

# Je groeit in het (competentiegericht) onderwijs

## Pleidooi voor een gefaseerde leerroute naar volwaardige competenties

*Competentiegericht onderwijs is gemeengoed geworden in het beroepsonderwijs, maar de twijfel over de effectiviteit groeit. In de uitwerking zou het zich teveel richten op ontwikkelen van vaardigheden en de opbouw van een degelijke kennisbasis verwaarlozen. De roep om terugkeer naar het traditionele onderwijs, waarin kennisoverdracht weer centraal staat, wordt sterker en vindt veel bijval. In dit artikel wordt betoogd dat niet het onderwijsconcept onvolkomen is, maar dat opnieuw gekeken moet worden naar de implementatie. Daartoe wordt het concept nogmaals geanalyseerd, waarna de relatie wordt gelegd met de ontwikkeling naar professionaliteit die een gemiddelde student doormaakt. Vanuit het perspectief van drie leertheoretische visies wordt gepleit voor gefaseerde invoering van het concept, die aansluit bij de natuurlijke ontwikkeling tot professional. Als voorbeeld wordt het curriculum van de opleiding tot Bachelor of Education van de Hogeschool INHOLLAND besproken, waarin deze aanpak wordt nagestreefd.*

### Inleiding

Nu het concept van competentiegericht onderwijs het hoger beroepsonderwijs heeft veroverd en geen opleiding lijkt te ontsnappen aan deze onderwijsvernieuwing, worden ook de twijfels steeds duidelijker geventileerd. Schiet competentiegericht onderwijs niet te ver door in 'ontwikkelen van vaardigheden' en wordt daarmee de kenniscomponent verwaarloosd? Is het wel duidelijk wat competenties eigenlijk zijn en hoe toets je of iemand er echt over beschikt? Een concept dat zo onvoorwaardelijk lijkt te zijn geaccepteerd in het beroepsonderwijs en waarvan nog niet is vastgesteld of het ook leidt tot beter opgeleide professionals, mag kritisch tegemoet worden getreden. Toch moet er gewaakt worden voor het 'studiehuis-effect', waarbij een waardevol concept wordt afgeschreven, terwijl duidelijk is dat niet het concept onvolkomen is, maar de implementatie ervan is onderschat

en in veel opzichten is mislukt. Iets vergelijkbaars zou zich kunnen voordoen bij competentiegericht onderwijs, want de roep om een terugkeer naar de traditie van kennisoverdracht wordt steeds sterker. In dit artikel wordt een pleidooi gehouden voor nuancering en heroverweging van de implementatie van competentiegericht onderwijs, resulterend in een andere benadering in opleidingscurricula.

**Toch moet er gewaakt worden voor het 'studiehuis-effect', waarbij een waardevol concept wordt afgeschreven, terwijl duidelijk is dat niet het concept onvolkomen is, maar de implementatie ervan is onderschat en in veel opzichten is mislukt.**

Zoals zo vaak worden bij de introductie van een innovatief onderwijsconcept de bestaande tradities overboord gezet en daarmee ook de uit ervaring ontwikkelde 'good practices', terwijl het misschien wenselijker is om te zoeken naar effectieve combinaties van succesvolle onderwijspraktijken en het nieuwe concept. Om die combinaties zichtbaar te maken wordt een aantal zaken nader geanalyseerd. Eerst wordt gekeken naar het begrip 'competentie' en naar de wijze waarop dat kan worden gebruikt, om vervolgens te kijken naar soorten leerprocessen vanuit een leertheoretisch perspectief. Daarna wordt deze analyse verbonden met een visie op de ontwikkeling tot professional die een gemiddelde student doormaakt. Op basis daarvan wordt een voorstel gedaan voor een genuanceerde inzet van competentiegericht onderwijs in een gefaseerd curriculum. Ter illustratie wordt de curriculumstructuur van de opleiding tot Bachelor of Education van de Hogeschool INHOLLAND toegelicht, waarin de bedoelde gefaseerde aanpak wordt nagestreefd.

### Competentiegericht onderwijs

Competentiegericht onderwijs kent vele verschijningsvormen, wat onder meer valt te verklaren uit de verschillende interpretaties van het compe-

AUTEUR(S)

Jos Fransen,  
Hogeschool INHOLLAND

tentiebegrip en de daarmee verbonden visie op het toetsen van competenties. Als verschillen in visie niet expliciet worden gemaakt, wetende dat deze verschillen zelfs kunnen bestaan binnen één team van opleiders, dan is deze verscheidenheid niet verwonderlijk. Soms leidt de concretisering van het concept alleen maar tot 'oude wijn in nieuwe zakken' en doen we eigenlijk hetzelfde als vroeger, maar noemen we het anders. Maar omdat we de verantwoordelijkheid vooral bij de student leggen en zelf wat meer aan de zijlijn gaan staan, ziet het er toch iets anders uit. Ter verduidelijking wordt eerst ingegaan op het competentiebegrip en het toetsen van competenties.

### Het competentiebegrip

Hoewel definities die worden gebruikt voor het begrip competentie grote overeenkomsten vertonen, wordt het bij de concretisering in het proces van curriculumontwerp duidelijk dat de interpretaties toch sterk kunnen verschillen. Die verschillen komen vooral tot uiting in de onderlinge onvergelykbaarheid van competenties van opleidingen door verschillen in niveau en reikwijdte van competenties, door de problemen die ontstaan bij overlappingen tussen competenties, en vanwege het feit dat competenties en kwalificaties niet van elkaar worden onderscheiden. Deze problemen werden ook al geanalyseerd en besproken in de studie die werd verricht in opdracht van de Onderwijsraad (van Merriënboer, van der Klink, & Hendriks, 2002). Die analyse werd grondig uitgevoerd en toonde overtuigend aan dat het competentiebegrip vele interpretaties en uitwerkingen kent, maar dat er niettemin bestaansrecht is voor het begrip in het licht van de veranderende omstandigheden op de arbeidsmarkt en de nieuwe eisen die worden gesteld aan professionals. Schlusmans (1999) noemt in dat perspectief de huidige samenleving dynamisch en kennisintensief, wat resulteert in een vraag naar hoog opgeleiden die breed inzetbaar zijn en in staat zijn zichzelf nieuwe kennis en vaardigheden eigen te maken. De arbeidsmarkt en de maatschappij vragen niet alleen om afgestudeerden met kennis, maar met name om afgestudeerden die doelgericht kunnen handelen in gevarieerde, nieuwe en onbekende situaties. Dat vereist naast vakken kennis ook communicatief vermogen, samenwerkingsexpertise, methodisch kunnen denken en vaardigheid in het oplossen van problemen. Het competentiebegrip kan verder worden verduidelijkt door in te gaan op het verschil tussen een competentie en een kwalificatie.

