

Gericht werken met competenties in de opleiding

De kritische beschouwing die Korthagen in zijn artikel 'Zin en Onzin van Competentiegericht Opleiden' levert (Korthagen, 2004) verdient in velerlei opzicht ieders sympathie. Zijn beschouwing komt tijdig en was nodig want nu, na zo'n tien jaar ontwikkelen en verkennen van wat competenties zijn, is het zonder meer een geschikt moment om te bezien wat competentiegericht opleiden nu werkelijk voorstelt. Inderdaad, het artikel laat zien dat er iets grondig mis is met competentiegericht opleiden. Het grijpt in op een algemeen gevoelde noodzaak tot bezinning en reflectie; velen beginnen zich af te vragen of al het gepraat (en het vele werk dat is verzet) wel echt bijdraagt tot beter opleiden. Een enkeling uit zich al kritischer en begint zich af te vragen of het competentiegericht opleiden wel een verbetering is (zie bijvoorbeeld de columns van Joost Lowyck in het VELON tijdschrift afgelopen jaar). Tegen deze achtergrond stelt Korthagen de Quo-Vadis vraag en komt hij met een alternatief. Of de oplossing van realistisch opleiden die Korthagen aandraagt in het tweede deel van zijn artikel een afdoende antwoord biedt, laat ik in het midden. Mij gaat het om de argumentatie die hij gebruikte om het competentiedenken vaarwel te zeggen. Ik wil in mijn reactie niet optreden als de getuige à décharge van competentiegericht opleiden. Wel erken ik, realistisch genoeg, dat we nu eenmaal de weg van werken met competenties zijn ingeslagen en ik betwijfel zelfs of we nog terug kunnen. Eerder lijkt het verstandig te kijken naar wat ons allen heeft bewogen om toch met enthousiasme het competentiedenken te willen gebruiken in de opleiding van leraren. Om daarna te kijken hoe het zich verder ontwikkelde en wat ons nu te doen staat.

Hoe het kwam

Het zou naïef zijn te denken dat de in gang gezette ontwikkeling rond competenties kan worden teruggedraaid en het zou kortzichtig zijn te menen dat onvrede met competenties en roep om bezinning enkel in de sector lerarenopleiding plaatsvindt. Het is daarom goed een ruimer blikveld te nemen.

Het denken in termen van competenties heeft niet zomaar zo'n hoge vlucht kunnen nemen en het is daarom goed opnieuw te benoemen wat het was dat ons deed kiezen voor die andere manier van denken en deze nieuwe visie op opleiden (een grondige beschouwing geven Gilroy, Edwards en Hartley, 2002). We kunnen op die manier bezien of de pretenties zijn waargemaakt en of onze kritiek terecht is. Zoals wel meer gebeurt met veranderingen die ingrijpend en blijvend zijn, ligt de aanvang vaak bij het samenkomen van belangen van belangrijke actoren. Zo ook bij competenties in het onderwijs (Klarus, Tillema en Veenstra, 2001). In een interview in het HBO journaal (Geldermans, 2002) noemde ik de belangen van drie groepen betrokkenen die bijeenkwamen onder de paraplu van het competentiebegrif. Als eerste de beleidsmakers (met het ministerie van OCW als bindende kracht op de achtergrond) die in competenties (hardnekkig bekwaamheden genoemd)

een manier zagen om de bevoegdheid van leraren te regelen; ten tweede de directies en het management van scholen (met name binnen het beroepsonderwijs) die zochten naar verbeterde aansluiting van de opleiding op de arbeidsmarkt en ten derde de opleidingsdocenten op zoek naar wat genoemd werd 'nieuw elan' in de opleiding. Het competentiebegrif kwam bij al deze drie actoren hoog op de agenda te staan.

