleidingen steeds meer maken om het leren in de opleiding en in de school te integreren in de vorm van opleidingscholen.

Competentiegericht leren spreekt alle competentieaspecten aan: kennisontwikkeling, handelingsvaardigheden, cognitieve vaardigheden, persoonlijke competenties, motieven en ambities. Bij competentiegericht leren wordt rekening gehouden met ervaring, de voorkennis en betekenisverlening van de student. Deze noties gelden niet alleen voor het competentiebegrip zoals we dat in de onderwijskunde hanteren. Ze gelden ook voor het competentiebegrip zoals dat in de arbeids- en organisatiepsychologie gehanteerd wordt. Het competentiebegrip biedt de gelegenheid een gemeenschappelijke taal te voeren. Het biedt de mogelijkheid de institutionele scheiding tussen onderwijs en arbeid zowel op conceptueel als op communicatief niveau te overbruggen. Uit onderzoek naar de doorstroom van leerlingen in het beroepsonderwijs bleek de aansluiting tussen MBO en HBO beter te slagen als er een gemeenschappelijk competentiebegrip gehanteerd wordt bij kwalificatiestructuurontwikkeling en bij de onderwijskundige

vormgeving van de opleiding (Smulders, Derkzen & Klarus, 2002).

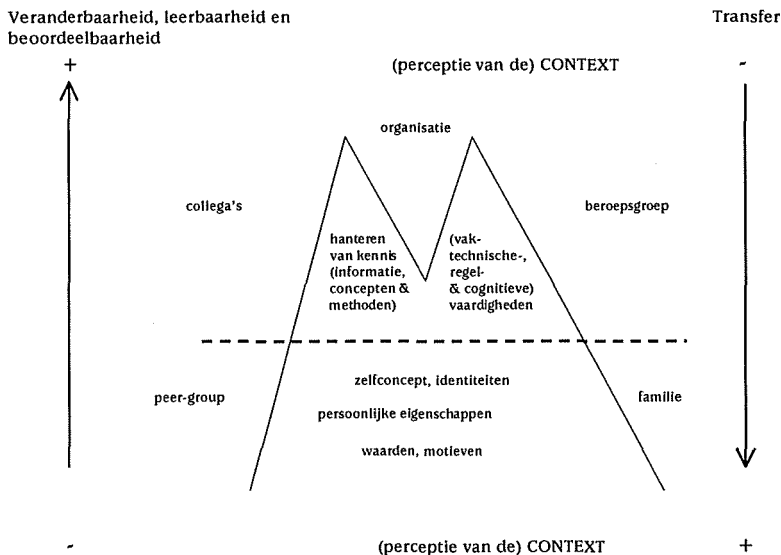
Een derde ontwikkeling: het competentiebegrif is een op ontwikkeling gericht concept. Ontwikkelingsgericht in een dubbele betekenis: ontwikkeling van individuen en ontwikkeling van kennis. Het competentiebegrif verschaft voor het individuele ontwikkelingsperspectief een bredere basis. Ontwikkeling is meer dan kennisoverdracht binnen het instituut school. Het is ontwikkeling van kwaliteiten ongeacht plaats en tijd en vorm van leren. EVC, het erkennen van hoe dan ook verworven competenties, heeft juist dit aspect van competentieontwikkeling op de onderwijskundige kaart gezet (Klarus, 1998). De inhoudelijke vaststelling van relevante competenties wordt direct ontleent aan ontwikkelingen in de beroepspraktijk. De eisen van beroepsarbeid in een kennissamenleving worden op deze wijze direct weerspiegeld. Kennis veroudert snel en kennisontwikkeling wordt een reguliere competentie van lerarenopleiders en leerkrachten. Dit betekent ondermeer dat de scheiding tussen onderzoek, leren, ontwikkeling en innovatie steeds diffuser wordt. In plaats van een institutionele scheiding tussen onderzoeksinstituten, scholen en arbeidsgemeenschappen, zien we een toenemende integratie van onderzoek, leren en handelen. Het beroepsonderwijs, dus ook de lerarenopleiding is niet alleen doorgeefluik van kennis, maar speelt op deze manier een actieve rol in de kennisontwikkeling, kennistransfer en kennisbenutting in de sector.

2. Competenties ontwikkelen is leren.

Competentieontwikkeling is leren. Leren is een individuele, maar vooral ook een sociale en maatschappelijke activiteit. Leren vindt altijd plaats in een maatschappelijke context. Het competentiegericht leren leent zich bij uitstek om de contextuele gebondenheid van leren niet alleen in abstracto maar ook in praktische zin handen en voeten te geven.

Ontwikkelen van competenties is ook een integratieve aangelegenheid. De traditionele scheiding van leren in drie domeinen; kennis, vaardigheden en houding leidt tot de misvatting als zou het leren van kennis en van vaardigheden zich gescheiden kunnen voltrekken (Engeström, 1994). Kennis is geen op zichzelf staande hoeveelheid feiten, informatie, die los staat van handelen, van activiteiten. Vaardigheden bestaan niet uit handelingen, uit gedrag waarbij kennis en cognitieve activiteiten nauwelijks een rol spelen. Leren kan dus niet worden gefragmenteerd in afzonderlijke activiteiten: herhalen van feiten naast herhalen van handelingen. Ook handelen veronderstelt begripsmatige structuren en modellen en reflectie op het eigen handelen, op welk niveau van complexiteit dan ook.

Schema 1: Competentiemodel



Schema 1 is gebaseerd op de gedachte dat leren plaats vindt binnen een context en dat een competentie bestaat uit een samenhangend geheel van verschillende competentie-aspecten. Het competentiemodel is een combinatie:

- a Van de gedachte van Spencer en Spencer (1993) dat er sprake is van meer of juist minder waarneembare en ontwikkelbare competenties (de ijsberg onder en boven de waterlinie).
- b Van de gedachte uit de handelingstheorie dat competenties altijd context-bepaald zijn en altijd samenhang vertonen en
- c van de interpretatieve benadering dat competenties zowel door de bezitter als door zijn omgeving bestaan op basis van perceptie en persoonlijke betekenisverlening. Competenties zijn niet naar binnen gekeerd maar staan in interactie met de cultuur van hun omgeving en de daar gehanteerde betekenissen.

Elke context heeft zijn eigen wijze van spreken, zijn eigen betekenissen. Elke lerende heeft zijn eigen wijze van betekenisverlening. Taal en (sociale) interactie zijn de voertuigen voor betekenisverlening. Competentieontwikkeling ontstaat bij de gratie van de voortdurende interactie van het individu met zijn collega's, de eisen van de taak, de cultuur van de organisatie, de begeleiding van zijn coach of opleider en de (vak)inhoud. Competenties zijn niet te beperken tot kenmerken van het werk enerzijds of tot kenmerken van de beroepsbeoefenaar anderzijds. Competenties weerspiegelen juist hoe werk en werknemers zich tot elkaar verhouden. Bij het vaststellen van voor een beroep vereiste competenties is sprake van een spanningsverhouding tussen de perceptie van de eigen competenties en arbeidssituatie en de door anderen waargenomen en als standaard geformuleerde competentievereisten. Competenties worden pas zichtbaar en reëel in concrete (arbeids)handelingen.

Het is niet verwonderlijk dat in de kwalificatiestructuur voor het beroepsonderwijs met name de vakkennis en vaktechnische vaardigheden benoemd worden. Deze competentie-aspecten zijn immers het best leerbaar. In competentie-profielen gebruikt door het bedrijfsleven, ligt de nadruk daarentegen veel meer op het onderste deel van de ijsberg (Klarus, 2000). In het bedrijfsleven wordt blijkbaar veel waarde gehecht aan sociaal-psychologische en sociaal-normatieve competenties. Zeker als er sprake is van organisatie- en productieveranderingen. Op dit vlak worden ook de meeste lacunes geconstateerd als het gaat om mobiliteit, flexibiliteit en employability.

In een studie van de Onderwijsraad (Merriënboer c.s. 2002) wordt geconstateerd dat in omloop zijnde definities bepaald worden door de context waarin ze ontwikkeld zijn, het leertheoretische perspectief dat gehanteerd wordt en het doel waarvoor de definitie wordt ingezet. De vraag is echter of het zinvol is tot een generieke definitie te komen.

Wat is de meerwaarde van een generieke definitie?

Dat communicatie over leren en opleiden verbetert als dezelfde betekenis aan hetzelfde woord toegekend wordt, lijkt evident. Tegelijkertijd is het de vraag of een begrip dat zijn betekenis voor een belangrijk deel ontleent aan de context waarbinnen en het doel waarvoor het gebruik wordt, wel een volledig eenduidige, één generieke betekenis moet hebben. Het lijkt voldoende om het eens te zijn over de dimensies die bepalend zijn voor de beschrijving van een competentie in een bepaalde context. Hiervoor kunnen we gebruik maken van de in het rapport van de onderwijsraad genoemde zes dimensies. Zij zijn samen “noodzakelijk, maar afzonderlijk niet voldoende” (idem. p.72) om het begrip competentie te definiëren. Ik geef ze hieronder weer en voorzie ze van enig commentaar.

- **Specificiteit:** *Het ontwikkelen en benutten en verder ontwikkelen van competenties vindt altijd plaats in een bepaalde context.*

Deze context kan volgens de auteurs een beroepscontext zijn, maar ook een leercontext. Het antwoord op de vraag waar en hoe competenties het best ontwikkeld kunnen worden (zie de dimensies integrativiteit, handelingsgerichtheid en onderlinge afhankelijkheid) bepaalt de inkleuring van deze dimensie. Voor het beroepsonderwijs is deze dimensie niet neutraal. Het is niet een kwestie van beroepscontext óf leercontext. Voor het ontwikkelen van beroepscompetenties is de beroepscontext de primaire leercontext.

- **Integrativiteit:** *Competenties zijn een ondeelbaar cluster van vaardigheden, kennis, attitude, eigenschappen en inzichten.*

De traditionele scheiding in drie domeinen, kennis, houding en vaardigheden, leidt tot de misvatting als zou het leren van kennis en van vaardigheden zich gescheiden kunnen voltrekken (Engeström, 1994). In de “oude” kwalificatiestructuur voor het beroepsonderwijs wordt op basis van Romiszowski (1981) bijvoorbeeld een onderscheid gemaakt tussen feitelijke en begripsmatige kennis en tussen productieve en reproductieve vaardigheden. Het resultaat van dergelijke opdelingen en taxonomieën is een opleidingsaanbod waarin vaardigheidsonwikkeling naast en los van kennisoverdracht worden geprogrammeerd en beoordeeld (Klarus, 2000).

- **Duurzaamheid:** *Kenmerkend voor een competentie is dat er sprake is van een zekere duurzaamheid. Tegelijkertijd weten we dat competenties veranderlijk zijn in de tijd. De duurzaamheid van competenties wordt met andere woorden bepaald door de in tijd en plaats bepaalde context van het handelen.*

Het is de vraag of duurzaamheid een relevante dimensie is. De dimensie duurzaamheid wordt onderbouwd door te verwijzen naar de bestendigheid van bepaalde kerntaken. In de toelichting op deze dimensie geven de auteurs aan dat een competentie als “het maken van een cursusontwerp” nog altijd een noodzakelijke dimensie is voor onderwijs-ontwerpers en dat het dat altijd ook wel zal blijven. Het maken van een cursus-ontwerp lijkt me echter geen competentie, maar een activiteit. De competenties die nodig zijn om een dergelijke activiteit uit te voeren veranderen, zoals de auteurs zelf aangeven, omdat in de loop der tijd. veranderingen optreden in de context van “het maken van een cursus-ontwerp”. Mijn conclusie is dat de dimensie duurzaamheid ingewisseld zou moeten worden voor de dimensie veranderlijkheid. Dit sluit ook beter aan bij de dimensies specificiteit en integrativiteit. De kwestie van duurzaamheid verwijst vooral naar één van de consequenties van het gekozen competentiebegrup. Als competenties voortdurend veranderen lijkt de haalbaarheid van een landelijke kwalificatiestandaard in het gedrang te komen. Deze zou immers voortdurend aangepast moeten worden. De oplossing voor dit vraagstuk lijkt me echter niet in de term duurzaamheid te liggen maar in de vraag op welk aggregatieniveau een standaard geformuleerd moet worden en het concrete gebruik op het niveau van bedrijf, student en opleiding (zie ook hoofdstuk 5 over standaardsetting).

- **Handelingsgerichtheid:** *Competenties zijn verbonden met handelen, met activiteiten of taken.*

Dit geldt zowel voor het ontwikkelen als voor het beoordelen van competenties. Handelen vindt zowel plaats in een leer als in een arbeidscontext. Daarbij gaat het om de gelijktijdigheid van zowel performatieve als cognitieve handelingen. Het verwerven van kennis is zelden een exclusief cognitieve aangelegenheid en het uitvoeren van taken is evenmin alleen van performatieve aard. Handelingsgerichtheid moet dus begrepen worden als een dimensie die ook cognitief handelen omvat.

- **Leerbaarheid:** *Een competentie is niet in één keer overdraagbaar.*

Competenties zijn niet overdraagbaar, wel leerbaar. In plaats van het perspectief van de deskundige leraar die doceert, floreert het competentiebegrup beter als er gedacht wordt vanuit het perspectief van de individuele lerende. Dat leren en ontwikkelen voorwaardelijk zijn voor competentieverwerving is evident. Hoewel pedagogisch optimisme een fundament van elke leraar behoort te zijn, is niet elke competentie even gemakkelijk te ontwikkelen. Er is een verschil in de mate

van leerbaarheid van de verschillende competenties. Competenties die sterk samen hangen met persoonskenmerken zijn in het algemeen moeilijker te ontwikkelen, moeilijker te leren dan praktische vaardigheden of het benutten van parate kennis. Deze dimensie moeten we mijns inziens dus opvatten als een vraag naar de **mate van leerbaarheid**.