Een kwalificatie kan gezien worden als een eis die in een gegeven arbeidssituatie aan een individu wordt gesteld bij het uitvoeren van een bepaalde taak of om een bepaald doel te realiseren (Klarus, 1998). Er kunnen dus alleen geformaliseerde standardeisen worden omschreven als sprake is van een specifieke arbeidssituatie met bepaalde vereisten. Een kwalificatie is dan het bewijs dat iemand voldoet aan een standaardnorm. Als gevolg van veranderingen in productieprocessen en organisatie van de arbeid is ook de relatie tussen individu en arbeid geëvolueerd. Het uitvoeren van standaard handelingen wordt meer en meer vervangen door het zelf problemen oplossen

en initiatief nemen, in combinatie met het bieden van flexibiliteit. Daarbij verschuift de aandacht van de uit arbeid afgeleide kwalificaties naar persoonsgebonden competenties. Een competentie wordt in dat verband gezien als een vermogen van het individu, dat hem in staat stelt adequaat taken uit te voeren en oplossingen te vinden en te realiseren in de dagelijkse handelingspraktijk van het beroep. De begrippen kwalificatie en competentie verschillen van elkaar en vullen elkaar aan. Bij een competentie staan het proces en individu centraal, bij een kwalificatie zijn systemen en structuren het vertrekpunt. Kwalificaties worden afgeleid uit de beroepshandelingen die in een specifieke beroepscontext een rol spelen en zijn dus situatiespecifiek. Competenties zijn algemener en meer persoonsgebonden, want ze kunnen in meer beroepscontexten worden ingezet om te voldoen aan de vereiste beroepskwalificaties. Dat maakt dat opleidingen zich meer moeten richten op de verwerving van competenties, omdat juist dat een brede inzetbaarheid van de professional garandeert, die blijkbaar zo wenselijk is in deze tijd. Als iemand de voor een beroepsgroep geformuleerde competenties heeft verworven, dan zou hij in staat moeten zijn om competent en vakbekwaam te handelen.

**Competenties zijn algemener en meer persoonsgebonden dan kwalificaties, want ze kunnen in meer beroepscontexten worden ingezet om te voldoen aan de vereiste beroepskwalificaties.**

Het begrip 'vakbekwaam handelen' in relatie tot competenties wordt nog verder geconcretiseerd door Onstenk (1997). Competent en vakbekwaam handelen wordt door Onstenk breed gedefinieerd als het kunnen omgaan met eisen, verwachtingen en problemen die zich kunnen voordoen bij de uitvoering van taken en taakgericht probleem oplossen in een specifieke context. Dat is te omschrijven als het kunnen omgaan met kernproblemen van het beroep, ofwel met de kenmerkende beroepssituaties, waarin complexe problemen aangepakt moeten worden, rekening houdend met de specificiteit van de situatie. De complexiteit verwijst naar de moeilijkheidsgraad van de handelingen, zoals het gelijktijdig verwerken van verschillende informatie, het moeten herkennen van verschillende dimensies van het probleem en eventuele tegenstrijdigheden, en het afwegen van het belang van alle elementen bij het maken van een beredeneerde keuze. Kernproblemen kunnen gedefinieerd worden op het niveau van het beroep en vervolgens worden gespecificeerd voor functies of bedrijven. Ze zijn structurend voor de vereiste competenties en daarmee voor het leren en opleiden voor een beroep. Bij Onstenk (1997) vereist het kunnen omgaan met complexe problemen de geïntegreerde inzet van competenties, en hij omschrijft dan een beperkte set van brede competenties.

Competenties kunnen worden beschreven aan de hand van drie ontwikkelingsdimensies, te weten: inhoudelijke breedte (wat hoort wel en niet bij een competentie), persoonlijke kleuring (verrijking van

een competentie op grond van persoonlijke kwaliteiten) en beheersingsniveau (complexiteit van uit te voeren handelingen). Vanuit die visie wordt een competentie ontwikkeld in een cyclisch proces van verbreding, verrijking en verdieping. Daarmee wordt ook het probleem geschetst van het niveau en reikwijdte van competenties en het persoonlijke karakter van een competentie. Bij het ontwerpen van competentiegericht onderwijs is het de kunst om een beperkt aantal competenties te formuleren, die dekkend zijn voor het beroep, van vergelijkbaar niveau zijn, en elkaar niet overlappen. Daarbij moeten competenties meer omvatten dan kwalificaties die worden afgeleid uit beroepshandelingen, en ruimte laten voor een persoonlijke invulling en profilering. We willen geen eenvormige professionals opleiden op basis van een aanbodgericht curriculum (traditioneel modulair onderwijs), maar professionals met een uniek en persoonlijk profiel, dat recht doet aan de individuele verschillen in visie, motivatie en kernkwaliteiten (Korthagen, 2002). Omdat we zoeken naar de juiste balans tussen hanteerbaarheid en volledigheid, zoeken we het niet in een grote hoeveelheid (deel)competenties, maar in een klein aantal brede competenties. Daarmee voorkomen we dat we in de behoefte aan detaillering doorschieten, met het gevaar dat er een sterk gefragmenteerd en aanbodgericht curriculum ontstaat. De School of Education INHOLLAND hanteert een beperkte set brede competenties, afgeleid van de competenties die zijn ontwikkeld door de Stichting Beroepskwaliteit Leraren (2003) als bekwaamheidseisen voor het beroep. De keuze voor zeven brede beroepscompetenties sluit aan bij de behoefte om uit te gaan van een beperkt aantal brede competenties en op de visie op competentiegericht onderwijs van de School of Education van INHOLLAND. Echter, van de geïntegreerde inzet van brede beroepscompetenties bij het omgaan met complexe problemen in de praktijk kan pas sprake zijn in de laatste fase van de opleiding. De competentieontwikkeling naar dat gewenste niveau kent tussenstappen en dat roept de vraag op hoe de competentieontwikkeling op tussenliggende niveaus kan worden aangetoond en getoetst, zeker als in de beginfase nog niet kan worden gesproken van een geïntegreerde inzet van de competenties.