Gekoppeld aan de drie actoren kunnen drie functies van competenties worden benoemd. Voor het beleid konden competenties (startbekwaamheden) behulpzaam zijn om een vraag die lange tijd de beleidsagenda domineerde te reduceren, namelijk de vraag of een brede bevoegdheid ook tot een volledige inzetbaarheid van de leraar leidt. Hiermee wordt bedoeld op de toegang die het diploma biedt tot de arbeidsmarkt (ik kom er aan het eind van mijn reactie op terug). Competenties zouden helpen te benoemen waartoe een opleiding al dan niet opleidt. We zouden dit als de eerste functie van het competentiedenken kunnen bestempelen: *de controle- of keurmerkfunctie* (het accrediteren van de opleiding als bevoegd tot het afgeven van een diploma). De directies daarentegen (van scholen en opleidingen) omarmden het competentiebegrif veeleer vanwege de aansluitingproblematiek onderwijs-arbeidsmarkt (ACOA, 1999). Met competenties kreeg men scherper in beeld wat de vraag en beroepsvereisten zijn vanuit de markt (d.w.z. van de scholen) en de opleiding kon met behulp van competenties beter aansluiten op de latere beroepspraktijk. Hier komt

AUTEUR(S)

Harm Tillema
Universiteit Leiden

de tweede functie van competentiedenken naar voren: *de openbare verantwoordingsfunctie* (benoemen van de kwaliteit van de opleiding voor de beroepspraktijk, ofwel vraaggestuurd onderwijs en vergroting van de praktijkrelevantie (waar Korthagen ook op doelt)). De derde groep actoren, de docenten en begeleiders van studenten in de opleiding, grepen naar competenties als een manier om uit een impasse te komen. De jaren '80 en '90 waren geen vrolijke jaren voor opleiders: teruglopende studentenaantallen, vergrijzing van het corps en weinig externe investering vroegen om een nieuw elan, meer nog om een omkering naar studentgericht onderwijs (Snoek, 2000). Competenties, zo was de verwachting, konden helpen om de opleidingsdidactiek te verbeteren. De derde is de *ontwikkefunctie* die is gerelateerd aan studentgerichte opleidingsdidactiek en het verbeteren van de opleiding. De derde functie richtte zich met name op andere vormen van begeleiden en beoordelen met nieuwe aanpakken (als portfolios, cases, probleemgericht onderwijs, etc.). Diverse nummers van het VELON tijdschrift getuigen daarvan.

Bevorderend voor het proces van synergie tussen verschillende actoren waren de soms zeer invloedrijke beleidscommissies en -nota's die als smaakmaker fungeerden voor het competentiebeprijp: te beginnen bij de commissie Rauwenhoff in 1990, die dan wel niet zozeer het competentiebeprijp dan wel het benoemen van beroepskwalificaties vast op de agenda zette, gevolgd door de Commissies Van Es (1993) en Wijnen (1994), tot vandaag aan toe met de adviezen van de invloedrijke Commissie Boekhout die voorstelt om competenties als kader voor het beroepsonderwijs te nemen.

Ook in de lerarenopleiding zelf hebben initiatieven van de overheid (te denken valt aan de assessments voor zij-instromers) evenals de eigen investeringen (bijvoorbeeld in EPS verband) geleid tot het gereed maken van de vloer voor competenties. Ondanks deze synergie is het belangrijk duidelijk te maken dat de agenda's van actoren niet gelijk op hoeven lopen. We hebben in de afgelopen tien jaar veel investering gezien in de verantwoordingsfunctie (opstellen van competentieprofielen) en in mindere mate ook in de keurmerkfunctie (accreditering en auditing van opleidingen). De ontwikkelingsfunctie vergt echter een lange adem: hoe vertaal je geformuleerde competenties in handelen met studenten in de opleiding?

Hoe het verder ging

Er is de afgelopen vijf jaar hard gewerkt door docenten, zowel binnen als tussen opleidingen, om het competentiebouwwerk in te richten. Het is verbazend te zien hoeveel tot stand is gekomen vanuit een situatie waarin weinig voorhanden was. Verschillende zaken vroegen om verduidelijking:

- Wat zijn precies competenties?
- Hoe formuleer je competenties?
- Wat doe je met competenties in de opleiding?