- **Onderlinge afhankelijkheid:** *De verschillende competenties staan in een bepaalde relatie tot elkaar. Van een voorwaardelijke relatie zal in veel gevallen geen sprake zijn. In een aantal gevallen echter zal het verwerven van de ene competentie noodzakelijk zijn om een andere te kunnen verwerven.*

Opvallend in de toelichting van Merriënboer c.s. is dat zij een onderscheid maken tussen “leercompetenties” en “andere competenties”. Dit lijkt niet alleen dwars te staan op de tweede dimensie (integrativiteit), maar ook op hun eigen constatering dat leercompetenties niet in het luchtledige kunnen worden verworven. Het is juist dit onderscheid, dat de basis legt voor de institutionele scheiding tussen onderwijs en arbeid. Dat er leercontexten (scholen) zijn naast arbeidscontexten is duidelijk. Dat het leren in een leercontext andere karakteristieken heeft dan in een arbeidscontext is ook duidelijk. Dit betekent echter niet dat er sprake is van twee soorten competenties, zijnde leercompetenties en andere competenties. Om te benadrukken dat denken en doen niet te scheiden zijn is het beter om te spreken over handelingscompetenties in plaats van leercompetenties naast andere competenties. Voor competentieverwerving geldt altijd dat het gaat om reflecteren en construeren. Leercompetentie is een vorm van (cognitieve) handelingscompetentie. Leren neemt met name toe door externe invloed (van een leerkracht, collega of coach bijvoorbeeld), niet door een aan competentie intrinsiek fenomeen als leercompetenties.

Competenties ontwikkelen en competenties vaststellen is in hoge mate gebonden aan de context van het (beroepsmatig) handelen. Competentie is niet een optelsom van afzonderlijke persoonskenmerken of vaardigheden. Competentie bestaat uit een veelvoud van verschillende aspecten die met elkaar samenhangen en in hoge mate bepaald worden door de context waarin ze geleerd en benut worden. De relevantie van competenties in een arbeidscontext is niet puur objectief, rationalistisch vast te stellen. Het zijn de individuen in de arbeidscontext, die als lid van de werkgemeenschap of het team betekenis en zin geven aan competenties. Sandberg (2000) laat in zijn onderzoek naar het leren van werknemers bij Volvo, overtuigend zien dat de betekenis die werknemers op basis van hun ervaring aan hun werk geven meer bepalend is voor de vaststelling van relevante competenties dan de objectieve vaststelling van een set competentiekenmerken. Eerder kwamen Engeström (1994), Wertsch (1998) en Wenger (1998) al tot een vergelijk-

bare conclusie: Competentie is een relationeel en dynamisch begrip. Deze constatering heeft als consequentie dat opleiden en beoordelen direct gerelateerd moeten zijn aan de authentieke beroepspraktijk.

3. Leren en opleiden

Leren is een bijzonder complexe aangelegenheid. Het speelt zich af in een steeds veranderende omgeving door individuen die hun betekenisverlening voortdurend veranderen. Een aangelegenheid ook waarin verschillende manieren van denken en uiteenlopende denkmodellen of concepten gebruikt worden. De begeleiding van de lerende zal derhalve ook nooit eenvormig kunnen zijn. Leren en denken binnen een dimensie van zekerheid en onzekerheid bestaat uit het steeds opnieuw combineren van verschillende leerstrategieën en kennisconcepten (schema 2). De opleider informeert en instrueert, begeleidt bij het zoeken van oplossingen en baant samen met studenten nieuwe zoekwegen. Maar bovenal is de opleider een vragensteller.

Leren is meer dan memoriseren van kennis en regels. Het is meer dan leren hanteren van procedures en instrumenten. Leren is ook ontwikkelen van dieper inzicht. Maar leren in een kennissamenleving is vooral problemen onderzoeken en oplossingen uitproberen binnen een context van onzekerheid en voorlopigheid. Waarheden van nu blijken morgen niet te gelden. Vaardigheden van nu worden morgen niet altijd meer relevant geacht. Onzekerheden hanteren moet je leren. Leerkrachten zijn daarin een voorbeeld. Zij kunnen dit zelf op ten minste twee manieren laten zien. Door in hun relatie met studenten, de toekomstige leerkrachten, een onderzoekende houding voor te leven. En door vraagtekens bij hun eigen professie te plaatsen teneinde hun eigen professionaliteit voortdurend verder te ontwikkelen.

Abductieve denkers en doeners

Leren is grotendeels afhankelijk van het handig speuren naar wat significant is, van efficiënt interpreteren en van effectieve betekenisverlening. De gevolgde strategie van dit speuren, onderzoeken en denken wordt veelal geacht van deductieve of van inductieve aard te zijn.

Deductie is het trekken van een conclusie in een specifieke situatie op basis van een algemene wet. Laten we aannemen dat op een tafel een zakje witte bonen staat. Ik weet dat er witte bonen in het zakje zitten want ik heb zelf gezien dat de winkelier ze in het zakje deed. Als ik dus een hand bonen uit het zakje haal kan ik voorspellen dat ook deze bonen wit zullen zijn. Uit de 'wet'; alle bonen in het zakje zijn wit, maak ik een geval: Ik pak een handvol bonen uit het zakje en voor-

spel met absolute zekerheid: Deze bonen zijn wit (Eco, 1991).

Veelal gaat voorspellen niet zo eenvoudig en maken we gebruik van **inductie**. Er staat hier een zakje bonen voor me en ik weet niet wat er in zit. Ik haal een handvol bonen uit het zakje en zie dat er allemaal witte bonen in mijn hand liggen. Ik herhaal dit een paar keer en telkens blijk ik witte bonen in mijn hand te hebben. Uit de resultaten, telkens een handvol witte bonen, van deze herhaalde waarneming leidt ik af dat ze specifieke gevallen van dezelfde wet: de bonen in het zakje zijn wit. Uit de afzonderlijke waarnemingen leidt ik een algemene 'wet' af: inductie.

Het probleem met inductie is dat er slechts één zwarte boon in mijn hand hoeft te liggen en mijn hele inductieve redenering is naar de knoppen. De vraag bij inductief redeneren is dan ook hoe vaak ik een waarneming moet herhalen om zeker te zijn van een absoluut goede inductie. In de dagelijkse werkelijkheid, ook de onderwijswerkelijkheid zal de gelegenheid zich zelden voordoen om een absoluut zekere inductie te verkrijgen.

Meestal nemen we in ons dagelijkse denken en doen genoeg met een 'aan zekerheid grenzende waarschijnlijkheid'. We formuleren in feite telkens weer een voorlopige hypothese of oplossing; als ik dit doe zal dat waarschijnlijk het gevolg zijn; als ik opnieuw bonen uit dat zakje haal zullen ze vast en zeker weer wit zijn. En vervolgens blijkt dat de gekozen oplossing al dan niet goed was en corrigeren we eventueel ons handelen. Deze werkwijze noemen we **abductie**: een gok op basis van een door ervaring ingegeven hoogst persoonlijke algemene regel (van Zoest, 2002). Telkens als wij keuzes maken gebruiken we een abductieve redenering. Het ene moment hoeven we alleen maar een bestaande verklaring te zoeken voor een merkwaardige gebeurtenis of situatie. Het andere moment zal er misschien wel een sluitende verklaring zijn; maar weten we niet of deze ook toepasbaar is op onze handelingssituatie. We moeten er op gokken dat de wet, de verklaring ook op deze specifieke ervaring van toepassing is en werkt. En soms is er nog geen sprake van een wet of sluitende verklaring en zullen we deze zelf moeten verzinnen. Mensen zijn in de dagelijkse gang van zaken vooral abductieve denkers en doeners. En het is deze dagelijkse gang van zaken waar ook het leren deel vanuit maakt. Leren verloopt dus niet volgens logische geordende fasen en wetmatigheden, maar via hoogst persoonlijke ervaringen en ervaringswetten.

Leren doe je met concepten en modellen

Leren is geen kwestie van informatieoverdracht. Leren is het gebruiken en ontwikkelen van abstracte begrippen, ideeën, historische verklaringen en theorie. Bereiter (2002) verwijst hiervoor naar het onderscheid dat Agre maakt tussen objectieve en deiktische concepten. Objectieve concepten kennen ongeacht tijd en plaats kenmerken toe aan objecten en verschijnselen. Deiktische concepten variëren in betekenis, afhankelijk van wie, wanneer, waar spreekt en tegen wie gesproken wordt. Agre constateert dat er eerst deiktische concepten zijn en dat objectieve concepten afgeleid worden van de deiktische. De parallel met het onderscheid tussen deductief, inductief en abductief denken is voor de hand liggend. Waar deductief denken uitgaat van het algemene, van objectieve concepten die de basis zouden vormen voor conclusies in alledaagse situaties, daar wil de inductieve benadering juist op basis van bijzondere ervaringen algemeen geldende, objectieve concepten formuleren. Beide echter blijven hangen in de veronderstelling dat objectieve concepten uitgangspunt dan wel doel vormen. Abductief denken gaat uit van voorlopige waarheden, van voorlopige hypothesen op basis van alledaagse ervaringen. Abductie gaat uit van de deiktische concepten, echter zonder daarbij per se te streven naar objectieve concepten.

Competentieontwikkeling heeft als doel het professionele handelen te verbeteren. Professioneel handelen van elke beroepsbeoefenaar, dus ook van een leerkracht, is gebaseerd op weten hoe en weten waarom. O'Donnel en Garavan (1997) benadrukken de relatie tussen cognitieve vaardigheden en de handelingscontext. Zij noemen een viertal cognitieve vaardigheden voor professioneel handelen:

- 1 Het flexibel kunnen **hanteren** van concepten, regels, principes en algoritmen die betrekking hebben op een specifiek handelingsdomein.
- 2 Het kunnen **hanteren** van heuristische vuistregels (zoekregels) om problemen op te lossen.
- 3 Het kunnen **reflecteren** op eigen ervaringen teneinde kennis te ontwikkelen over eigen cognitief functioneren: kunnen leren van ervaringen.
- 4 Het **ontwikkelen** van strategieën om de eerste drie vaardigheden verder te kunnen ontwikkelen: metacognitieve vaardigheden.

Competentieontwikkeling is dus zeker niet alleen “doen”, het is wel degelijk ook weten waarom, het kunnen benutten van kennis en kennis kunnen genereren over alternatieve oplossingen: hanteren, reflecteren en ontwikkelen.

Leren zonder concepten gaat niet. Het is echter de vraag of deiktische concepten moeten bestaan uit de door de opleider bedachte en aangereikte inhouden, of dat het concepten zijn die samen met de student ontwikkeld worden.

Competentieontwikkeling is mijns inziens gecontextualiseerde kennisontwikkeling. De opleider ontwikkelt samen met studenten concepten, hij begeleidt en zet zijn expertise in voor het banen van onderzoekswegen. Samen met studenten weegt hij de relevantie van bestaande concepten tegen elkaar af en poogt nieuwe modellen en methoden te ontwikkelen.

Opleiden is vragen stellen

Competentiegericht leren ontleent veel van haar inspiratie aan het (sociaal) constructivisme. Schmidt (2001) beschrijft in een analyse van de historie van een constructivistische aanpak van hoger onderwijs drie fasen. Deze fasen zijn mijns inziens drie belangrijke elementen in competentiegericht leren en opleiden

- a De fase van **zelf construerend** leren (al werkende oplossingen toepassen op basis van een voorlopige hypothese van een probleem: de abductieve of hypothetico deductieve aanpak.
- b De fase waarin **activering van voorkennis** door probleemgestuurd leren centraal stond.
- c De fase waarin veel aandacht werd besteed aan het opleiden van **sociaal en cognitief congruente docenten** (docenten die persoonlijke interesse tonen, gebruik maken van hun eigen expertise en in hun ondersteuning aansluiten bij kennisniveau van studenten).

De rol van de begeleider is vooral die van het stellen van authentieke vragen. Vragen waarop de vragensteller zelf nog geen antwoord weet, maar waarop het antwoord van de lerende hem oprecht interesseert. Authentieke vragen onderscheiden zich van vragen die gesteld worden om de lerende aan het denken te zetten, maar waarop het antwoord allang bekend is. Ze onderscheiden zich ook van testvragen, vragen waarop slechts één antwoord mogelijk is, het antwoord dat de vragensteller al weet. Bij dit soort vragen is de leerkracht het meest aan het woord. Ze ontnemen daarenboven de lerende de controle op zijn eigen leerproces.

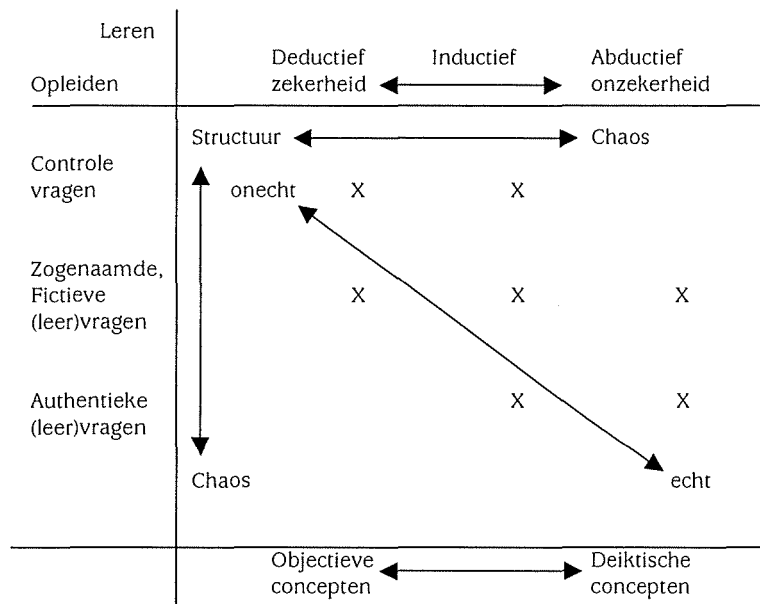
Vragen stellen veronderstelt dat de antwoorden van de student ook gehoord worden, veronderstelt respectvol luisteren. Respectvol luisteren betekent ook dat de leraar vragen stelt of commentaar levert met inzet van zijn eigen professionaliteit. Doceren is zo bezien voortdurend balanceren tussen vragen stellen, luisteren opnieuw vragen stellen enerzijds en aanbieden van en confronteren met de professionaliteit van de leraar anderzijds.