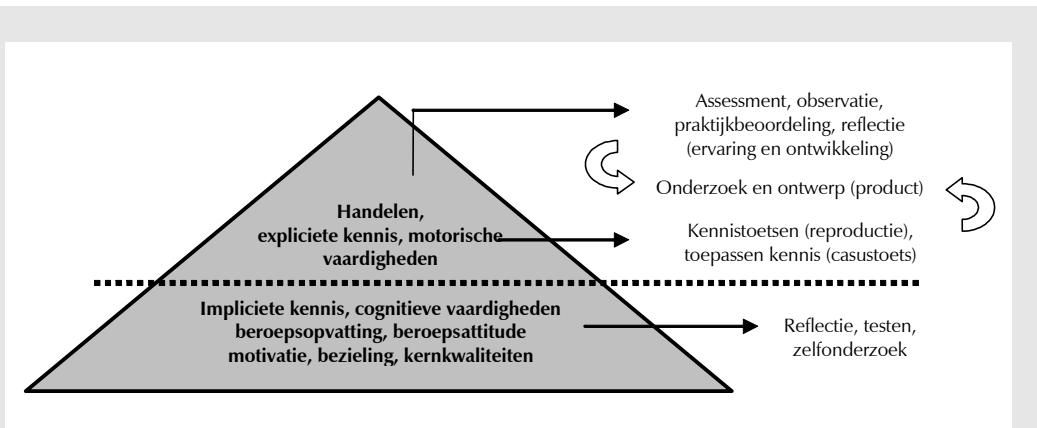
**Echter, van de geïntegreerde inzet van brede beroepscompetenties bij het omgaan met complexe problemen in de praktijk kan pas sprake zijn in de laatste fase van de opleiding.**

### Toetsen van competenties

Competenties kunnen op veel manieren worden verworven en daarbij speelt altijd een combinatie van al of niet gecontextualiseerde leerprocessen een belangrijke rol. Als metafoor voor een competentie wordt ook wel het 'ijsbergmodel' gebruikt, waarmee wordt bedoeld dat een competentie slechts kan worden beoordeeld vanuit het gedrag in de beroepspraktijk. Opvattingen, visie, beroepshouding en motivatie stu-

ren dat handelen, maar die aspecten liggen 'onder de waterspiegel' en kunnen dus niet rechtstreeks worden geobserveerd. Iemand kan daarop alleen zicht bieden door er zelf mededelingen over te doen. Daar ligt ook de oorzaak voor de misconceptie rond competentiegericht onderwijs, als zou het alleen maar gaan om vaardigheden die worden getoetst in de praktijk of in een performance assessment. De kennisbasis zou niet meer aan de orde komen, laat staan worden getoetst, ook al omdat het adequaat handelen in de praktijk voldoende garanties zou bieden dat iemand ook beschikt over de bijbehorende kennis. Die kritiek is begrijpelijk als het verwerven van die kennisbasis op geen enkele wijze wordt getoetst, want binnen het handelen in de praktijk wordt maar een beperkt deel van de kennis aangesproken en ontstaat er geen zicht op de kwaliteit van het gehele conceptuele kader. De School of Education van INHOLLAND heeft daarom een variant ontwikkeld op het 'ijsbergmodel' door een onderscheid te maken tussen expliciete kennis en impliciete kennis. Expliciete kennis kan worden getypeerd als vastgelegde en goed overdraagbare kennis, die binnen de beroepsgroep wordt gezien als onmisbare bagage voor de professional. Die kennis is uitgekristalliseerd en aan de waarde ervan wordt nauwelijks getwijfeld. Impliciete kennis kan worden omschreven als ervaringskennis en wordt gegenereerd door te handelen in de praktijk. Deze gesitueerde kennis is persoonsgebonden en minder eenvoudig overdraagbaar. Ze komt tot uitdrukking in de wijze waarop iemand omgaat met de complexe realiteit en kan daarom het beste worden beoordeeld door een expert met praktijkervaring. Expliciete kennis kan zichtbaar worden gemaakt aan de hand van toepassingsgerichte kennistoetsen. Een volwaardige en wendbare kennisbasis vereist echter dat beide soorten kennis worden verbonden met elkaar in één conceptueel kader en dat vraagt om een vorm van confrontatie en het leggen van relaties.

Expliciete kennis wordt getoetst aan de beroepspraktijk en geoperationaliseerd binnen het handelen in een concrete situatie (inductie). Impliciete gesitueerde kennis wordt getoetst aan de theorie, waardoor deze kennis kan worden gedecontextualiseerd en bruikbaar wordt binnen andere situaties (deductie). Inductie vindt plaats in de beroepspraktijk, deductie binnen het opleidingsinstituut. Onderzoek vervult daarin een scharnierfunctie, want door praktijkgericht onderzoek kunnen de beide soorten kennis met elkaar worden geconfronteerd, waarna ze opgenomen kunnen worden in een samenhangend en rijk conceptueel kader. Op basis van samenwerkend leren kan die kennis verder ontwikkeld worden. Dat proces wordt kennisconstructie genoemd, maar kan pas plaatsvinden als de participanten beschikken over voldoende basiskennis en over een wendbaar conceptueel kader. Uitgaande van bovenstaande overwegingen kan het 'ijsbergmodel' van de School of Education worden geschetst (zie figuur 1), waarin expliciete kennis wordt onderscheiden van impliciete kennis, vaardigheden worden opgedeeld in de zichtbaar te maken motorische vaardigheden en de meer impliciete cognitieve vaardigheden, en waarbij tevens de belangrijkste toetsvormen worden genoemd om de verwerving van een competentie te evalueren.