Korthagens artikel laat zich lezen als een kritische beantwoording van deze drie vragen, wat uiteindelijk

leidt tot een overwegend negatief oordeel. Namelijk: competenties worden zeer verschillend benoemd, het begrip kent vele definities, het ontbreekt aan conceptualisering en strakke formulering ("Het is gewoon gedrag") en je kunt onmogelijk tot een beoordeling komen. Kortom: "In de opleiding doe je er weinig mee" en "Het geeft weinig houvast".

Laten we, voordat we dergelijke conclusies onderzoeken, de drie vragen eens nader bekijken en bezien wat zin en onzin is in het werken met competenties.

De vele gedaanten van het competentiebeprijp

Het competentiebeprijp verwijst naar competent handelen: Het gaat om datgene wat een professional doet (handelt). Er zijn twee verschillende interpretaties van het competentiebeprijp in omloop (de Engelse namen even buiten beschouwing latend) namelijk de juridische, in de zin van: je bent bevoegd tot handelen (d.i. je mag handelen zoals een rechter bevoegd is om een zaak te be'handelen') en de professiegerichte betekenis in de zin van: in staat zijn tot (je kunt handelen). De juridische betekenis is, voor ons als professionals, een beetje uit beeld verdwenen, alhoewel hij bij de keurmerkfunctie als vraag naar de bevoegdheid wel terugkeert en in ministeriële stukken steeds een rol heeft gespeeld! Voor het debat in de opleiding krijgt de juridische betekenis minder aandacht. Des te meer komt in de discussies de verwarring naar voren over de professiegerichte betekenis: gaat het nu om meten van kwalificaties of om het ontwikkelen van studenten. De vele definities die in omloop zijn maken inderdaad niet scherper wat men nu precies bedoelt. Een manier om competenties te definiëren hangt samen met het formuleren van de eisen die worden gesteld aan de beroepsuitoefening, om te kunnen toetsen en beoordelen of aan die eisen voldaan is. Deze aanpak is met name populair in het beroepsonderwijs (Onstenk, 1997) en het zijn vooral commissies geweest rond de kwalificatiestructuur in MBO en HBO (Klarus, 1998) die deze betekenis ingang hebben doen vinden. Een andere manier van definiëren vindt zijn oorsprong in het bedrijfsleven (Klarus, Tillema & Veenstra (2000) geven een vergelijking; zie ook Junggeburst, 1998) door aandacht te vragen voor competentie-ontwikkeling, nl. het bevorderen van life long learning van mensen (Onderwijsraad, 1998). De gedachte is dat kwalificaties en taakprofielen snel veranderen in een kenniseconomie. Het gaat erom vast te leggen waartoe mensen in staat zijn (vermogens) om dit potentieel (soms opgevat als persoonlijke kwaliteiten) te ontwikkelen. We vatten dit samen in het schema op de volgende bladzijde en constateren dat beide manieren van definiëren niet zonder meer compatibel zijn. Er is meer eenduidigheid nodig in het debat om te weten wat bedoeld wordt met competenties, om zo duidelijk te maken wat men met competenties wil – opleiders hebben hier hun eigen agenda (Heilbronn, 2003).

Er is in de afgelopen periode vooral aandacht geweest voor het benoemen van competenties met welhaast een wildgroei aan initiatieven voor het definiëren ervan. Dit vraagt om het nodige snoeiwerk. Het zou daarom een goede gedachte zijn een overzicht te maken van wat er allemaal de ronde doet aan definities

en interpretaties om er althans enig systeem in aan te brengen. Dit is overigens geen zaak van de lerarenopleiding alleen (Onderwijsraad, 2003). Ook in andere opleidingen, in MBO en HBO en recent zelfs het WO, wordt geworsteld met het probleem van divergentie in de taal van competenties. Het zou goed zijn aan te geven voor welke van de drie functies een bepaalde competentiedefinitie is bedoeld.

Er is in de afgelopen periode vooral aandacht geweest voor het benoemen van competenties met welhaast een wildgroei aan initiatieven voor het definiëren ervan. Dit vraagt om het nodige snoeiwerk.