Competentie-gericht opleiden maakt intensief gebruik van authentieke arbeidscontexten. Dit betekent dat de opleider op de hoogte moet zijn van de betekenissen die het individu verleent aan leren in en met arbeidscontexten. Motivatie voor leren is mede afhankelijk van het delen van ervaringen met anderen. Bij het delen van ervaringen gaat het er niet om via allerlei ingrepen de deelnemers een zelfde taal te laten spreken, dezelfde betekenissen te laten hanteren. Het gaat erom een dialoog te ontwikkelen tussen collega's, tussen lerenden en tussen lerenden en docenten. Dit geheel kunnen we opvatten als onderzoekend leren. Wertsch (1998) noemt twee invalshoeken om dit leren vorm te geven:

- Onderzoeken welke betekenissen jijzelf en de ander hechten aan woorden, beelden, gedrag en culturele instrumenten.
- Gezamenlijk nieuwe betekenissen ontwikkelen. Gezamenlijk betekenis geven aan (succes- en faal-) ervaringen, aan veranderingen in het werk en aan nieuwe technieken en methoden.

Het stellen van vragen, van authentieke op ervaring gerichte leervragen neemt de plaats in van vragen die gericht zijn op beheersing en controle gerichte vragen. Op controle gerichte vragen behoren tot het hoofdstuk beoordelen. Leervragen zijn gericht op ontwikkeling van competenties. Het stellen van vragen past in elke leerstrategie. Authentieke vragen zijn ofwel van inductieve of wel van abductieve aard. Hiermee is tevens gezegd dat leren meer gebaat is bij een strategie die begint bij de specifieke ervaring, bij het specifieke verschijnsel dan bij een strategie die uitgaat van algemene waarheden en deze vervolgens vertaalt naar de concrete situatie. Om een verschijnsel te verklaren, uit te leggen, is hier niets mis mee. Als leermodel schiet deze aanpak tekort. Leren is immers meer dan het luisteren naar een uitleg. De erkenning dat studenten en werkenden abductief denken, het stellen van authentieke vragen en het luisteren naar de betekenissen die de student hanteert, vormt de basis voor onderzoekend leren en het ontwikkelen van 'eigen' kennis. De relaties tussen denkstrategieën, het gebruik van concepten en vragen stellen zijn weergegeven in schema 2.

Schema 2: Leren doe je met denkstrategieën en concepten en door vragen te stellen.



Congruentie tussen handelen, leren, beoordelen en onderzoeken.

Samenhang in de chaos van het alledaagse leren en handelen is niet van buitenaf op te leggen met concepten die zijn ontstaan los van die werkelijkheid. Het ontwikkelen van nieuwe waarheden van eigen kennis lukt alleen als die concepten aan die werkelijkheid zelf ontleend zijn en betekenis hebben in relatie tot het alledaagse handelen, de concrete beroepspraktijk.

Professioneel handelen in de beroepspraktijk onderscheiden we in:

- 1 voorbereiden, plannen;
- 2 handelen, uitvoeren;
- 3 reflecteren, bijstellen.

Er zijn meerdere redenen om deze driedeling in het beroepsmatige handelen ook te hanteren bij het organiseren van leren, het beoordelen van leerresultaten en het onderzoeken van leerprocessen (schema 3).

Ten eerste draagt leren en beoordelen in de authentieke handelingscontext bij aan de validiteit van dat leren en beoordelen. Ten tweede vergroot de congruentie tussen het gebruiken van hetzelfde procesmatige concept van handelen, van leren, van beoordelen en van onderzoeken, de kwaliteit van de communicatie

over de inhoud van die verschillende activiteiten. Het hanteren van een gelijk-luidende “competentietaal” lukt alleen als er op een vergelijkbare manier naar competenties gekeken wordt. Op de derde plaats is leren, is beoordelen, is handelen, is onderzoeken in hoge mate bepaald door de interactie van culturele betekenissen en de individuele betekenisverlening van de verschillende betrokkenen. De individuele betekenisverlening door de lerende, de beoordeelde student, de onderzoekende student en de werkende student vertoont samenhang vanuit dat individuele perspectief. Het fragmenteren van die samenhang zal slechts leiden tot breuken in de betekenisverlening en tot minder effectief leren, beoordelen, handelen en onderzoeken.

Schema 3: Congruentie tussen handelingspraktijk, leren, beoordelen en onderzoeken

Handelen	Leren	Beoordelen	Onderzoeken
plannen Plannen van activiteiten en activeren van voorkennis	plannen Oriëntatie op leertaak; voorkennis activeren instructie	plannen Formuleren van de te beoordelen competenties.	plannen Formuleren van een vraagstelling, activeren van voorkennis en plannen van activiteiten.
uitvoeren Uitvoeren taak	uitvoeren Uitvoeren & bewaken; werken aan leertaak	uitvoeren Observatie van het handelen en van resultaten.	uitvoeren Actie: ontwikkelen van nieuwe inzichten, concepten, modellen en methoden.
reflecteren Controleren en bijstellen van handelingsresultaten.	reflecteren Reflecteren, concluderen en bijstellen.	reflecteren Reflecteren op en waarderen van bewijzen van verworven competenties	reflecteren Reflecteren op effecten in de empirie en bijstellen van concepten, modellen en methoden.
Hernieuwde planning van activiteiten.	Nieuwe leeractiviteiten	Nieuwe leeractiviteiten.	Hernieuwde vraagstelling

De congruentie tussen de fasen bij handelen, leren, beoordelen en onderzoeken, biedt een kader om de overeenkomsten te beschrijven tussen de vier vormen van werkelijkheidsduiding. De vier activiteiten verschillen in de mate van systematische gestrengheid. De systematische gestrengheid zal bij onderzoeken en beoordelen veelal groter zijn dan bij handelen en leren. Ook dit verschil is relatief, al naar gelang de context waarin gehandeld, geleerd, beoordeeld of onderzocht wordt. Bijvoorbeeld als het handelen zich afspeelt binnen een context waarin er sprake is van grote risico's ten aanzien van veiligheid en gezondheid. Niet alleen beoordelen en onderzoeken vereisen systematisch gestrengheid. Dit geldt zeker ook voor complexe en risicovolle arbeidshandelingen.

4. Model voor een competentiegericht lerarenopleiding

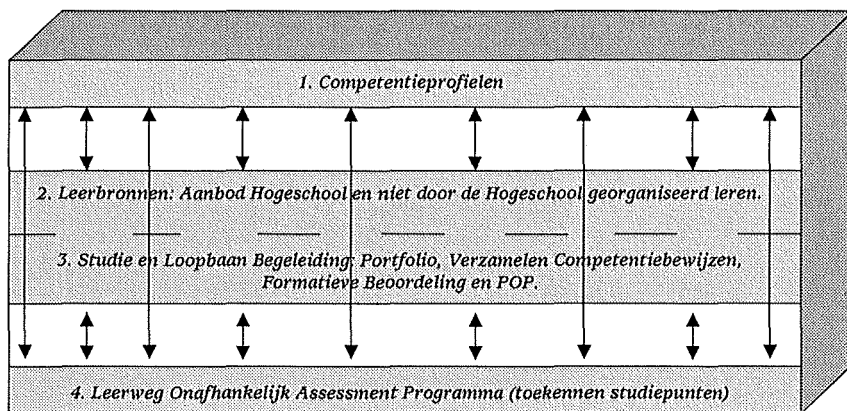
Competentiegericht opleiden is vooral leren binnen betekenisvolle en leerrijke contexten. De beroepspraktijk is niet alleen het perspectief voor de student, maar ook één van de belangrijkste contexten waarin geleerd kan worden. “Geleerd kan worden”; want leren in een **beroepscontext**, leren van ervaringen, komt niet als vanzelf tot stand. Een kritische commentator, een begeleider of coach maakt dat er beter geleerd wordt (Bolhuis & Simons, 1999).

Het tweede uitgangspunt voor een competentiegericht lerarenopleiding is dat er **congruentie** moet zijn tussen de te ontwikkelen competenties en de plaats waar en de manier waarop opgeleid wordt. Het kiezen van een didactische aanpak en het kiezen van kennisinhouden gebeurt niet tijdens het werken met leerlingen, maar gaat eraan vooraf. Professionele planning van leeractiviteiten kan er bij gebaat zijn om los van de eigen opleidingscontext onderzoek te doen naar relevante inhouden, pedagogische en (vak)didactische concepten en methoden. Het derde uitgangspunt is de erkenning dat studenten op **verschillende manieren leren** en dat zij, afhankelijk van hun maatschappelijke positie zullen verschillen in hun voorkeuren voor manieren van leren: meer of juist minder in groepsverband, meer of juist minder binnen het instituut, meer of juist minder geleid leren.

De ontwikkeling naar een leraaridentiteit is voor een dagstudent een andere dan voor een duale of deelstudent. Verschillen in maatschappelijke posities en individuele verschillen in de manieren van leren leiden tot uiteenlopende opleidingstrajecten.

Rekening houdend met dit complexe geheel van verschillen en voorkeuren wordt een competentiegericht opleiding gebouwd op ten minste een viertal lagen: competentiestandaarden of profielen; leerbronnen die op een flexibele wijze benut kunnen worden; intensieve studie en loopbaanbegeleiding en een assessmentprogramma dat zowel summatief als formatief gebruikt kan worden.

Deze vier lagen voor een competentiegericht opleidingsprogramma kunnen al naar gelang de individuele wensen en mogelijkheden op verschillende momenten worden aangeboord.



De belangrijkste voorwaarde voor competentiegericht opleiden is een competentiestandaard ontleend aan de toekomstige beroepspraktijken van afgestudeerden. Deze standaard in de vorm van competentieprofielen is een middel om richting te geven aan de eigen ontwikkeling. Ze biedt voor het afnemende onderwijsveld inzicht in de competenties waarover hun toekomstige werknemers zullen beschikken.

De competentieprofielen zijn de basis voor het formuleren van competentie-indicatoren. De indicatoren vormen het uitgangspunt voor het beoordelingsprogramma. Met dit beoordelings- of assessmentprogramma kunnen competenties zowel formatief ("Zit ik op koers?") als summatief ("Ben ik voldoende competent om als professional aan de slag te kunnen?") beoordeeld worden. De didactische vormgeving van het curriculum is ondersteunend aan het verwerven van de competenties, ongeacht waar, wanneer en hoe dit gebeurt. Het opleidingsprogramma bestaat uit een aantal leerbronnen met behulp waarvan de student zijn of haar competenties verder kan ontwikkelen in de richting die hij of zij wenst en die voor het beroep van leerkracht vereist zijn. Deze leerbronnen verschillen naar aard, naar locatie en naar begeleidingsvorm. Het competentiedomein en de manier waarop de student op een bepaald moment het beste leert zullen bepalend zijn voor de leerbron die wordt aangesproken. Heterogene leertrajecten zijn eerder regel, daar waar standaardaanbod een uitzondering vormt. Leren op de werkplek wordt intensief benut als meest valide vorm van competentieontwikkeling. Voorwaarden daarvoor zijn dat de werkplek wordt gedefinieerd als leer-werkplek en dat de opleiding zorg draagt voor onders-

teuning van het leren op de werkplek.

Het leren buiten de werkplek bestaat uit de volgende leerbronnen:

Flankerend onderwijs: de studenten geven wekelijks aan welke problemen en vragen zij in hun werk ervaren. De opleiding draagt in de week erop, zorg voor een aanbod (workshop, college, supervisie of andere leeractiviteiten) waarmee de gestelde vragen “beantwoord” worden.

Bedrijf in Beeld: de studenten van Stoas Hogeschool worden opgeleid om toekomstige werknemers in de agrarische sector op te leiden. Het concept “school in drievoud” impliceert dat naast de lerarenopleiding als leeromgeving en het MBO of VMBO (als leer- en toekomstige werkomgeving van Stoas-studenten) ook de toekomstige arbeidsorganisaties van de MBO en VMBO studenten als leeromgeving fungeert. De Stoas-studenten maken een (bedrijfskundige-, economische-, marketing- of HRD-) analyse van het agrarische productiebedrijf of de dienstverlenende organisatie waar zij werken.

Colleges en practica: de studenten kunnen gebruik maken van een aantal modules of blokken waarin de relevante groene vakinhouden en vakvaardigheden worden aangeboden. Ook deze leeractiviteiten zijn erop gericht een onderzoekende houding te ontwikkelen.

Naast het georganiseerde leeraanbod, is er ook ruimte voor het leren met behulp van andere externe, **zelf gekozen leerbronnen**. Een individueel begeleidingstraject voor elke student zorgt ervoor dat de student op een voor hem of haar effectieve, efficiënte en betekenisvolle wijze competenties ontwikkelt.

Competentiestandaarden, een competentiegericht curriculum worden gecompliceerd door een op competenties gericht leerwegaafhankelijk assessmentprogramma. Studiepunten worden toegekend op basis van de voortgang in dit assessmentprogramma.

5. Competentieprofielen geven perspectief

Het plannen van leeractiviteiten en het beoordelen van competenties speelt zich af in de micro-relatie tussen student, docent, leerinhoud, leerdoel en leersituatie. De docent en de student plannen in overleg een optimaal leertraject. Daarbij gebruiken zij de competentiestandaard als oriëntatie en informatiebron. Omdat variabelen als leerervaringen in een werksituatie, persoonlijke wensen en voorkeuren en arbeidssituaties niet voorspelbaar zijn heeft het geen zin om de competentiestandaard als blauwdruk voor opleidingsplanning te gebruiken. De docent-begeleider is de professional die de student ondersteunt bij het plannen van de meest effectieve en efficiënte leerweg. Dit veronderstelt inrichtingsvrijheid. Inrichtingsvrijheid voor student en docent staat in gespannen verhouding met de eisen die zijn vastgelegd in opleidingsdoelen of eindtermen. Competentieprofielen worden gebruikt binnen de spannings verhouding van subjectieve vrijheid versus de door de arbeidsmarkt gestelde competentievereisten. Competentieprofielen heffen deze spanning niet op. Ze kunnen slechts een vruchtbare basis bieden voor communicatie tussen student en docent over de eisen die arbeidsmarkt stelt.