Figuur 1: Aspecten van een competentie ('ijsbergmodel') in relatie tot vormen van toetsing (SoEd - INHOLLAND).

tijk als leeromgeving. De aanname dat er altijd sprake is van kennisconstructie in leerpraktijken waarin wordt samengewerkt is echter discutabel, want het is de vraag of effectieve participatie in dat soort processen mogelijk is als iemand niet is ingevoerd in een domein en nog niet beschikt over een basisrepertoire aan inzichten in de voor het beroep belangrijke concepten. Het verwerven van deze basiskennis kan worden omschreven als het ontwikkelen van

Duidelijk is in ieder geval dat alleen de geïntegreerde inzet van de beroepscompetenties kan worden getoond en beoordeeld in de complexe beroepspraktijk. De onderliggende kennisbasis en specifieke deelvaardigheden kunnen afzonderlijk worden getoetst, maar de aantoonbaarheid van die kennis en deelvaardigheden zegt weinig over het niveau dat iemand als aankomend professional heeft bereikt. Dat kan alleen worden aangetoond binnen het uitvoeren van complexe volledige beroepshandelingen, maar omdat daarvan pas sprake kan zijn in de laatste fase van een opleiding, is het verdedigbaar dat eerst aspecten van competenties aan bod komen en er wordt gewerkt aan de opbouw van een brede kennisbasis. Dat dient dan ook te worden getoetst, hetgeen pleit voor een overwogen inzet van alle toetsvormen binnen een opleiding.

### Gefaseerde leerroutes

De problemen die worden ervaren bij de concretisering van competentiegericht onderwijs en de kritiek die op dit concept begint te ontstaan, versterken de noodzaak tot een zorgvuldige heroverweging en het opnieuw doordenken van de implementatie. Deze problematiek wordt eerst vanuit leertheoretisch perspectief benaderd, waarna nader wordt ingegaan op het proces van de gefaseerde ontwikkeling van professionaliteit.

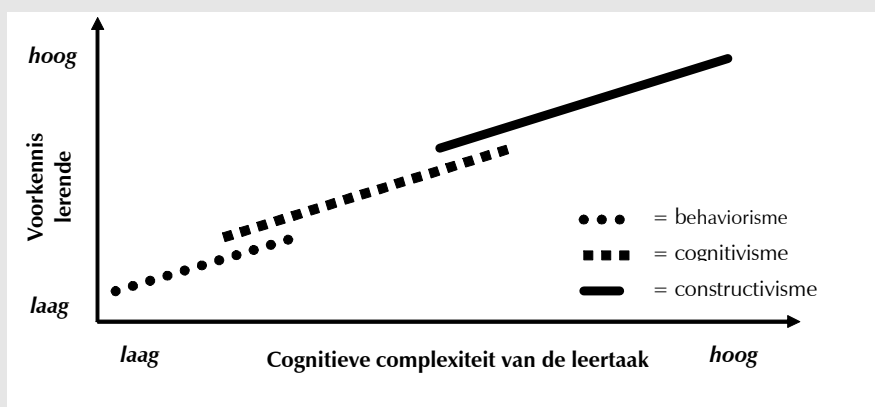
### Drie leertheorieën

In het kader van dit betoog wordt kort teruggeblikt op drie belangrijke leertheoretische perspectieven en hun onderlinge relaties, te weten het behaviorisme, het cognitivisme en het constructivisme. Het constructivisme is meer een leerfilosofie dan een leertheorie, maar vormt het uitgangspunt voor het concept van competentiegericht onderwijs. Kennis wordt in dat perspectief gezien als gesitueerd en als resultaat van gedeelde betekenisverlening. Kennis wordt dus geconstrueerd in sociale praktijken en in het onderwijs krijgt dit vorm door het inrichten van leerpraktijken op basis van samenwerkend leren en door het toekennen van een centrale positie van de prak-

een conceptueel schema, een voorstelling die in het cognitivisme wordt gebruikt om het proces van kennisverwerving te omschrijven. Het verwerven van die conceptuele schema's is individueel verschillend en hangt onder meer samen met de voorkennis waarover iemand al beschikt en zijn cognitieve en metacognitieve vaardigheden. In die zin wordt ieder individu gezien als een uniek informatieverwerkend systeem. Het cognitivisme was voorafgaand aan de adoptie van het sociaal-constructivisme het leidende perspectief van waaruit onderwijs werd ontworpen. Voordat het cognitivisme met zijn vele varianten de praktijk van het onderwijs is gaan domineren, was er het behaviorisme. Daarin werd leren beschouwd als het inslijpen van gewenst gedrag en werd er geen actieve rol en zelfbeschikkingsrecht toegekend aan de lerende. Geprogrammeerde instructie, in combinatie met het belonen van gewenst gedrag, moest het beoogde leerresultaat opleveren. Ondanks de terechte kritiek op deze visie, kan worden vastgesteld dat er nog altijd leersituaties zijn waarbij de leerweg goed kan worden ingericht op basis van de principes uit het behaviorisme om het gewenste resultaat te bereiken. Dat is bijvoorbeeld het geval als standaard routines moeten worden aangeleerd, waarbij geen variaties zijn toegestaan, omdat een afwijking op de routines grote gevolgen kan hebben, zoals bij levensreddende handelingen in de medische wereld. Niemand zal dan twijfelen aan het nut van geprogrammeerde instructie.