Houvast in omschrijvingen

De tweede vraag richt zich op de nadere uitwerking van competenties in beschrijvingen van niveaus, standaarden en gedragsdetailering binnen een bepaald competentieprofiel. Volgens Korthagen zijn deze formuleringen vaak onnodig complex en dus onuitvoerbaar of ze leiden tot vage omschrijvingen. De risico's van het omschrijven van competenties zijn inderdaad groot. Je kunt je dan ook afvragen of het maken van uitwerkingen wel kan plaatsvinden binnen kleine lokale commissies, soms ook nog per instelling of via onderling overleg tussen docenten (Korthagen lijkt op deze oplossing te doelen) en of niet veel meer een gezamenlijk opleidingsoverkoepelend initiatief nodig is (zoals bijv. het geval is in MBO en andere sectoren van het HBO – Gransbergen, 2002). Maar zelfs dan zijn er gevaren waarvoor de opleidingen beducht moeten zijn.

- *Bureaucratisch gebruik.*

Het gevaar bestaat dat geformuleerde competenties tot dode letters worden. Als competentieformuleringen niet in de opleiding door docenten gedragen en/of ondersteund worden, zullen omschrijvingen op zichzelf blijven staan en geen rol spelen in de praktijk. Een op zichzelf staande exercitie door een commissie verzandt al gauw in lange gedetailleerde lijsten, die niet werkbaar zijn in de praktijk. Korthagen noemt dit het 'waslijstsyndroom'. Als opleiders niet daadwerkelijk meedenken over uitwerking bestaat het gevaar dat het belang van student en docent om competenties te ontwikkelen (de verbeterfunctie) onderbelicht blijft, waardoor competenties verworden tot instrument van 'control' en beheersing (management) van leren en ontwikkelen, wat enkel ruimte biedt aan de keurmerken en verantwoordingsfunctie. We staan naar mijn mening voor de uitdaging om de drie eerdergenoemde functies evenwaardig te bedienen en om die reden blijft de stem van de opleider in het competentiedebat belangrijk (Heilbronn, 2003).

- *Verlies van context en inbedding.*

Het formuleren van competenties heeft tot

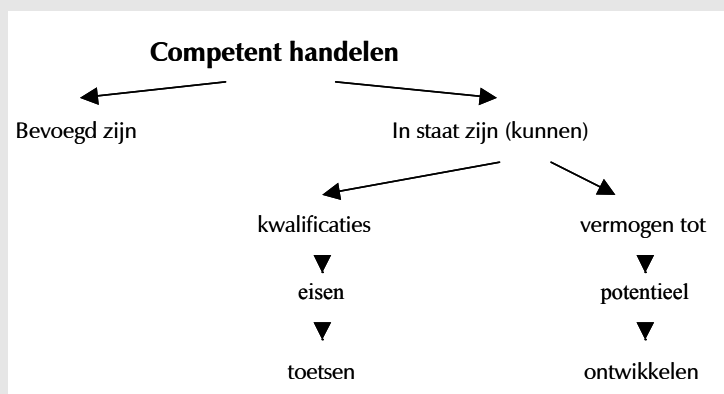
doel om aan te geven in welke situatie welk gedrag wanneer aan de criteria voldoet (om toch een soort definitie te geven: een competentie is het vermogen van een persoon om in een bepaalde situatie succesvol gedrag te vertonen). Deze drie: situatie, gedrag of activiteit en succescriteria zijn de wezenlijke ingrediënten. We doen het competentiebepijp tekort als we het enkel verbinden met gedrag (Korthagen lijkt even met de gedachte te spelen). Anders gezegd: de validiteit (weten we wat we meten?) van een competentie blijkt uit de koppeling met authentieke, levensechte situaties waarin de persoon (de student) weet te handelen overeenkomstig de eisen die aan professioneel gedrag gesteld worden. Mooi gezegd, maar zie dat maar eens uit te werken. Op grond van mijn ervaring in andere sectoren van het HBO. (Small business en Economie, Mroseck, 1996; Boot & Tillema, 2001) weet ik dat het geen sinecure is. Het gaat om:

- 1 Het verzamelen van inhoudsvalide, representatieve situaties uit het beroep als beschrijvingen van contexten die kenmerkend zijn voor dat beroep.
- 2 Het kiezen van prototypen of kernsituaties die erkend worden door beroepsbeoefenaren
- 3 Het benoemen van de criteria of standaarden waaruit blijkt dat iemand goed handelt in die situaties, soms nader uit te werken in gradaties of niveaus van expertise (van beginnend tot volwaardig beroepsbeoefenaar)
- 4 Het detailleren van gedrag dat indicatief is voor volwaardig handelen op grond van die situaties en criteria.

Ik noem punt 4 als laatste in de rij om de indruk weg te nemen dat je kunt beginnen met gedrag te specificeren en daarna de setting erbij kunt zoeken (of erger nog zelfs weg te laten). Handelen van de beroepsbeoefenaar wordt opgespannen tussen context en criteria; het gedrag kan daarin vrij variëren (Gilroy et al, 2002).

- *Focus op meetbare prestaties i.p.v. reflectie.*

Misschien is Korthagens artikel wel vooral een klemmende aanklacht tegen de vernauwing van het opleiden tot beheersbaarheid en een waarschuwing tegen beperktheid van blikveld. Hier komt de visie op 'wat je wilt met opleiden', om de hoek kijken. De keuze van Korthagen mag duidelijk zijn: nadruk op de ontwikkeling van de persoon/mens en zijn of haar zelfbeeld



De vele gedaanten van het competentiebepijp

c.q. identiteit. Alhoewel het hier niet de plaats is over visies te debatteren wil ik een andere visie opwerpen die wellicht wat makkelijker compatibel is te maken met het competentiedenken: het ontwikkelen van een 'apprentice' tot volwaardige beoefenaar van het leraarsberoep door middel van 'informed participation'. Het gaat voor mij in opleiden om meer dan verhelderen van (reflectie op) persoonlijke identiteit als toekomstig leraar en eerder om het binden en boeien van studenten die kiezen voor het beroep van leraar aan de praktijken in dat beroep. Het gaat erom ingang te vinden in de 'cultuur van de professie' door gelegenheid te bieden tot participatie die het toelaat, zelfs uitnodigt, om met eigen competenties te woekeren (zeg, ontwikkelen). De term 'informed participation' wil zeggen dat er een geleidelijke inbedding (via coaching) ontstaat in een 'community of practice' die tevens een 'community of inquiry' is. Participatie in een community of inquiry, eerder door mij onderzoekend leren genoemd (Tillema, 1999) veronderstelt dat leren en ontwikkelen worden ondersteund door onze interactie met de (werk)omgeving. Het onderliggend argument is dat kennisconstructie 'distributed' is, d.w.z. gekoppeld aan activiteit in een context. In de kern: leren en ontwikkelen worden gevormd door de mogelijkheden die inherent zijn aan de geldende context; het gaat er dus om daarin te kunnen participeren (kennis verwerven is een sociaal proces). Als dat zo is, terug naar informed participation, dan gaat het erom studenten als kenniswerkers (Kessels, 1995) te leren de mogelijkheden in hun praktijk te zien, te herkennen, te transformeren, te interpreteren en te benutten - dit leidt uiteindelijk tot zelfsturende studenten (en dat is ook Korthagens doel). De voornaamste zorg van opleiders is om het proces van competentieontwikkeling uit te werken in de vorm van informed participation, d.i.: samenwerkend leren, begeleide coaching op de werkplek en kennisconstructie in communities of practice.