Van kwalificatiestructuren naar competentieprofielen

Veranderingen in het paradigma ten aanzien van standaardsetting kunnen we karakteriseren als een verschuiving van een technocratische, op beheersing gerichte aanpak naar een op ontwikkeling en flexibiliteit gerichte aanpak. De discussie over een leven lang leren (permanente educatie en employability) is hier debet aan. De kenniseconomie vraagt om een meer interactieve kijk op de relatie tussen leren op school en effectief gedrag op het werk en in de maatschappij (Geurts, 2001). De maat voor waardering zou niet uitsluitend moeten zijn of leerlingen een diploma halen, maar of zij een relevante aansluiting op maatschappij en arbeidsmarkt blijken te hebben. Naast een door de kwalificatiestructuur bepaalde route gaat het om het mogelijk maken en waarderen van persoonlijke leerroutes. De commissie Boekhoud (Commissie Doorstroomagenda) formuleerde het als volgt: Bij verbetering van de aansluiting moet veel meer dan nu nut en betekenis van leren voor de loopbaan van de leerling als uitgangspunt gelden. Niet de leerstof en eindtermen, maar iemands ontwikkeling hoort centraal te staan. De kwalificatiestructuur fungeert daarbij niet als kader maar als middel, als interface tussen individu en arbeidsmarkt.

Zeer gedetailleerde eindtermen, studiebelastingen en centrale toetsontwikkeling beperken een flexibele aansluiting op de arbeidsmarkt en individuele leerwensen. In plaats daarvan ontstaat een model waarbij landelijk globaal omschreven competenties per branche of beroepsdomein worden gegeven, die vervolgens lokaal geconcretiseerd en benut worden in de vorm van competentie-indicatoren. Dit impliceert tevens een verschuiving in de wijze van analyseren en formuleren van standaarden. Een functionalistische opdeling in beroeps-, doorstroom- en maatschappelijk culturele competenties en vervolgens een opdeling van beroepscompetenties in kerntaken en kernopgaven die weer opgedeeld worden in vakmatig-methodische, bestuurlijk organisatorische, sociaal-communicatieve en ontwikkelingsgerichte competenties is te gedetailleerd. Een robuuste beschrijving ligt meer voor de hand. Een beschrijving die uitgaat van zowel de functionele gebruiksdoelen van een standaard als van een permanente ontwikkeling in de door de arbeidsmarkt gevraagde competenties. De gebruiksdoelen zijn met name communicatief van aard: communicatie tussen ontwikkelaars, gebruikers en aanbieders van competenties. Deze communicatie speelt zich af op het niveau van individuele actoren. De belangen en wensen op dit individuele niveau dienen dan ook het uitgangspunt van competentie analyse te zijn.

Ruimte voor professionele benutting van competentiestandaarden.

Het ontwikkelen van een competentiestandaard, van competentieprofielen is geen doel op zich. Competentieprofielen dienen voor het beroepsonderwijs een drietal doelen:

- 1 Ze vormen een bron van informatie waaraan studenten hun persoonlijke ontwikkeling kunnen spiegelen.
- 2 Ze zijn de basis voor het ontwikkelen van een leerwegonafhankelijke beoordelingsprocedure en leerwegonafhankelijke methoden voor competentiebeoordeling.
- 3 Ze zijn richtinggevend voor het ontwikkelen van een leeraanbod en het plannen van op competentie ontwikkeling gerichte leeractiviteiten.

De beoordeling en erkenning van verworven competenties beoogt civiel effect. Ze moet daarom voldoen aan door de arbeidsmarkt gestelde competentie vereisten en aan door de overheid gestelde kwaliteits- en uitstroomeisen. Het beroepsonderwijs besteedt erg veel aandacht aan landelijke systemen voor standaardsetting of landelijke kwalificatiestructuren. Ervaringen in het middelbaar beroepsonderwijs hebben geleerd dat de wetgever met behulp van de kenniscentra beroepsonderwijs bedrijfsleven zonder veel succes (Nieuwenhuis c.s., 2001) de resultaten van leertrajecten centraal heeft willen regelen.

De huidige over-gedetailleerde beschrijving van eindtermen nodigt bepaald niet uit tot benutting door het arbeidsveld. De eindtermen worden eerder als knellend en beperkend ervaren dan als ondersteuning bij het door opleidingen en arbeidsorganisaties gezamenlijk formuleren van door studenten in een bepaalde arbeidsorganisatie te verwerven competenties. In het HBO is er ondertussen een gegroeide praktijk dat leerkrachten hun eigen non-formele invulling geven aan landelijke afspraken.

Hebben we, gezien deze nadelen, eigenlijk wel kwalificatiestructuren nodig? Kwalificatiestructuren zoals in het MBO, zijn in feite diplomastructuren en dienen als voorschrift voor het inrichten van opleidingen. De inrichtingsvrijheid van scholen laat zich moeilijk rijmen met dergelijke gedetailleerde doelstellingen zoals eindtermen. Kunnen we niet volstaan met het formuleren van globale, maar betekenisvolle competentieprofielen? Het professioneel inrichten van flexibele en vraag-gestuurde leertrajecten veronderstelt speelruimte voor de professionele docent en student beide. Dit betekent meer vrijheidsgraden dan kwalificatiestructuren in het algemeen toe staan. Een flexibele structuur van competentieprofielen vraagt om het decentraliseren van verantwoordelijkheden naar de inrichters en uitvoerders van onderwijs. De energie die gestoken wordt in de gedetailleerde uitwerking van eindtermen is overbodig en gaat ten koste van het ontwikkelen van de kwaliteit die decentraal nodig is voor het gebruiken en, in relatie met het arbeidsveld, benutten van globale landelijke competentieprofielen. Ontwikkeling en benutting van decentrale professionaliteit voorkomt een overmaat aan centrale bureaucratie. Niet nog meer detaillering in de structuur, maar meer professionalisering van het communicatieproces over verworven en gevraagde competenties, vormt daarvoor de basis. (Klarus, 1998, 2001).

Het aggregatiedilemma: hoe algemeen is een gedetailleerd competentieprofiel?

De behoefte aan meer of minder detaillering is afhankelijk van het perspectief, het belang van de gebruiker. Zo zal een assessor over het algemeen meer behoefte hebben aan detaillering via geformuleerde competentie-indicatoren dan de onderwijsmanager die de structuur van kwalificaties en competenties wil hanteren om integraal personeelsbeleid te voeren. De oplossing voor het detailleringsvraagstuk ligt uiteindelijk in de communicatie tussen studenten, docenten, werkgevers en beoordelaars.

In een onlangs uitgebracht advies aan het Ministerie van Onderwijs over de wenselijkheid en de mogelijkheid van een kwalificatiestructuur voor beroepen in het onderwijs (Klarus c.s., 2003) wordt gepleit voor een robuuste, niet te

gedetailleerde kwalificatiestructuur. Het aggregatiedilemma, want daar draait het hier om, is een wezenlijk probleem voor alle kwalificatiestructuren, competentieprofielen en beoordelingsstandaarden. Herkenbaarheid is nodig om de competenties zinvol te doen zijn voor de toekomstige gebruiker: de student, de docent, de assessor en de werkgever. Brede geldigheid is noodzakelijk wil beoordelen tot civiel effect leiden. Brede geldigheid gaat echter vaak ten koste van concreetheid. Concreetheid daarentegen dreigt vaak achter te lopen bij de feitelijke werkelijkheid. Een ander dilemma betreft de vraag of competenties op een complexer niveau moeten leiden tot uitgebreidere competentiebeschrijvingen. Veelal gaat een complexer niveau gepaard met meer competentie-aspecten. Een herkenbare beschrijving zou in deze redenering uitgebreider worden naarmate het complexiteitsniveau toe neemt. Tegelijkertijd weten we dat het beoordelen van al die afzonderlijke aspecten tekort doet aan de onvoorspelbaarheid van complexe situaties. Onvoorspelbaarheid staat op gespannen voet met een gedetailleerde beschrijving.

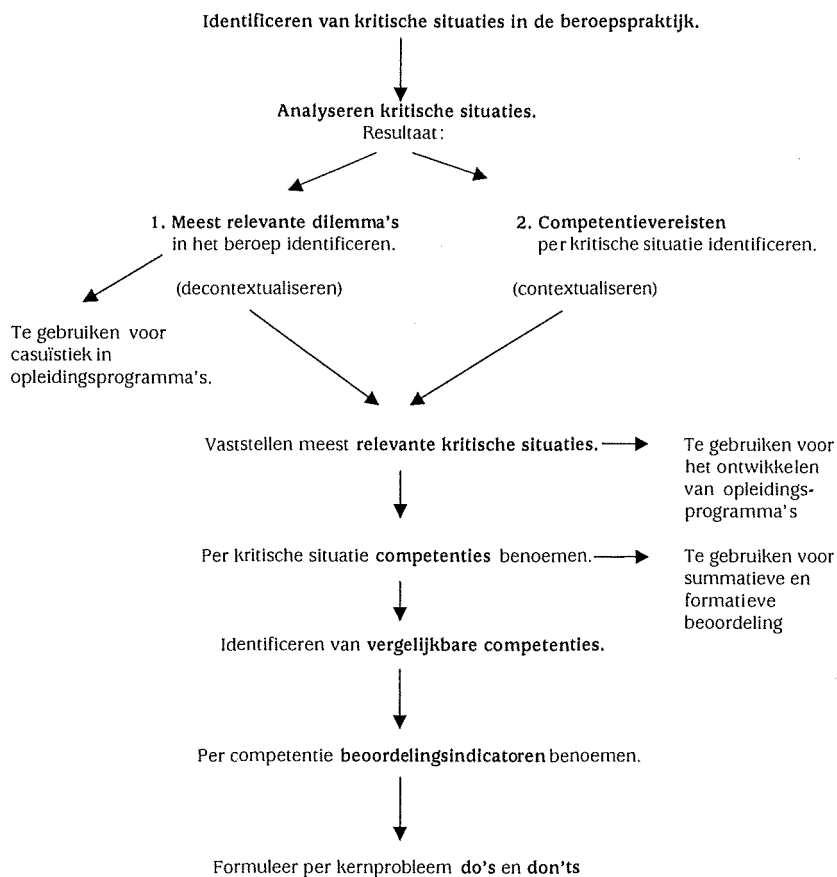
Een mogelijkheid om dit dilemma te hanteren is de detaillering niet in de standaard zelf aan te brengen, maar de detaillering onderdeel te laten zijn van de beoordelingssystematiek. In de standaard worden alleen kritische situaties en daarbij behorende competenties beschreven. Het formuleren van beoordelings-indicatoren kan worden overgelaten aan de opleiding, c.q. aan beoordelaars of assessoren.

Formuleren van profielen en indicatoren.

Stoas Hogeschool heeft voor de detaillering van landelijke standaarden voor leraren voortgezet onderwijs het onderzoeksproject competentieprofielen leraar-VMBO en leraar-MBO opgezet. In dit project werken docenten, studenten en onderzoekers gezamenlijk aan de beschrijving van competenties voor docenten VMBO en docenten MBO. Behalve de noodzaak om leraren op te leiden vanuit empirisch gefundeerde competentieprofielen beoogt dit project ook antwoord te geven op een andere voor de opleiding prangende vraag: zijn er verschillen tussen competenties waarover leerkrachten moeten beschikken die respectievelijk werken in het VMBO en het MBO? En zo ja; welke verschillen zijn dat dan? Voor dit onderzoek is gebruik gemaakt van het KDI-model (Kritische situaties Dilemma's Indicatoren, Klarus, 2003). Een eerdere versie van dit model werd gebruikt voor het ontwikkelen van competentieprofielen en intakeassessments in het HTNO (Ter Wee c.s., 2003). Voor het structureren van de interviews met leraren maken we gebruik van de START-procedure. In het interview worden achtereenvolgens vragen gesteld over de Situatie, de Taak of verantwoordelijk-

heden, de Activiteiten of handelingen die worden uitgevoerd, de Resultaten van het handelen, en de Transfer van competenties. Voor het analyseren van de perceptie van werkenden gebruiken we Sandberg's (2000) fenomenografische methode. Met deze methode wordt onderzocht op welke manier betekenissen in het werk worden ervaren en hoe zij zin geven aan de dagelijkse (werk)ervaring. Het gaat daarbij zowel om het wat, de inhoud van betekenissen, als om het hoe, de handelingen waarin betekenissen verschijnen en waarneembaar worden. Via vergelijking van gespreksresultaten worden verschillende perspectieven van leraren in het VMBO en MBO op hun competenties expliciet gemeld. Bijvoorbeeld de perspectieven van afzonderlijke taken, van integratie van taken en het studentperspectief. Binnen deze perspectieven worden de meest relevante, de dragende competentie-aspecten beschreven. Bijvoorbeeld: wat is de centrale focus van het beroep of functie? Gaat het om opvoeden of opleiden, om kennisoverdracht of vaardigheidsontwikkeling, om zelfvertrouwen of om de ontwikkeling van een effectieve arbeidshouding? Gaat het om analyseren en interpreteren, kennis van het leerproces, kennis van kwaliteitskenmerken, leren leren competenties of juist om communicatie en samenwerking? Het uitgangspunt is dat de gesprekken met de beroepsbeoefenaren de informatie opleveren waarmee betekenisvolle ordening van competenties gemaakt kan worden. De perceptie van de beroepsbeoefenaar van de eigen beroepswerkelijkheid vormt de basis voor de vergelijkende analyse. Er worden niet op voorhand al taakgebieden, functiegebieden, rollen of kerntaken vastgesteld door onderwijskundigen.

Schema 5: De koninklijke weg in het formuleren van competentie-indicatoren



De dekking van beroepseisen

Het resultaat van de analyse is een betekenisvolle en authentieke beschrijving van competenties. Daartoe gebruiken we de begrippen **dilemma** en **kritische situatie**. Dilemma's doen zich voor wanneer aan een beroepsbeoefenaar relevante, maar tegelijkertijd tegengestelde eisen gesteld worden: zorgvuldigheid versus snelheid, aandacht voor de groep versus individuele aandacht, het belang van de arbeids-organisatie (de school) versus het belang van de lerende student. Daarbij gaat het om het effectief en efficiënt toepassen van

beschikbare kennis en vaardigheden, het communiceren met betrokkenen en om de afweging van verschillende belangen. Alle competentieaspecten spelen bij het oplossen van dilemma's een rol. Door dilemma's en kritische situaties als perspectief te hanteren bij de vaststelling van competentieprofielen en bij het vaststellen van programma-inhouden wordt de complexiteit van arbeidssituaties de "rode draad van een beroepsopleiding" (Nieuwenhuis, 1991).