**De aanname dat er altijd sprake is van kennisconstructie in leerpraktijken waarin wordt samengewerkt is echter discutabel, want het is de vraag of effectieve participatie in dat soort processen mogelijk is als iemand niet is ingevoerd in een domein en nog niet beschikt over een basisrepertoire aan inzichten in de voor het beroep belangrijke concepten.**

De invoering van competentiegericht onderwijs leidt in veel situaties tot het 'overboord' zetten van elke andere benadering, omdat een combinatie van leer-



Figuur 2: Drie leertheoretische perspectieven in relatie tot complexiteit van de leertaak en voorkennis van de lerende (Ertmer & Newby, 1993).

theoretische perspectieven binnen één curriculum als onwenselijk of zelfs onmogelijk wordt gezien. Hier wordt een genuanceerde aanpak voorgesteld en daarin is juist die combinatie een meerwaarde. Is de leertaak niet complex en heeft de lerende weinig voorkennis, dan voldoet een strategie die gebaseerd is op het behaviorisme. Bij het complexer worden van leertaken en bij groeiende voorkennis is een strategie gebaseerd op het cognitivisme aannemelijk, waarin de lerende actief bouwt aan de ontwikkeling van zijn conceptuele schema's. Bij zeer complexe leertaken, waarin sprake is van het omgaan met problemen waarvoor meerdere oplossingen mogelijk zijn, in combinatie met een lerende die beschikt over een wendbaar repertoire aan voorkennis, kan een proces van kennisconstructie worden verwacht. Het inrichten van de leerpraktijk op basis van het constructivisme is dan mogelijk, waarbij de complexe leertaken overeenkomen met wat ook wel de kernproblemen van het beroep worden genoemd (Onstenk, 1997). Als de leertheoretische benadering wordt verbonden aan de complexiteit van de leertaak (complexiteit van de cognitieve verwerking) en aan de voorkennis van de lerende, dan kan dat grafisch worden voorgesteld (Ertmer & Newby, 1993) zoals in figuur 2.

Om het begrip 'complexiteit' enigszins te concretiseren worden hier voorbeelden genoemd van de drie soorten leertaken. Het verwerven van declaratieve kennis, waarbij geen specifieke voorkennis nodig is om deze kennis te positioneren en te begrijpen, kan als weinig complexe leertaak worden beschouwd. Ook het aanleren van routinehandelingen, die voorwaardelijk zijn voor het kunnen uitvoeren van weer andere meer complexe handelingen, kan daartoe worden gerekend. Het aanleren kan dan volledig op basis van geprogrammeerde instructie worden gerealiseerd en is daarmee volledig leerstofgestuurd, zonder noemenswaardige inbreng in het proces door de lerende, en past daarmee in de traditie van het behaviorisme. Bij meer complexe leertaken moet worden gedacht aan het verwerven van inzicht in een kennisdomein, waarbij het gaat om het begrijpen van relaties tussen concepten en van relaties met andere kennisdomeinen. Dat soort leerprocessen resulteert in het opbouwen van een complex conceptueel schema, waarbij nieuwe kennis wordt verbonden aan aanwe-

zige voorkennis. Hierbij zijn instructie en feedback op uitgevoerde leeractiviteiten door een expert onmisbaar, maar de lerende is daarin iemand die dat proces ook mede vormgeeft op basis van voorkennis, leerstrategie en eigen voorkeuren en interesse. Het leerproces vereist interactie tussen de lerende en de expert en past in de traditie van het cognitivisme.

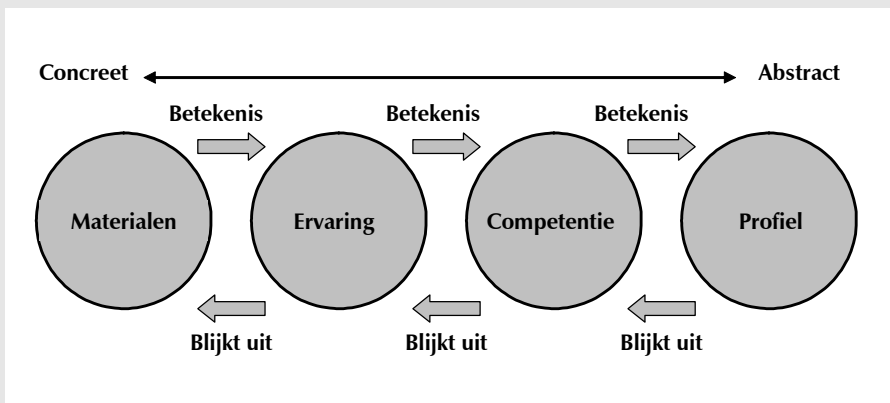
Een leertaak wordt complex als het startpunt ligt bij een complexe vraag of probleem uit de beroepspraktijk waarvoor nog

geen oplossing beschikbaar is. Het oplossen van het probleem vereist dan ook het genereren van nieuwe kennis, die relevant en gesitueerd moet zijn, en die tot stand komt in een proces van onderhandeling en gedeelde betekenisverlening. Juist de inbreng van kennis vanuit verschillende disciplines maakt het mogelijk om nieuwe oplossingen voor een probleem te ontwikkelen en daarmee zijn dit soort leerprocessen bij uitstek geschikt voor vormen van samenwerkend leren gericht op kennisconstructie. Dit type leerprocessen vormt een afspiegeling van leerprocessen die zich in werksituaties voordoen en waarin professionals dienen te participeren. Ze passen in de traditie van het sociaal-constructivisme.

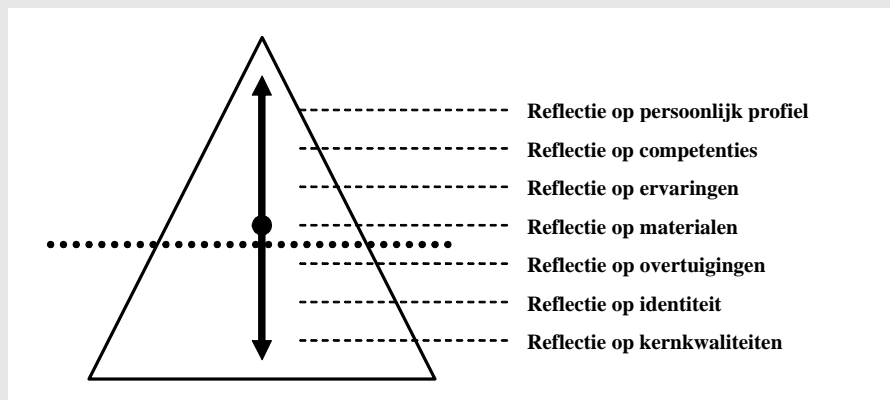
Hier wordt gesteld dat werken aan de kernproblemen van het beroep bij de start van de opleiding, met studenten die nog niet beschikken over een kennisbasis en een handelingsrepertoire, onwenselijk is. Er mag niet worden verwacht dat er een proces van kennisconstructie kan plaatsvinden als niet kan worden voortgebouwd op reeds aanwezige beroepsrelevante kennis en vaardigheden.

### Integratieniveaus

Competenties worden weliswaar onderscheiden, maar kunnen bij de inzet binnen het handelen in de beroepspraktijk lastig worden gescheiden. De complexiteit van de kernproblemen vereist dat iemand de competenties in samenhang weet in te zetten en dat vermogen kan worden omschreven als brede vakbekwaamheid (Onstenk, 1997). In de ontwikkeling van de professional wordt toegewerkt naar een steeds hoger integratieniveau, waarbij de verschillende competenties uiteindelijk niet meer worden onderscheiden, maar gekeken wordt naar de ontwikkeling als professional. Die verschillende niveaus worden weerspiegeld in de niveaus die kunnen worden onderscheiden bij reflectie. Reflectie geldt als het belangrijkste instrument binnen competentiegericht onderwijs, omdat het de bewustwording van de leerervaring teweegbrengt en het leereffect verdiept. Tevens biedt reflectie de mogelijkheid inzicht te krijgen in het complexe karakter van een competentie en zicht te krijgen op de factoren die 'onder de waterlijn' liggen.



Figuur 3: Wisselwerking tussen materialen, ervaring, competentie en profiel; de niveaus van reflectie (Tartwijk et al, 2003).



Figuur 4: Niveaus van reflectie binnen het 'ijsbergmodel', toegepast op het concept 'brede vakbekwaamheid'.

De niveaus van reflectie kunnen worden voorgesteld als een wisselwerking tussen materialen, ervaring, competentie en profiel (zie figuur 3).

Iemand die voor het eerst kennismaakt met de complexiteit van het beroep, die kan die complexiteit niet overzien, Daarvoor ontbreekt het referentiekader en in eerste instantie zal het leren vorm krijgen door het uitvoeren van weinig complexe taken, meestal resulterend in concrete producten. Dat vormt ook de basis voor de eerste ervaringen in het beroepsdomein. Reflectie op de uitkomst van de weinig complexe taken (materialen) en op ervaringen die daardoor werden opgedaan, leidt tot verdieping van die ervaringen en tot de constructie van een samenhangend, in aanleg beperkt handelingsrepertoire. De opgedane ervaring blijkt uit de geproduceerde materialen en reflecteren op die materialen en op het ontstaansproces geeft betekenis aan de ervaringen. Gaandeweg worden de leertaken complexer, want de student heeft dan een handelingsrepertoire en een kennisbasis opgebouwd waarop hij kan terugvallen. De integratie van kennis en vaardigheden op basis van inzicht en persoonlijke visie is eigenlijk wat in aanleg een competentie wordt genoemd. Het bereiken van een bepaald niveau aan competentieontwikkeling blijkt uit de diversiteit en complexiteit van opgedane ervaringen en reflectie op die ervaringen geeft betekenis aan die competentiegroei. Bij het bereiken van het niveau van de startbekwame profes-

sional moet de student in staat zijn de competenties geïntegreerd in te zetten bij het omgaan met vragen en problemen in de complexe beroepspraktijk. Dan blijkt niet alleen of hij de competenties op voldoende niveau heeft ontwikkeld, ook blijkt dan vanuit welke visie en persoonlijke kwaliteiten hij zijn professioneel handelen stuurt en vormgeeft. Dat geeft betekenis aan zijn profiel als aankomend professional.

Reflectie op materialen en ervaringen evolueert uiteindelijk tot reflectie op profiel en bij het hoogste niveau van reflectie gaat het niet alleen om geïntegreerde inzet van competenties in beroepssituaties (brede vakbekwaamheid), maar ook om de onderliggende motieven, drijfveren en attitudes die door Korthagen (2002) ook wel de kernkwaliteiten worden genoemd. Kernreflectie is daarmee het hoogste niveau van reflectie, waarbij tevens

de grootste diepte wordt bereikt. Vanuit het 'ijsbergmodel' kunnen die reflectieniveaus worden voorgesteld zoals in figuur 4, waarbij de 'ijsberg' in dit geval niet de weergave is van één competentie, maar staat voor de geïntegreerde inzet van competenties in de beroepspraktijk.

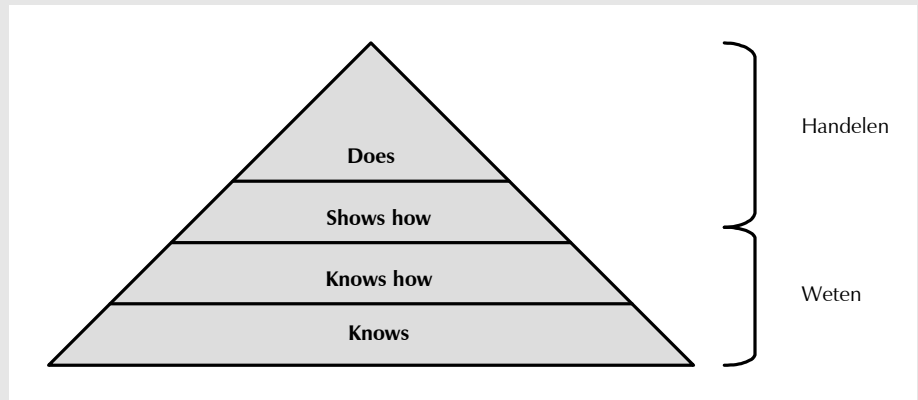
Het hoogste niveau van reflectie boven de 'waterlijn' (reflectie op persoonlijk profiel) zou eigenlijk altijd gecombineerd moeten worden met het diepste niveau onder de 'waterlijn' (reflectie op kernkwaliteiten), want reflectie op profiel zou een onvolledig beeld geven van de professional, als niet tegelijkertijd ook de kernkwaliteiten worden betrokken bij die reflectie. Dat past ook bij het competentiebeprijp, waarin het beroepsmatig handelen wordt ingkleurd en gestuurd door de onderliggende visie, persoonlijke drijfveren en motivatie, beroepshouding en kernkwaliteiten.