Kritische situaties zijn dilemma's, concrete probleemsituaties, zoals ze zich daadwerkelijk in de authentieke beroepspraktijk voltrekken. Dilemma's zijn gebaseerd op en worden ontleend aan kritische situaties. Pas door hun binding aan een context worden kernproblemen bruikbaar voor opleiden en beoordelen. Het verschil tussen beide is de mate van contextuele gebondenheid. Dilemma's kunnen geformuleerd worden voor een beroepsgroep of functiegroep in zijn geheel. Kritische situaties zijn tijd en plaats specifiek. Het voordeel van het analyseren van kritische situaties boven een analyse van beroepsactiviteiten in den brede is dat niet alleen de meest wezenlijke competenties worden achterhaald en benoemd, maar dat tevens de kwaliteitsbepalende routines worden beschreven. Via het inventariseren van kritische situaties bij verschillende leraren in verschillende MBO en VMBO opleidingen wordt voldoende representativiteit gewaarborgd.

Tijdens het START-interview wordt gevraagd recente situaties te beschrijven die zij als kritisch voor hun eigen functioneren beschouwden. Situaties die voor hen een bevredigend verloop hadden. Waarin zij konden laten zien 'wat ze waard zijn'. Vaak zullen dit situaties zijn waarin sprake is van een dilemma, situaties waarin op zichzelf legitieme, maar tegelijkertijd ook tegenstrijdige of tegengestelde eisen werden gesteld. Ook wordt gevraagd situaties te beschrijven die juist als niet succesvol werden ervaren. Vervolgens wordt gevraagd om activiteiten te beschrijven in termen van volledige handelingen: planning, uitvoering en controle of evaluatie. Per fase wordt beschreven welke competentie-aspecten in de optiek van de beroepsbeoefenaar essentieel waren om de situatie, het probleem tot een goed einde te brengen.

Het concept "**volledige handelingen**" is een volgende invalshoek waarmee voldoende dekking van de competentievereisten gerealiseerd wordt. Het is afkomstig uit de handelingstheorie. In deze benadering beschikt iemand over beroepscompetenties als hij of zij de meest bepalende proceselementen uit een volledige beroepshandeling kan uitvoeren, volgens de eisen die dit beroep stelt. Blum c.s (1995) onderscheiden een zestal proceselementen in een volledige beroepshandeling:

- 1 Bepalen van een doel, respectievelijk het begrijpen van gestelde leerdoelen.
- 2 Het analyseren van de beginsituatie. Dit kan betrekking hebben op informatie en informatiebronnen, op materialen en gereedschappen, op mogelijkheden en wensen van een student of leerling op veiligheidsvoorschriften etc.
- 3 Het plannen van de werkvolgorde. Dit betreft zowel de volgorde van de handelingen als de vaststelling welke informatie, materialen en gereedschappen op welk moment gebruikt moet worden.
- 4 Het vergelijken en waarderen van uitvoeringsmogelijkheden en het maken van keuzes op basis van bijvoorbeeld vereiste tijdsinvestering, kosten, risico's, wensen en mogelijkheden van studenten of leerlingen etc.
- 5 Uitvoering van de planning, respectievelijk van de leeractiviteiten.
- 6 Het controleren en eventueel bijstellen of verbeteren van het resultaat na vergelijking met de gestelde doelen.

Elk van de zes elementen kent tegelijkertijd een feitelijke werkelijkheid en een betekenisdragende werkelijkheid. Kent zowel het perspectief van de beroepsgroep, de werkgemeenschap als van de individuele werkende en lerende.

Competentie indicatoren

Voor het vaststellen van indicatoren wordt aan dezelfde beroepsbeoefenaren de vraag gesteld hoe zij kunnen zien, horen of voelen of een collega over de competenties beschikt die voor de beschreven situatie noodzakelijk zijn. Ook hierbij wordt uitgegaan van een volledige handeling: plannen, uitvoeren, controleren. Tenslotte worden een aantal do's en don'ts genoemd. Deze zijn bedoeld om in de concrete beoordelingscontext gedrag of gedragsresultaten te benoemen die zeker wel of juist niet 'tekenend' zijn voor competent of juist non-competent handelen. De interviews vormen de basis voor het identificeren van dilemma's, competenties en competentie-indicatoren.

Het aantal gesprekken dat gevoerd moet worden is sterk afhankelijk van de breedte van de beroepsgroep, verantwoordelijkheden en differentiaties in het beroep. Een stopregel kan zijn: voer gesprekken totdat sprake is van 'afnemende meeropbrengst'.

Betekenisvolle beschrijving

De lerenden moeten serieus genomen worden als toekomstige professionals (Geurts, 2001). Ze moeten te maken krijgen met kernproblemen van het lerarenberoep en hoe ervaren leraren die problemen oplossen. Deze betekenisvolle, realistische confrontaties dragen bij aan de ontwikkeling van de eigen arbeidsidentiteit. De conclusie die ik hieruit trek is dat in een betekenisvol competentieprofiel de authentieke beroepspraktijk moet worden weerspiegeld.

Ze zal herkenbaar moeten zijn voor alle individuele betrokkenen (lerenden, opleiders, praktijkbegeleiders en beoordelaars). De herkenbaarheid van een standaard, van competentieprofielen wordt vergroot door de competenties zo authentiek mogelijk te beschrijven door:

- a De beschrijving te beperken tot die kritische situaties die na een analyse van de interviewresultaten als meest relevant werden bevonden.
- b Gebruik te maken van de taal die door de geïnterviewden zelf werd gebruikt.
- c Die woorden te hanteren die verwijzen naar de dilemma's in de beroepsarbeid. Bijvoorbeeld klasmanagement versus individuele aandacht, inhoud versus proces, kennis versus handelen, zelfbeeld versus waarneming van de docent, veiligheid versus beoordelen, uitdagen versus beschermen.

Onderzoek doen naar competentieprofielen versterkt de relatie met het werkveld

Competentieprofielen kunnen dienen als perspectief, niet als voorschrift. Competentieprofielen worden effectief als er sprake is van leerkrachten die de profielen gebruiken binnen een reflectieve praktijk. In de competentieprofielen moet dan wel die informatie opgeslagen zijn die aanzet tot reflectie. Het werken met dilemma's in de competentieprofielen is daarvan een voorbeeld. Door onderzoek bepalen docenten vervolgens zelf op welke wijze dergelijke standaarden gebruikt moeten worden, hoe de juiste verbinding gelegd moet worden tussen wensen van de student, de competentie-eisen en de wensen en mogelijkheden van de concrete onderwijsorganisatie. Onderzoek behoort tot de kern van een onderwijssysteem waarin telkens opnieuw vastgesteld moet worden hoe valide de standaarden zijn in relatie tot de concrete beroepspraktijk en de wensen en mogelijkheden van individuele studenten. Waarin telkens opnieuw vastgesteld moet worden hoe relevant de competentie-indicatoren zijn in een bepaalde leer- of arbeidssituatie voor een bepaalde student. Een onderzoeksmatige benadering van de afstemming tussen onderwijs en arbeid zoals hier geschetst versterkt de werkrelatie tussen Hogeschool en werkveld. Niet in de laatste plaats omdat het opleiden van toekomstige leraren als gezamenlijke verantwoordelijkheid wordt opgevat.

6. Competenties beoordelen gebeurt leergewonafhankelijk

In een flexibel leertraject op individuele maat is de traditionele op jaarbasis ingeroosterde afsluitende toets per module of programmablok niet de meest voor de hand liggende beoordelvingsvorm. Studenten kiezen hun eigen leerbronnen en leermomenten en zullen in het verlengde daarvan ook gebruik willen maken van beoordelingsmogelijkheden die losgekoppeld zijn van het reguliere standaardprogramma. Een **leergewonafhankelijk assessmentprogramma** maakt het mogelijk dat studenten hun competenties kunnen laten beoordelen op het moment dat zij dat noodzakelijk en wenselijk achten. Leergewonafhankelijke en flexibele beoordeling legt een zware hypotheek op de onderwijsorganisatie.

Intensieve studie en loopbaanbegeleiding is noodzakelijk om de effectiviteit en studeerbaarheid te garanderen. Deelname aan een assessmentprogramma kost tijd en te vaak falen is niet motiverend voor leren. De studiebegeleider beziet samen met de student of het laten beoordelen van verworven competenties kansrijk is. Pas daarna tekent de student in voor een beoordeling. Het gaat er immers om competenties te laten erkennen, niet om vast te stellen dat ze er niet zijn. Het gevaar van “herkansen tot in het oneindige” is klein omdat competentiebeoordeling geen kwestie is van een gokje wagen in het kansspel dat multiple choice heet. Voordat een student zich inschrijft voor een summatieve beoordeling heeft hij al de nodige bewijzen voor verworven competenties moeten verzamelen.

Een leergewonafhankelijk assessmentprogramma maakt het mogelijk dat opleiders zich richten op de ontwikkeling van “hun” studenten. Het beoordelen van competenties is niet alleen leergewonafhankelijk, maar ook opleideronafhankelijk. Opleiden en beoordelen, althans de summatieve, afsluitende beoordeling zijn ontkoppeld. De formatieve beoordeling, bedoeld om het ontwikkelingsproces van de student op koers te houden, maakt deel uit van het leren en is wel een zaak tussen student en opleider.

Uitgangspunten voor competentiebeoordeling

De belangrijkste uitgangspunten voor valide competentiebeoordeling zijn te karakteriseren met een zevental woorden: *judgemental, criteriumgerelateerd, congruent, doorzichtig, toegankelijk, authentiek en communicatief*.

Judgemental beoordelen betekent dat de door de kandidaat aangeleverde

competentiebewijzen worden beoordeeld op hun validiteit. Judgemental beoordeling veronderstelt de aanwezigheid van een standaard (de wet), een beoordelaar (de rechter) en een docent of coach (de advocaat) en een beoordelingsprocedure. De bewijslast kan allerlei vormen aannemen, uiteenlopend van gemaakte producten, het gedrag tijdens de uitvoering van een opdracht, de resultaten van een opdracht, eerder gemaakt producten, de antwoorden tijdens een interview of getuigschriften van een werkgever of de certificaten van een opleiding. Tijdens de procedure worden de competentiebewijzen gewaardeerd op basis van de in een standaard geformuleerde criteria, c.q. kwalificatievereisten. Deze vergelijking gaat volgens gestandaardiseerde stappen met gebruikmaking van bepaalde technieken (interview en observatie) en methoden. De centrale vraag bij judgemental beoordeling is: dekken de geleverde competentiebewijzen de vooraf gestelde kwalificatiecriteria en zijn de bewijzen van voldoende kwaliteit.

Criteriumgerelateerde beoordeling wil zeggen dat de competenties van een kandidaat met vooraf vastgestelde kwalificatiecriteria wordt en vergeleken en niet (zoals bij normgerelateerde beoordeling) met de beoordelingsresultaten van andere kandidaten. Er is met andere woorden van tevoren vastgesteld welke competenties vereist zijn en aan welke criteria die competenties moeten voldoen. De validiteit van de criteria wordt bepaald door de belanghebbenden in het domein waarvoor de competenties beoordeeld gaan worden. Bij beroepscompetenties vervullen de betrokkenen in het arbeidsveld (leraren en onderwijsmanagers) een doorslaggevende rol bij het vaststellen van competenties en beoordelingsindicatoren. Als het om de toegang tot een opleidingsdomein gaat (doorstroom VMBO-MBO-HBO/WO) dan zijn dat de betrokken opleidingsinstituten.

Congruentie heeft betrekking op de overeenkomst tussen beoordelingsmethode en competentiedomein. Dit komt bijvoorbeeld tot uiting in de volgorde van beoordelingsaspecten en de fasen die te herkennen zijn in handelingsprocessen in de uitvoeringspraktijk. Hiervoor is al gewezen op het concept van de volledige handeling. Een volledige handeling bestaat, samengevat, uit een drietal fasen, plannen, uitvoeren, reflecteren. Beoordeling van competenties is ten minste gericht op een volledige handeling en zal in veel gevallen ook gefaseerd kunnen worden volgens dezelfde drieslag van plannen, uitvoeren en reflecteren (Klarus c.s., 2000). Congruentie heeft ook betrekking op de samenhang tussen type competentie en type beoordelinginstrument. Klasmanagement is wel te beoordelen op basis van video feedback, maar niet met een schriftelijke toets. De relevantie

en effectiviteit van bepaalde kennisinhouden in een leeractiviteit is beter voorafgaand te beoordelen met behulp van een interview, dan tijdens de activiteit zelf met behulp van observatie. In het eerste geval is het een leermoment voor de student en kan het bijdragen aan bewijsvoering. In het tweede geval is er sprake van evaluatieve waarde waarvan pas achteraf geleerd kan worden.

De beoordelingsprocedure is **doorzichtig**. Alle stappen in de beoordelingsprocedure zijn de kandidaat bekend. Hetzelfde geldt voor de beoordelingsindicatoren. Kandidaten mogen op geen enkel moment verrast worden door beoordelingsindicatoren. Bij competentiebeoordeling gaat het erom of competentiebewijzen toereikend zijn. De kandidaat verzamelt bewijzen of neemt deel aan een specifieke beoordeling. De voorbereiding op deze beoordelingssituaties is slechts valide als de student in staat wordt gesteld om zijn of haar competenties aan te tonen. Dit kan alleen als duidelijk is wat er gaat gebeuren en wat er van de kandidaat gevraagd wordt. Een doorzichtige beoordelingsprocedure leidt er tevens toe dat de beoordelingsresultaten acceptabel zijn voor zowel de kandidaat als het werkveld. Acceptatie van beoordelingsresultaten is één van de belangrijkste validiteitseisen voor competentiebeoordeling.