### Gefaseerde aanpak

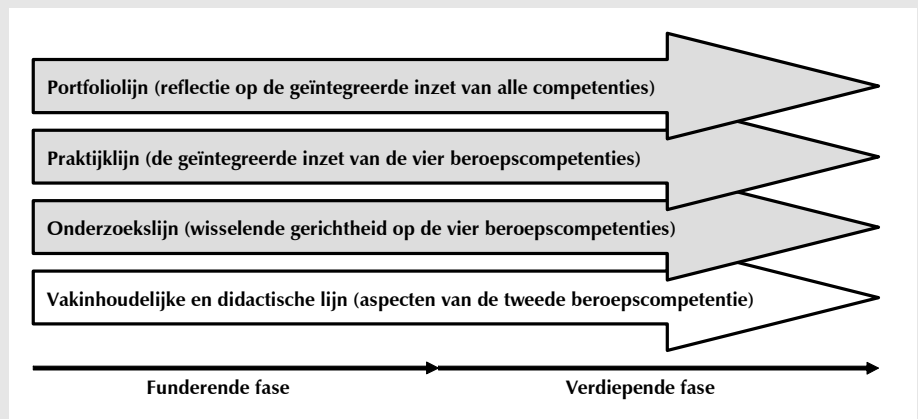
Terugblikkend op de voorgaande uiteenzettingen over het competentiegericht onderwijs in relatie tot leertheoretische visies en de gedachten rond niveaus van ontwikkeling, dringt zich onvermijdelijk het beeld op van een inrichting van het curriculum, waarin die gefaseerde ontwikkeling wordt ondersteund en waarin recht wordt gedaan aan het ontwikkelingsniveau waarop een student zich bevindt.

Gerelateerd aan het model van de 'ijsberg' kan er een vergelijkbaar model worden geschetst van de kennisniveaus die doorlopen worden tijdens een ontwikkeling (zie figuur 5). De kennisontwikkeling van de professional kan als een gelaagde structuur worden voorgesteld. Het laagste niveau (**knows**) omvat de expliciete kennis die als voorwaardelijke kennis kan worden beschouwd om te kunnen handelen in de beroepspraktijk. De tweede laag (**knows how**) omvat het weten hoe die kennis toegepast moet worden. Het derde niveau (**shows how**) betreft het kunnen toepassen van de kennis in gesimuleerde of afgebakende situaties. Ten slotte gaat het bij niveau vier (**does**) om handelen in de complexe beroepspraktijk. Uiteraard zijn de grenzen tussen de verschillende niveaus vloeiend, maar feit is dat adequaat kunnen omgaan met vragen en problemen in de beroepspraktijk een conceptuele basis veronderstelt, waarin de soorten kennis in onderlinge samenhang zijn verbonden met een voldoende breed handelingsrepertoire.

De beroepspraktijk is voor een leek te complex om daarin zelfstandig de competenties te verwerven tot op het niveau dat nodig is om kernproblemen van het beroep aan te kunnen pakken. Het ontbreken van voorwaardelijke kennis en vaardigheden maakt het onmogelijk om de juiste keuze te maken uit het handelingsrepertoire, omdat een leek het hele handelingsrepertoire niet kan overzien of nog niet beheerst. Niettemin is de praktijk belangrijk, omdat alleen daar de beroepscompetenties volwaardig getoond en verder ontwikkeld kunnen worden. Daarom worden er twee fasen onderscheiden in het curriculum van de lerarenopleiding van Hogeschool INHOLLAND, de funderende en de verdiepende fase, waarbij ook een specifieke positie van de praktijk als leeromgeving past. In de funderende fase gaat het vooral om 'leren van de praktijk' en in de verdiepende fase om 'leren in de praktijk'. Bij 'leren van de praktijk' vormt de praktijk de context waaruit alle ontwikkelingsgerichte studietaken worden afgeleid. Bij het 'leren in de praktijk' is de praktijk de omgeving waarin taken worden verricht in het kader van producerend leren. De student verricht in die fase zelfstandig volledige beroepshandelingen met een gereduceerde complexiteit. Juist dan moet het leren zelfgestuurd en exploratief zijn, opdat de eerder verworven competenties verder worden ontwikkeld. In de funderende fase ligt de nadruk



Figuur 5: Niveaus van bekwaamheid (Miller, 1990)



Figuur 6: De vier leerlijnen en bijbehorende integratieniveaus in relatie tot fasen in de opleiding. (SoEd - INHOLLAND)

op het 'leren van de praktijk' en worden de beroepscompetenties op basisniveau verworven. Het verwerven van voorwaardelijke kennis en vaardigheden is een belangrijk aandachtspunt in dit traject, alsmede het verwerven van het zelfsturend vermogen dat belangrijk is voor de vervolgfase. In de verdiepende fase ligt de nadruk op het verbreden, verrijken en verdiepen van de brede competenties op basis van het uitvoeren van volledige beroepshandelingen in reële beroepssituaties.

Het curriculum van de opleiding kent een major-minor structuur. De major richt zich op het leggen van de basis voor de brede beroepscompetenties van leraar. In de minors kiest de student voor specifieke verbreding, verdieping en verrijking van zijn persoonlijk competentieprofiel op grond van de keuze die hij maakt in zijn persoonlijk ontwikkelingsplan. Er wordt een onderscheid gemaakt in twee typen minors. Specialisatieminors richten zich op een specifieke verdieping van de beroepscompetenties, terwijl de differentiatie-minors zich richten op de verdieping, verbreding of verrijking van het competentieprofiel. De major en minors omvatten elk 50% van het curriculum en de major wordt grotendeels gerealiseerd in de funderende fase. De duur van de funderende fase hangt af van de student en eerder verworven competenties, voorkennis en vaardigheden die hij meebrengt. Zodra hij aantoonbaar dat hij zelfstandig kan

handelen in de praktijk en beschikt over het vereiste niveau in reflectief en zelfsturend vermogen, gaat de verdiepende fase van start. Het betekent uiteraard ook dat de student heeft aangetoond dat hij beschikt over de noodzakelijke kennisbasis en beschikt over de nodige deelvaardigheden.