Een flexibele, vraaggestuurde opleiding staat of valt met de **toegankelijkheid** van beoordelingsprocedures. Dit is de belangrijkste reden om summatieve beoordeling los te koppelen van het opleidingsprogramma. Naast het opleidingsprogramma kan de student gebruik maken van het leerwegaafhankelijk assessmentprogramma. Op elk moment, in elke fase van de opleiding.

Een beoordeling is **authentiek** als er een grote mate van overeenkomst is tussen de beoordelingssituatie en de beroepssituatie waarin de te beoordelen competenties naderhand benut worden. Het gaat om beoordelen in authentieke situaties en niet, zoals Hofstee (2003) veronderstelt, om authentiek beoordelen. Authentiek beoordelen is een contradictie. Bij beoordelen is er immers altijd iemand anders die de competenties van een persoon vergelijkt met eisen die juist buiten die persoon liggen. Waar het om gaat is dat competenties beoordeeld worden in authentieke, realistische arbeidssituaties die niet door een toetsontwikkelaar onder het ontledmes zijn gelegd en zijn opgedeeld in losse fragmenten die bij elkaar opgeteld geen herkenbare relatie meer hebben met die arbeidssituatie. Gebruik maken van authentieke handelingssituaties draagt bij aan de validiteit van beoordelingsresultaten.

Competenties, zo werd hiervoor betoogd, vormen een samenhangend geheel van cognitieve en handelingsvaardigheden, toepasbare kennis, persoonlijke eigen-

schappen, waarden en normen. In handelingssituaties doet een individu een beroep op juist deze samenhang, niet op een of enkele competenties afzonderlijk. In de authentieke beoordelingssituatie kan er dus geen sprake zijn van het uit elkaar rafelen van deze aspecten. Het geheel is meer dan de som der delen. Dit geldt zeker voor competentiebeoordeling.

Beoordelen is een middel om vast te stellen of een student al dan niet voldoet aan bepaalde eisen die de beroepspraktijk stelt. Niet om der beoordelingswille zelf, maar om vast te stellen welke competenties de student verder wil ontwikkelen. Dit veronderstelt onderzoek naar de persoonlijke stand van competenties, naar eigen wensen en mogelijkheden. Beoordelen is geen éénzijdig, maar een interactief en **communicatief** proces. Communicatie is niet gericht op beheersing maar op het verhelderen van argumenten, verhelderen van wensen teneinde betere keuzes te kunnen maken in het eigen ontwikkelingsproces. Toch kunnen we niet ontkennen dat er een verschil is tussen de beoordelaar als “rechter” en de docent als “advocaat”. Waar de laatste vooral het belang van de student steunt, zal de eerste ook het belang van de buitenwereld, de arbeidsmarkt representeren. Met Hofstee (2003) en vele anderen deel ik het ideaal van beoordelingsvrij onderwijs. En met hem en vele anderen ben ik van mening dat de beoordelingsrelatie ten principale een storend element in de onderwijsrelatie en het leerproces is. Wat ik niet deel is de vaststelling dat beoordelen een noodzakelijk kwaad is. En al helemaal niet de constatering dat beoordelen vooral bedoeld is om ervoor te zorgen dat studenten iets uit voeren. Competentiegericht beoordelen heeft in vergelijking met het op beheersing gerichte beoordelen andere doelen, en accepteert meerdere vormen van bewijsvoering. De meest centrale vraag is of de beoordelingsresultaten betekenis hebben voor studenten. Draagt het bij aan hun leerproces. De beheersmatige, op controle gericht invalshoek zal hier zeker niet aan bijdragen. Controleren en beheersen zijn voor leren slechte raadgevers en als agenda voor beoordelen funest voor ditzelfde leren. Ik wil aan beoordelen geen grotere waarde maar wel een andere waarde toekennen. Beoordelen heeft alles te maken met waarderen. Waarderen van competenties die al ontwikkeld zijn. Beoordelen geeft informatie over de vraag of een student met al zijn inspanningen wel op die weg is die hij dacht te gaan. Aan beoordelingsresultaten kan de aspirant leraar zekerheid ontfangen als hij aanklopt bij een schooldirecteur die wil weten waarom hij denkt een relevante bijdrage te kunnen geven aan het leren van de studenten in zijn school. Beoordelingsresultaten hebben met andere woorden vooral een communicatieve functie. Ze verschaffen duidelijkheid en geven een antwoord op de vraag of iemand er goed op voorbereid is om bepaalde (risicovolle) werkzaamheden uit te voeren.

Communiceren lukt alleen maar als we ongeveer eenzelfde taal spreken. En in die taal zit nu juist de kritiek op de klassieke vormen van beoordeling waarbij kennis wordt

beoordeeld, los van vaardigheden en los van het benutten van die kennis in een concrete handelingssituatie. Zeker voor het beroepsonderwijs als een lerarenopleiding is de constatering belangrijk dat beoordelen van beroepscompetenties niet een optelsom is van opzichzelfstaande kennis en vaardigheden.

De keuze van beoordelingsinstrumenten

Beoordelen van competenties veronderstelt beoordelingsinstrumenten en technieken die matchen met het type competentie dat beoordeeld wordt.

Op voorhand kan dus geen enkele techniek uitgesloten worden. Wel is het de vraag of klassieke technieken passen binnen het op ontwikkeling gerichte construerend leren. Een klassieke meerkeuzevraag kan zinvol zijn bij competentiebeoordeling in de vorm van een simulatie. Maar als dezelfde meerkeuzevraag wordt gebruikt voor het meten van kennisreproductie dan is er sprake van zowel een klassiek instrument als een klassiek paradigma.

Competentiegericht beoordelen is het meest gediend met een contextueel of een persoonsgericht beoordelingsparadigma. Mabry (1999) omschrijft een persoonsgericht paradigma als een vorm van beoordeling waarbij inhoudvaliditeit wordt gecombineerd met en in balans is met persoonlijke relevantie.

Dergelijke beoordelingen hebben de volgende kenmerken:

- De beoordelingscriteria worden door het individu zelf vastgesteld, zijn dus persoonsgerelateerd.
- Ze dragen bij aan het bereiken van persoonlijke doelen.
- Ze bieden studenten de gelegenheid te laten zien wat ze kunnen, welke competenties ze hebben ontwikkeld.
- De beoordelingscondities en de tijdsduur van een beoordeling worden afgestemd op de beoordelingskandidaat, de student, of beter gezegd, de gebruiker van een assessment.

Beoordelingsprocedures binnen het contextuele paradigma hebben de volgende karakteristieken:

- De beoordelingsinhoud is niet gestandaardiseerd maar in overeenstemming met de inhoud van de authentieke leer- en werkcontext.
- De instrumenten zijn niet beperkt tot meerkeuzevragen, maar omvatten uiteenlopende opdrachten, taken en handelingen en kunnen geëvalueerd en gewaardeerd worden door verschillende betrokkenen (docenten, leidinggevenden, peers).
- De context van het leren en werken is in overeenstemming met de context

van het beoordelen. Studenten worden zoveel mogelijk in hun eigen leer- en werkcontext beoordeeld.

- Docenten worden ondersteund en opgeleid om hun eigen professionele oordeelsvermogen te benutten in de beoordelingen.
 - Studenten kunnen ook zichzelf beoordelen.
 - Beoordelingsresultaten worden niet alleen gebruikt om anderen te informeren, maar juist ook om studenten te ondersteunen bij de planning van hun eigen ontwikkeling, bij de planning van persoonlijke leerwerkplannen.
 - Beoordelingscriteria zijn gerelateerd aan de eisen uit de beroepspraktijk en kunnen in tegenstelling tot normgerelateerde beoordeling niet worden bijgesteld op basis van beoordelingsresultaten van individuen.
- Het contextuele paradigma impliceert dus criterium gerelateerde beoordelin.

Schema 6: Kwaliteitsdimensies van competentiebeoordeling

* Kwaliteit van de beoordelingsindicatoren
* Aantal beoordelingsvormen
* Aantal beoordelingsmomenten
* Aantal beoordelaars
* Kwaliteit beoordelaars
* Authenticiteit van de beoordelingssituatie
* Betaalbaarheid van de beoordelingsprocedure
* Consequenties van beoordelingsresultaten
* Acceptatie beoordelingsresultaten door betrokkenen
Kwaliteit van competentiebeoordeling

Validiteit

Als een beoordelingsprocedure nu voldoet aan alle negen dimensies uit schema 5 en aan de hierboven beschreven karakteristieken, is er dan sprake van valide beoordeling? Ten dele. Want net als elk wetenschappelijk verantwoorde uitspraak zal ook een beoordelingsuitspraak moeten voldoen aan eisen van consistentie, van betrouwbaarheid. Het verkrijgen van consistentie in beoordeling-resultaten is een complexe aangelegenheid. Ze wordt bepaald door het aantal beoordelingsmomenten, de kwaliteit en het aantal beoordelaars, het aantal en de kwaliteit van beoordelingsvormen en de kwaliteit van de beoordelingsindicatoren. Daarnaast zijn ook de acceptatie van de beoordelingsresultaten, de al dan niet voorziene consequenties van beoordelingsprocedures en de betaalbaarheid en bruikbaarheid van de procedure bepalend voor de kwaliteit van een procedure.

Betrouwbaarheid alleen bepaalt zeker niet de kwaliteit van een procedure. Zo zal een zeer betrouwbare procedure niet gebruikt worden als de procedure te duur en niet gebruiksvriendelijk is en tot niet bedoelde consequenties leidt. Een voorbeeld van niet bedoelde consequenties is het afwijzen van zij-instromers, met op zichzelf relevante en toereikende pedagogisch didactische competenties, op een tekort aan actuele kennis van onderwijsinhouden. Het doel van de procedure was zij-instromers een opleiding op maat te bezorgen. De consequentie van de beoordeling is dat er geschikte mensen voor het lerarenberoep worden afgewezen.

Beoordelen heeft als doel vast te stellen hoe vol de fles is. Welke competenties voldoen al aan de eisen en welke competenties moeten nog verder ontwikkeld worden. De veronderstelling is dat de beoordeling een voorspelling doet over het gedrag dat de student straks in de beroepspraktijk gaat vertonen. Alle competentie-aspecten zijn daarbij aan de orde, van kennis tot vaardigheden en van persoonskenmerken tot normatieve competenties. De onzekerheid die samenhangt met een voorspelling op basis van competentiebeoordeling is een transferprobleem. De beoordelingsresultaten van nu moeten transferwaarde hebben voor de situatie straks. Om dit transferprobleem op te lossen ligt het voor de hand de student in een context te beoordelen die gelijk is aan, of vergelijkbaar is met de beroepspraktijk van straks. Er is dan immers nauwelijks verschil tussen beide situaties en het toekomstige gedrag wordt goed voorspeld door het huidige gedrag. Het aantal noodzakelijke beoordelingssituaties hangt ook af van de mate waarin verschillende competenties transferabel zijn van de ene naar de andere context. Er is een verschil tussen transfervermogen van de verschillende competentie-aspecten (zie schema 1). Kennis en technische vaardigheden zijn meer contextgebonden dan persoonlijke eigenschappen en motieven. Voor kennis en vaardigheden zullen met andere woorden meer beoordelingssituaties gehanteerd moeten worden dan voor de "onderste lagen" in het competentiemodel. Hier staat tegenover dat de beoordeelbaarheid of waarneembaarheid van identiteiten, motieven en persoonlijke eigenschappen moeilijker is. Persoonlijke eigenschappen worden weliswaar veruiterlijkt in handelingssituaties, maar zijn tegelijkertijd ook weer sterk door die situatie bepaald. Ook dat vraagt om meerdere beoordelingscontexten. Deze hoeven echter niet op die specifiek sociale en psychologische competentie-aspecten toegespitst te worden. Door de verschillende onderwijscontexten heen zijn ze immers in hoge mate transferabel. Deze redenering leidt tot het volgende model voor het dekken van de verschillende competentie aspecten.

Schema 7: Effectief kiezen van dekkende beoordelingssituaties

Competentie-aspecten:	Beoordelingssituaties:			
	A	B	C	D
Kennisbenutting: 1 2 3 etc.	+	+	+	+
Vakvaardigheden: 1 2 etc.	+	+	+	+
Sociaal communicatieve competenties: 1 etc.	+	+	+	+
Persoonskenmerken: 1 2 etc.	+	+	+	+

In het schema zijn de cellen die betrekking hebben op sociaal communicatieve vaardigheden en persoonskenmerken vaker gevuld dan die van de kennisdomeinen en vakvaardigheden. De beoordeling van het gebruik van specifieke kennisdomeinen en vakvaardigheden is gebonden aan bepaalde contexten. Het beoordelen van vakkennis en vakvaardigheden stelt specifieke eisen aan de beoordelingscontext. Sociaal communicatieve competenties en persoonskenmerken zullen in meerdere contexten waarneembaar zijn. Bij de keuze van beoordelingssituaties is het effectiever in elk geval situaties te kiezen waarin kandidaten uitgenodigd worden bepaalde kennisdomeinen of vakvaardigheden te benutten. De sociaal communicatieve- en persoonskenmerken zullen vaker dan andersom, in situaties beoordeeld kunnen worden waarin kennis en vaardigheden ook te beoordelen zijn. Het aantal authentieke contexten dat nodig is om de toekomstige beroepspraktijk te dekken is niet vooraf gegeven. Een praktische stopregel is: als meerdere beoordelaars werkzaam in verschillende contexten, op basis van verschillende typen bewijs concluderen dat de beoordeelde competenties toereikend zijn, dan is het overbodig nog meer beoordelingssituaties te gebruiken. Niet vooraf vastgelegde procedurevoorschriften, maar de oordelen van beoordelaars zijn dus doorslaggevend.

7. De beroepspraktijk als leerbron

“Competentiegericht leren is een aanmoediging om de institutionele en culturele grens tussen arbeid en school over te steken.”