De integratieniveaus en de gefaseerde ontwikkeling worden ook weerspiegeld in de opbouw van het curriculum van de opleiding, want daarin wordt gewerkt met vier leerlijnen, die corresponderen met integratieniveaus met betrekking tot de beroepscompetenties (zie figuur 6). De vakinhoudelijke en didactische lijn is gericht op het verwerven van voorwaardelijke vakinhoudelijke en vakdidactische kennis op basis van introductiecolleges en begeleide zelfstudie. In de onderzoekslijn werkt de student aan vraagstukken en problemen van het beroep, waarbij onderzoek een belangrijk instrument is. In deze thematische lijn wordt structureel gewerkt aan verwerving van onderzoeksvaardigheden, zodat verwacht mag worden dat de student aan het einde van de leerweg in staat is om zelfstandig een praktijkgericht onderzoek te ontwerpen en uit te voeren. De onderzoekslijn vormt tevens de schakel tussen expliciete kennis die wordt verworven in de vakinhoudelijke en didactische lijn en impliciete kennis die wordt verworven in de praktijklijn (inductie en deductie). Samenwerkend leren wordt daarbij belangrijker naarmate een bredere kennisbasis is verworven waarop kan worden voortgebouwd. In de praktijklijn wordt impliciete kennis verworven en toont de student zijn ontwikkelingsniveau aan op basis van een geïntegreerde inzet van de beroepscompetenties. In de portfoliolijn reflecteert de student op zijn ontwikkeling als professional, waarbij het gaat om de geïntegreerde inzet van alle competenties in relatie tot zijn kernkwaliteiten. In de funderende fase ligt de nadruk op het verwerven van voorwaardelijke kennis en vaardigheden (vakinhoudelijke en didactische leerlijn), op het ontwikkelen van de onderzoeksvaardigheden door het mede ontwerpen en uitvoeren van eenvoudig praktijkgericht onderzoek, op het 'leren van de praktijk' (praktijklijn), en op het ontwikkelen van de competentie, gericht op reflectie en zelfsturing (portfoliolijn). In de verdiepende fase ontwikkelt de student zijn kennisbasis verder zelfstandiger in het kader van de beroepshandelingen die hij in de praktijk verricht. Ook het onderzoek dat hij ontwerpt en uitvoert wordt complexer en kennisconstructie is mede doel van dat onderzoek. Was er in de funderende fase nog sprake van beperkt en voorgestructureerd onderzoek binnen afgebakende onderzoeksterreinen, zoals in de context van thema's als 'methodisch werken' of 'rijke leeromgeving', in de verdiepende fase dient de student meer zelfstandig het onderzoek te ontwerpen en uit te voeren binnen minder afgebakende onderzoeksgebieden, zoals in de context van het thema 'kans- en kleurrijk onderwijs' en in het kader van de vraagstukken die spelen in de minors die hij heeft gekozen. Die vraagstukken zijn rechtstreeks afkomstig uit de praktijk, zodat de praktijkschool als opdrachtgever kan optreden voor het onderzoek. In de verdiepende fase start het 'leren in de praktijk' en reflecteert de student op competenties, op de geïntegreerde inzet van die competenties, en op zijn ont-

wikkeling als professional. Daarom kunnen we in de verdiepende fase pas spreken van volwaardig competentiegericht onderwijs, want alleen in die fase voert hij zelfstandig volledige beroepshandelingen, uitmondend in de 'proeven van bekwaamheid' die hij moet afleggen om zijn startbekwaamheid aan te tonen. De funderende fase is daarmee een voorbereidende fase, waarin veel beter kan worden uitgegaan van een curriculumontwerp dat meer geworteld is in het leertheoretische gedachtegoed van het cognitivisme. In de funderende fase werkt de student aan weinig complexe taken onder leiding van een ervaren professional, en daarin verwerft hij expliciete kennis en oefent hij deelvaardigheden. De leertaken zijn afgeleid van de praktijk, maar zijn sterk gereduceerd in complexiteit. Gaandeweg krijgt hij inzicht in de complexiteit van het beroep en krijgt hij zicht op zijn persoonlijke competentieprofiel. Ook oefent hij zich in reflectie, waardoor reflectie mogelijk wordt op een abstracter niveau. In de eindfase werkt hij aan zijn professionaliteit en kan hij de beroepscompetenties op een steeds hoger integratieniveaus operationaliseren in de praktijk. Op dat punt aangekomen is hij ook in staat om te reflecteren op zijn persoonlijk profiel als professional.

#### LITERATUUR

- Ertmer, P. & Newby, T. (1993). Behaviorism, Cognitivism, Constructivism: Comparing Critical Features from an Instructional Design Perspective. *Performance Improvement Quarterly*, 6 (4), 50-70.
- Klarus, R. (1998). *Competenties erkennen. Een studie naar modellen en procedures voor leerweg-onafhankelijke beoordeling van beroepscompetenties*. 's- Hertogenbosch: Uitgeverij CINOP.
- Korthagen, F & Vasalos, A. (2002). Niveaus in reflectie: naar maatwerk in begeleiding. *VELON Tijdschrift voor Leraren-opleiders*, 23 (1).
- Merriënboer, J. van, Klink, M. van der & Hendriks, M. (2002). *Competenties; Van complicaties tot compromis*. Den Haag: Onderwijsraad (studie in opdracht).
- Miller, G. (1990). The Assessment of Clinical Skills. *Academic Magazine*, 65 (9), 63-67.
- Onstenk, J. (1997). *Lerend leren werken. Brede vakbekwaamheid en de integratie van leren, werken en innoveren*. Delft: Uitgeverij Eburon.
- Schlusmans, K., Slotman, R., Nagtegaal, C. & Kinkhorst, G. (1999). *Competentiegerichte leeromgevingen (Deel 2)*. Utrecht: Uitgeverij Lemma.
- Stichting Beroepskwaliteit Leraren (2003). *De competenties van de leraar*. Utrecht: SBL; [www.lerarenweb.nl](http://www.lerarenweb.nl)
- Tartwijk, J. van, Driessen, E., Hoeberigs, B., Köster, J., Ritzen, M., Stokking, K. & Vleuten, C. van der (2003). *Werken met een elektronisch portfolio*. Groningen: Wolters Noordhoff.