In de ontwikkeling van lerarenopleidingen staat de relatie tussen leren in de opleiding en leren in de school voortdurend in het middelpunt van de belangstelling. Van “curriculum as fact” waarin de opleiding centraal stond, naar het “curriculum as production”, waarbij de praktijk in de school werd gehaald, staan we nu voor de fase van “curriculum as construction”. Het opleidingsprogramma wordt met hulp van de opleiding geconstrueerd door de student zelf, op maat van zijn leerwensen en mogelijkheden. Het leren op de werkplek speelt daarin een meer authentieke rol dan tot nu toe mogelijk was met probleemgestuurd leren.

Probleemgestuurd leren is een opstap voor competentiegericht leren, maar is niet vanzelfsprekend competentiegericht. Competentiegericht onderwijs is door de beroepspraktijk gestuurd. Bij probleemgestuurd onderwijs is het mogelijk dat studenten werken aan door docenten geformuleerde problemen. De toegang tot praktische problemen kan hierdoor belemmerd worden. Dit maakt het moeilijk om relaties te kunnen leggen tussen door de student ervaren problemen en algemenere concepten (decontextualiseren).

De volgende fase van competentiegericht onderwijs zou de opheffing kunnen zijn van de systeemscheiding tussen leren op school en leren op de werkplek. Opheffen van deze systeemscheiding levert echter niet zonder meer beter leeromgevingen op.

Onderzoek in Engeland (Young, 1998) bracht aan het licht dat de keuze voor de school als exclusieve leerplek beperkingen heeft. De veronderstelling dat het voldoende zou zijn om leerkrachten competenties te laten ontwikkelen binnen een enkele school, leidde tot het verder uit elkaar groeien van de relaties tussen lerarenopleidingen en scholen. Dit betekent dat de rol van de opleidingen in het verbeteren van het onderwijs afneemt. Het oorspronkelijke vertrouwen in de boordeling door de opleidingen is vervangen door nieuwe organisatiestructuren voor beoordelingsprocedures. Dit heeft er vervolgens toe geleid dat er een op zich zelf staande en vooral regelgeleide en op beheersing gerichte beoordelingsbureaucratie ontstond. Er vond een aan Nederland vergelijkbare beweging plaats waarin de verantwoordelijkheid van het opleiden van leerkrachten is gedecentraliseerd naar scholen.

Het professionele model (competentie-ontwikkeling als verantwoordelijkheid van leraren) werd ingeruild voor een institutioneel model: het management van de scholen is verantwoordelijk voor het opleiden. Deze beweging veronderstelt dat er deskundigheid bij schoolmanagers is ten aanzien van personeelsontwikkeling en dat er voldoende middelen zijn voor professionalisering en onderwijskundige ontwikkeling. Een alternatief voor het institutionele model zou een gedeelde verantwoordelijkheid voor standaardsetting kunnen zijn. Teams van professionele leerkrachten en opleiders stellen criteria voor beoordeling vast die gebruikt worden als richtlijnen voor het beoordelen van lerarencompetenties. In plaats van de kloof tussen lerarenopleidingen en scholen te vergroten, zouden er juist werkgemeenschappen van onderzoekers, lerarenopleiders en leraren moeten ontstaan.

De ideale combinatie van leren op de werkplek en leren in de opleiding moet nog gevonden worden. Vanuit een onderwijskundige invalshoek gaat het om het bewust organiseren van leeractiviteiten of om het plegen van interventies in het werk waardoor leren gaat plaats vinden. Vanuit een arbeidskundige invalshoek gaat het om het (re)organiseren van het werk en de werkorganisatie waardoor leereffecten toenemen.

Leren op de werkplek kent andere paradigma's dan leren binnen de school. Leren op de werkplek maakt deel uit van arbeidshandelingen. Deze verlopen abductief: handelen op basis van een voorlopige hypothese. Het leren op school kent vaak een deductieve of inductieve vorm van redeneren en ordenen van leertrajecten. Praktijkopleiders worden door onderwijskundigen vaak verleid om deze redeneertrant te hanteren, hetgeen leidt tot "schools" leren binnen de muren van de arbeidsorganisatie (bijv. leren met behulp van, maar vooral op, een leereiland). Arbeidsleren daarentegen start met de erkenning dat leren op de werkplek abductief is en dat ondersteuning van dat leren hierop moet aansluiten door zowel inductieve als deductieve elementen toe te voegen, respectievelijk door het decontextualiseren (generaliseren) van ervaringen en het contextualiseren (specificeren) van algemene vakkennis, regels en voorschriften.

De rol van de manager, de leidinggevende, is hierbij van doorslaggevend belang.

Opleidingen moeten in het begeleiden van werkplekleren rekening houden met het feit dat de wijze waarop mensen werken veelal verschilt van de manier waarop dat werk beschreven is in handleidingen, organisatiemodellen en beroepsprofielen. De meeste opleidingen gaan uit van de veronderstelling dat er een opdeling in doen en denken, in werken en leren en in arbeidsdomein en leerdomein valt te maken. Dit betekent dat er vanuit opleidingen een selectieve aandacht is voor leren op de werkplek. Zij hebben alleen maar invloed op het

leren in hun eigen opleidingsdomein, het domein buiten de arbeidsplaats. Het transferprobleem, hoe kan ik het op school geleerde gebruiken voor de arbeidsplaats, kan niet worden opgelost als er sprake is van een institutionele scheiding tussen werken en leren.

Voor alle duidelijkheid. Dit is geen pleidooi om scholen af te schaffen. Wel een pleidooi om voorbereiding op en begeleiden van werkplekleren op eigen merites vorm te geven en niet op te vatten als een afgeleide van het leren binnen het geïnstitutionaliseerde schoolse domein.

Transfer blijkt het best te realiseren door allereerst te zorgen voor een rijke kennisbasis binnen een specifiek arbeids- of handelingsdomein (diepte) en vervolgens zorg te dragen (door coachende of begeleidende experts) voor het leggen van relaties met andere (arbeids)situaties (Billet, 1999; Sandberg, 2000). Deze benadering staat dus in contrast met de veronderstelling dat studenten voorbereid moeten worden op de beroepspraktijk door hen eerst toe te rusten met een brede kennisbasis en met de idee dat brede inzetbaarheid is gegarandeerd met breed opleiden. Brede inzetbaarheid is daarentegen juist gebaat bij leren in specifieke contexten en vervolgens vanuit deze specifieke ervaringen te leren transfereren naar andere situaties.

Competentieontwikkeling is steeds meer en steeds zelfstandiger deelnemen in de levensechte betekenisvolle praktijk. Een betekenisvolle praktijk is complex. Versimpelen van die praktijk doet én tekort aan betekenisvol leren én beperkt de transfer van competenties. Bovendien veronderstelt ze dat studenten niet een eigen definitie van complexiteit hanteren. Een definitie die betekenis geeft aan hun verhouding tot die praktijk én aangeeft welke rol zij zelf in die praktijk kunnen en willen spelen.

De omslag naar competentiegericht opleiden is vooral loslaten.

- Loslaten van klassieke roosters, geen uniform programma aanbod.
- Loslaten van academische en cumulatieve vakordering.
- Loslaten van gefragmenteerd aanbod en integreren in betekenisvolle gehelen.
- Loslaten van simpele opdelingen en uitgaan van complexe situaties.
- Loslaten van de eenzijdige nadruk op kennisvermeerdering en werken aan kennisontwikkeling.
- Loslaten van de docent als planner en uitgaan van de student als eigenaar van leerperspectief en leerdoel; de docent informeert de student over datgene wat de toekomstige werksituatie van hem of haar vraagt.
- Loslaten van vaste stappen (à la de 7-sprong) en benutten van inductieve en iteratieve vormen van leren.

Studenten kiezen voor betekenisvolle taken, problemen, prestaties en competentie-eisen. Docenten zijn soms advocaat en soms rechter. Ze ondersteunen het leren en op een ander moment beoordelen ze of studenten, maar niet hun “eigen” studenten, aan de eisen voldoen.

- Loslaten van leren als individuele aangelegenheid. Benutten van sociaal leren.
- Loslaten van de rol als allesweter en allesregelaar. Benutten van de rol als ondersteuner, coach, regisseur en aanbieder van leerbronnen.
- Loslaten van examens en in plaats daarvan leerweg onafhankelijk beoordelen van verworven competenties.
- Loslaten van normgerelateerde beoordeling en gebruik maken van criterium gerelateerde beoordeling door derden en van zelfbeoordeling.
- Loslaten van de rol van “koning in eigen klas” en gebruiken maken van de leerkracht van het team.
- Loslaten van de plicht tot antwoorden en in plaats daarvan jezelf verplichten tot stellen van echte, voor de student betekenisvolle vragen.

De wending van “schools” naar competentiegericht leren vereist veel van zowel de opleiders als van de opleidingsorganisatie. Het loslaten van vanzelfsprekendheden is daarbij wellicht nog moeilijker dan het ontwikkelen van nieuwe structuren en deskundigheden. Loslaten en opbouwen gaat beter als we weten wat de meerwaarde ervan is. Het onderzoeksmatig aantonen van die meerwaarde is cruciaal voor de verdere ontwikkeling van competentiegericht leren.

8. Onderzoek in de lerarenopleiding.

“Weten is meer een kwestie van ontdekken dan van kennis.”

Hoe komt het dat bepaalde kennis over leren, bijvoorbeeld Vygotsky's kennis over de centrale rol van taal en betekenisverlening lange tijd niet of heel beperkt werd gebruikt? En waarom is tot een enkel decennium geleden het belang van ervaringsleren en de kracht van informeel leren niet gezien, laat staan benut? Bepaalde kennis over leren en kennisontwikkeling komt in een bepaalde historische context blijkbaar niet van pas.

Of komt het omdat de relevantie van de vraag naar het waarheidsgehalte van onderwijskundige kennis, kennis over de effectiviteit van leren niet voldoende cruciaal wordt geacht. Mag de onderwijskunde zich baseren op voorlopige, historische waarheden zonder aanspraak op absolute geldigheid? Kan de onderwijskunde niet anders of is het risico, in tegenstelling tot bijvoorbeeld de medische wetenschappen, kleiner? Mogen onderwijskundigen zich meer baseren op normativiteit en minder op ware kennis omdat er met een miskleun ten aanzien van didactische concepten minder leed gemoeid is dan met medische miskleunen? Uiteraard gaat het om verschillende soorten kennis. Maar betekent dit dat, in tegenstelling tot medische kennis, onderwijskundige kennis vooral door politieke overwegingen gelegitimeerd mag worden? De onderwijswetenschappen leverden tot nu toe blijkbaar nog weinig onontkoombare waarheden op.

Waarheidsaanspraken van de onderwijswetenschappen zijn steeds onderdeel geweest van maatschappelijke en culturele veranderingen. Het adagium “kennis is macht” leidde aan het begin van de 20e eeuw tot de idee dat er vooral kennis overgedragen moest worden. In het begin van de 21e eeuw is het vooral de bijdrage aan persoonlijke ontwikkeling en employability waaraan onderwijskundige waarheden lijken te worden getoetst. Hoe professioneel is de professionele leerkracht dan eigenlijk als de vraag naar onderwijskundige waarheden, vragen naar waarheden omtrent vakdidactiek, blijkbaar onvoldoende worden gefundeerd door “de wetenschap”. Voor de leerkracht rest nauwelijks iets anders dan te sturen op basis van persoonlijke waarheden.

De beantwoording van vragen van onderwijsonderzoekers en vragen van leerkrachten speelt zich af in gescheiden domeinen. Kennisontwikkeling is toegewezen aan bepaalde instituten, aan een exclusieve groep mensen, wetenschappers, die afspraken hebben gemaakt over het bewijzen of falsifiëren van ware kennis. Er is een groep die kennis ontwikkelt, een groep die kennis toepas-

baar maakt en een groep die kennis verspreid. In moderne opvattingen over onderzoek, bijvoorbeeld ten aanzien van actieonderzoek en ontwikkelend onderzoek, is het ontwikkelen van kennis direct gekoppeld aan de gebruikers van die kennis.

Onze kennissamenleving veronderstelt dat haar burgers niet alleen kennis en vaardigheden krijgen aangereikt, maar op een actieve manier kennis benutten, veranderen en zelf kennis ontwikkelen. Kennis is al lang niet meer een afgebakende hoeveelheid informatie die een leven lang mee gaat. Kennis wordt ook niet meer exclusief in onderzoeksinstituten ontwikkeld en door scholen overgedragen. Er zijn meerdere bronnen in de samenleving voor onderzoek en ontwikkeling dan de traditionele opdeling in instituten doet vermoeden. Dit leidt tot veranderingen in het systeem van kenniscirculatie. Kennisnetwerken, kenniscirculatie en kennismanagement komen in de plaats van eendimensionale en exclusieve kennisbureaucratieën. Ook afgestudeerde studenten zullen meer en meer in organisaties terecht komen die vaker het karakter hebben van een hypertext dan van een bureaucratische organisatie (Nonaka & Takeuchi, 1995). Het werken in dergelijke organisaties stelt hoge eisen aan het verwerven, kiezen en verwerken van kennis.

De definitie van kennis is in het verlengde van deze ontwikkelingen veranderd. De vraag; "Welke kennis moet ik kennen?", wordt ingeruild voor de vraag: "Hoe ontwikkel ik kennis?" De betekenis van de lerarenopleiding voor hun "branche" schuilt in de integratie van drie functies: leraren opleiden, kennisontwikkeling over leren en ondersteunen van de onderwijspraktijk bij innovatie. Dit is waar de lerarenopleidingen en de lerarenopleiders de komende jaren voor staan.

Het belang van onderzoek

In de wetenschapsfilosofie heeft de laatste honderd jaar een terugtrekkende beweging plaats gevonden als het gaat om de aanspraken op wetenschappelijk waarheid. Van waarheidsaanspraken met verwijzing naar logica en empirische onderbouwing, naar aanspraken op waarschijnlijkheid. Vervolgens van aanspraken op waarschijnlijkheid naar aanspraken op mogelijke waarheden. Kuhn (1970) erkende dat er verschillende vormen van rationaliteit bestaan en dat wetenschappelijke revoluties juist ontstaan door een combinatie van meerdere rationaliteiten. In zijn voetsporen stelden Feyerabend en Rorty vervolgens vast dat wetenschap één manier naast andere is om de wereld te kunnen kennen. Communis opinio is er over de stelling dat de voorkeur voor de ene of andere wijze van kennen vooral bepaald wordt door economisch voordeel of politieke

macht. Zo onderscheidt Habermas een drietal wetenschappen die elk hun eigen “belang” en hun eigen onderzoeksomgeving hebben, elk hun eigen belang en resultaat nastreven en elk hun eigen levens- of maatschappelijk domein kennen. (Sperna Weiland, 1999).

Schema 8: Relatie wetenschap, belang en levensdomein.

Wetenschap	Belang & resultaat	Levensdomein
Natuurwetenschappen Empirisch analytisch	Technisch	Arbeid
Geesteswetenschappen Historisch-hermeneutisch	Praktisch	Taal
Kritische wetenschappen	Emancipatorisch	Macht

(bron: Sperna Weiland, 1999).

In de technische wetenschappen worden waarheden over het gedrag van atomen vastgesteld. Diezelfde wetenschap heeft een andere wijze van onderzoek en kennen nodig die de atoomfysica aanvult met onderzoek die betrekking heeft op acceptatie, ethiek, economie en ecologie. Als de samenhang tussen beide kenwijzen van belang is voor het onderzoek naar het gedrag van atomen dan geldt dit zeker voor de wetenschap die het menselijk gedrag betreft. Naast onderzoek op het gebied van neutronen zullen we te maken hebben met kenwijzen die betrekking hebben op sociale en maatschappelijke fenomenen. De conclusie van Rorty dat zodra de onderzoeker een probleem aantreft hij in staat moet zijn uit zijn gereedschapskist dat stuk te pakken dat bij het probleem past verwijst naar het al eerder, in hoofdstuk 2, genoemde **congruentieprincipe** voor onderwijs-onderzoekers. Onderwijsonderzoek gericht op het verbeteren van interventies door opleiders, leerkrachten of coaches dient een kenwijze te hanteren die past bij dit doel en bij deze empirische realiteit. Onderwijsonderzoek in het beroeps-onderwijs heeft te maken met de domeinen arbeid, taal en macht. Het is onderzoek dat niet alleen de technische resultaten van natuurwetenschappen gebruikt. Het is tevens onderzoek dat gericht is op het verbeteren van leren.

Onderwijsonderzoek beoogt praktische verbeteringen te ontwikkelen door te communiceren met en deel te nemen in de taalgemeenschap van studenten, opleiders, docenten, leerkrachten, instructeurs en assistenten.

Onderwijs is niet op de laatste plaats een middel dat toegang verschaft tot maatschappelijke participatie, een middel om een plaats op de arbeidsmarkt te verzekeren. Onderwijs heeft een selecterende, toewijzende functie. Ze heeft een functie in de verdeling van maatschappelijke posities. Het onderwijs, opleiders zullen zich in hun onderzoeksactiviteiten steeds moeten afvragen welke

emancipatorische effecten zij bewerkstelligen, welke consequenties hun onderzoeks-resultaten hebben voor welke groepen deelnemers.

Pragmatische wending

Kennis is, zeker in de menswetenschappen, geen absoluut maar een relationeel begrip. Kennis wordt niet opgevat als “mental content” met aanspraak op absolute geldigheid. Kennis is in deze opvatting gereedschap om de werkelijkheid te kunnen veranderen. De vraag naar het wezen van kennis transformeert steeds meer naar de vraag welke wijze van kennisontwikkeling het meest valide is. Daarbij gaat het niet om absolute aanspraken op ware kennis. Dit type absolutisme heeft plaatsgemaakt voor betrouwbaarheid in de zin van acceptabele en bruikbare kennis. Het gaat om het toepassen van kennis in een bepaalde context. De waarde van die kennis hangt af van de consistentie van effecten die met kennis worden bewerkstelligd, van de consequenties die met het toepassen van de kennis worden veroorzaakt en van de acceptatie van onderzoeksresultaten door de betrokkenen. Deze benadering staat dwars op de scheiding van cognitieve en sociale wereld; van vorm en inhoud; van cognitie en context; van wetenschappelijk redeneren en alledaags denken; van exclusief en inclusief denken.

Onderzoek van eigen praktijk en eigen professie.

Onderzoek in de lerarenopleiding is gericht op het ontwikkelen van kennis, van dieper inzicht, inzicht in jezelf, inzicht in de professie, inzicht in het onderwijssysteem. Niet alle vormen van onderzoek zullen aan de verschillende kennisvormen even effectief bijdragen. Ik maak een onderscheid in twee soorten onderzoek die in samenhang bijdragen aan kennisontwikkeling voor de onderwijssector. Ten eerste onderzoek als vorm van beroepssocialisatie (Ponte, 2002). Het ontwikkelen van een onderzoekende houding bij docenten is een voorwaarde voor welke vorm van onderzoek dan ook. Het is ook een voorwaarde voor competentiegericht leren, omdat competentieontwikkeling onderzoekend en construerend leren vooronderstelt. Het ontwikkelen van een onderzoekende houding maakt integraal deel uit van elke leeractiviteit. De tweede vorm is expliciet gericht op de ontwikkeling van de professie, op de ontwikkeling van kennis, inzicht of waarheden over leren en opleiden. Deze vorm van onderzoek beoogt vooral een bijdrage te leveren aan de ontwikkeling en innovatie van de onderwijssector, de beroepsskolom. Dit onderzoek krijgt vorm door een nauwe samenwerking tussen lerarenopleiders, onderzoekers en (aspirant)leraren. Een voorbeeld hiervan is de samenwerking tussen docenten en studenten van de Stoas Hogeschool en onderzoekers van Stoas Onderzoek bij de ontwikkeling van competentieprofielen voor respectievelijk docent VMBO en docent MBO.

Een dynamisch en relationeel kennisbegrip leidt tot een andere visie op wetenschap en onderzoek. Dit impliceert andere onderzoeksomgevingen en leidt tot een andere positionering van onderzoekers en onderzoeksgroepen. Integratie van disciplines en transdisciplinaire samenwerking, is in het perspectief van deze ontwikkeling meer dan een horizontale integratie van onderwijskundige vraagstellingen. Het is ook de verticale integratie van disciplines als onderzoek, ontwikkeling, implementatie, toepassing en reflectie in kennisnetwerken. Gemeenschappen van praktijkwerkers, van lerarenopleiders, van studenten en van onderzoekers zullen meer samenhang moeten vertonen. De grootste uitdaging echter schuilt in het ontwikkelen van een onderzoekende houding als “tweede natuur” van leraar en lerarenopleider.

Epiloog

"Tussen droom en daad." of "Eerst zien dan geloven." of "Het leven en de leer."

Onderwijsvernieuwing beweegt zich tussen de polen van hoop en realisme. Tussen metaforen waarin we onze ambities kunnen herkennen en concrete voorbeelden en acceptabele sociale constructies die daadwerkelijk doen wat we graag zouden willen.

Ik weet dan ook niet of we kennis moeten vervangen door hoop (Rorty, 1998). Kennis vervangen door de droom van een volmaakte samenleving. Een droom die de plaats in neemt van Gods Wil, de Morele Wet, de Wetten der Geschiedenis of de Feiten der Wetenschap.

Het leven is meer gebaat bij de droom van een volmaakte samenleving dan bij de leer die niet is ingebed, niet ontstaan is in gesprek met die samenleving.

Als leven en leer ontkoppeld worden is vervreemding het resultaat.

Onderwijsvernieuwing heeft alles te maken met de hoop op een volmaakte samenleving. Maar van hoop alleen kan de leraar niet leven. Laten we ons vooral óók druk maken over de resultaten, over de meerwaarde die onze manier van leren en opleiden heeft boven het klassieke leren in schoolklassen. Pas als we dit waarneembaar weten te maken lopen ook de twijfelaars er warm voor. Ik hoop dat het lectoraat en de kenniskring hieraan een bijdrage zullen leveren.

Referenties

Bereiter, C. (2002). *Education and Mind in the Knowledge Age*.
London: Lawrence Erlbaum Ass.

Billet, S. (1999). Guided learning at work. In D. Bond & J. Garrick (ed.)
Understanding learning at work. London: Routledge.

Blum, F., Hensgen, A., Kloft, C. & Maichle, U.M. (1995) *Erfassung von
Handlungskompetenz in den Prüfungen der Industrie- und Handelskammern*.
Bonn: Institut für Bildungsforschung.

Bolhuis, S., Simons, P.R.-J., (1999) *Leren en werken*. Deventer: Kluwer.

Dewey, J. (1963) *Experience and Education*.
London: Collier Macmillan Publishers.

Eco, U. (1991) *Wat spiegels betreft*. Amsterdam: Bert Bakker.

Engeström, Y. (1994) *Training for Change: New Approach to Instruction and
Learning in Working Life*, International Labour Office. Geneva.

Geurts, J. (2001) Herontwerp: onmisbaar onderdeel van kwalificatiestructuur.
Jaarboek Kwalificatiestructuur 2001. 's-Hertogenbosch: Cinop.

Giddens, A. (1998) *Beyond left and right*. The future of Radical Politics.
Cambridge: Polity Press.

Giddens, A. (1976) *Nieuwe regels voor de sociologische methode:
Een positieve kritiek op de interpretatieve sociologie*. Baarn: Ambo.

Hofstee, W.K.B. (2003) Boekbespreking. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*,
21, nr.1, 58-61.

James, P., Mulcahy, D. (2000) Competency-based Training and Beyond: action
research and reflective practice in vocational education and training. *Educational
Action Research*, 83, 515-532.

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

Klarus, R., Schuller, Y., en Wee, E. ter (2000) *Bewezen geschikt. Een assessmentprocedure voor aspirant leerkrachten (zij-instromers) in het PO en VO*. Wageningen: Stoas.

Klarus, R. (2000) *Afstemming van kwalificatiestructuren op gebruikerswensen in het bedrijfsleven*. Wageningen: Stoas.

Klarus, R. (2002) Deschooling or Reschooling Society. In Colardyn, D. (ed.) (2002) *Lifelong learning: which ways forward?* Utrecht: Lemma.

Klarus, R., Kok, J. en Visser, K. (2003) *Naar een stelsel van kwalificaties voor onderwijsberoepen. Advies aan het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen*. 's-Hertogenbosch: Cinop.

Klarus, R. (2003) *Communiceren over competenties. Over dilemma's bij het ontwikkelen van competentiestandaarden*. Wageningen: Stoas Hogeschool.

Kuhn, T.S. (1970) *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.

Lyotard, J.F. (1988) *The Postmodern Condition: A report on Knowledge*. Manchester: Manchester University Press. (Ned.vert.: *Het Postmoderne Weten*. Een verslag. Kampen: Kok.)

Mabry, L. (1999) *Portfolio Plus. A Critical Guide to Alternative Assessment*. Thousand Oaks: Corwin Press Inc.

McClelland, D.C. (1993) Introduction In: Spencer, L.M. Jr. & Spencer S.M. (1993) *Competence at work. Models for superior performance*. New York: John Wiley & Sons.

Merriënboer, J.J.G. van., Klink, M. van de., Hendriks, M. (2002) *Competenties: van complicaties tot compromis. Over schuifjes en begrenzers*. Den Haag: Onderwijsraad.

Nieuwenhuis, A.F.M. (1991) *Complexe leerplaatsen in school en bedrijf. Een studie naar de implementatie en effecten van participerend leren in het middelbaar beroeps-onderwijs*. Groningen: RION (dissertatie).

Nieuwenhuis, A.F.M., Mulder, R., Jellema, M. & Berkel, H.van (2001) Tussen voorschrift en autonomie: het organiseren van attractief beroepsonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 78, nr.6, 412-424.

Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995) *The knowledge-creating company. How Japanese companies create the dynamics of innovation*. Oxford: Oxford University Press.

O'Donnell, D., Garavan, N. (1997) New perspectives on skill, learning and training : a viewpoint. *Journal of European Industrial Training*., 21/4, 131-137.

Ponte, P. (2002) *Actie-onderzoek door docenten: uitvoering en begeleiding in theorie en praktijk*. Apeldoorn: Garant.

Romiszowski, A.J. (1981) *Designing instructional systems. Decision making in course planning and curriculum design*. London: Kogan Page.

Rorty, R. (1998) *De voltooiing van Amerika*. Amsterdam: Boom.

Ryan, A. (1995) *John Dewey and the high tide of American liberalism*. London/New York: W.W.Norton & Company.

Sandberg, J. (2000). Understanding human competence at work: an interpretative approach, *Academy of Management Journal*, . 43,1, 9-25.

Schmidt, H.G. (2001) Probleemgestuurd onderwijs: Historie van een constructivistische aanpak van hoger onderwijs. *Onderzoek van Onderwijs*. 47-49.

Smulders, H.R.M., Derksen, P.H.M., & Klarus, R. (2002). *Competentiegericht onderwijs voor doorstroom van MBO naar HBO*. Utrecht: Kenniscentrum EVC.

Spencer, L.M. Jr. & Spencer S.M. (1993) *Competence at work. Models for superior performance*. New York: John Wiley & Sons.

Spurna Weiland, J. (1999) *De mens in de filosofie van de twintigste eeuw*. Amsterdam: Meulenhoff.

Wee, E. ter, Klarus, R., Overeem-Loohuis, L., Hagemans, E., Boer, S.de (2003) *Intake assessments voor het HTNO*. Wageningen: Stoas Onderzoek.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press.

Wertsch, J.V. (1998). *Mind in action*. New York/Oxford: Oxford University Press.

Young, M.F.D. (1998) *The Curriculum of the Future. From the "new sociology of education" to a critical theory of learning*. London: Falmer Press.

Zoest, A. van (2002) Een postzegel in 128 stukjes. Eco's semiotiek. *Vrij Nederland*. 6 april 2002, 76-77.

A large red vertical bar runs along the right edge of the page. A smaller, solid red rectangle is positioned on the right side, overlapping the vertical bar.

STOAS

Postbus 78

6700 AB Wageningen

T + 31 (0) 317 47 27 11

F + 31 (0) 317 42 47 70

E info@stoas.nl

W www.stoas.nl