- *Gestandaardiseerd opleiden en beoordelen.*

Competenties bergen het gevaar in zich beperkt en eng gedefinieerd te worden waardoor verlies ontstaat in de variëteit van situaties en activiteiten die gerekend kunnen worden tot een competentie. De transferability ofwel flexibiliteit van een competentie is (moet) per definitie groot (zijn) maar competenties worden vaak niet zo uitgewerkt. Hier bijten de agenda's van de keurmerkfunctie en de ontwikkelfunctie elkaar. Vanuit de beoordelingsoptiek lijkt het op het eerste gezicht wenselijk om specifieke gedragingen onder gespecificeerde voorwaarden te toetsen en dit leidt op zijn beurt weer tot een opleidingscurriculum dat specifiek gericht is op het oefenen voor deze situaties. Dit is fraai verwoord terug te vinden in het volgende citaat "It is assessment-led, based on regulated range of teaching behaviors and specific definitions of teaching quality – and that presents a problem" (Tickle 2001, 53).

Er valt wat te zeggen voor de oplossing van leerwegonafhankelijk toetsen en beoordelen (waar Korthagen in feite op uitkomt): laat aan de opleiding over hoe ze wil opleiden en geef vrijheid aan hun didactiek van opleiden maar laat aan anderen het toetsen over, op een onafhankelijke manier. Dat wil zeggen dat een certificerend orgaan de assessments los van de opleiding uitvoert (Klarus 1998). Zo worden opleiden en beoor-

delen losgekoppeld en blijft het curriculum gevrijwaard van oneigenlijke druk op (summatief) beoordelen. Wat overblijft is diagnostisch beoordelen (Korthagens term). Korthagens aanbeveling is dan ook ".... dat we in plaats van beoordelen ons vooral weer zouden moeten inzetten op het ondersteunen van de professionele ontwikkeling". Misschien ligt hier wel het meest belangrijke beslismoment voor de opleidingsgemeenschap: ontkoppelen we begeleiden en beoordelen? Kan dat en wat betekent dat dan voor de agenda van de andere actoren en andere functies van het competentie denken? Ik kom er hierna op terug.

- *Verlies van rijkdom en complexiteit = deprofessionalisering.* Elders zien we (de UK is een uitgesproken voorbeeld - zie Gilroy et al, 2002; Heilbronn, 2003) dat het gedetailleerd uitwerken van competenties (aldaar standards geheten) kennelijk leidt tot een krachtige externe sturing van de lerarenprofessie. Externe eisen leiden tot een standaardcurriculum, hetgeen ertoe bijdraagt dat het algemeen aspiratieniveau verlaagd wordt tot het voldoen aan (vaak minimum) eisen. Kritiek op het competentiedenken is dat het professioneel handelen van de leraar beperkt wordt en zelfs tot het tegendeel leidt van competent gedrag, want het leidt tot handelen op een basisniveau van vaardigheden. Korthagen voegt daar waarschuwend aan toe dat complexere vormen van competent gedrag niet zijn te meten. We moeten echter oppassen voor het ontstaan van een misverstand. Competenties richten zich op de inhoud, de onderwijsdoelen en het resultaat dat men daarbij voor ogen heeft. De professionaliteit van de leraar komt niet tot uiting in de bepaling van inhouden en doelen maar veel meer in de realisering ervan in (het ontwerpen van) onderwijssituaties, dus in het vermogen van docenten de hantering en realisering van competenties te evalueren en daarop te reflecteren. De Deense opleidingwereld (Heilbronn, 2003) laat zien dat de professionaliteit van leraren tot uiting kan komen in de bewerking van competenties tot leermomenten, in de dialoog over hun praktische beroepsuitoefening. Met andere woorden: competenties verlangen praktijkinbedding door docenten.

Werken met competenties in de opleiding

De derde en wel meest klemmende vraag is wat we doen met competenties in de opleiding. Jammer is dat deze wezenlijke discussie al gauw versmald wordt tot de relatie tussen ontwikkelen en beoordelen (zoals gezegd gaat het artikel van Korthagen met name in op dit punt). Korthagens antwoord is: Ontwikkelen, ja; beoordelen alleen ten behoeve van ontwikkeling. De argumentatie in een notendop: competenties zijn moeilijk te meten want de formulering biedt weinig houvast, laat interpretatieproblemen toe en leidt tot afvinken van gedrag.

Eerst dan de relatie met beoordelen: Er zijn meerdere manieren om competenties te beoordelen (dit geldt zowel voor summatief als diagnostisch evalueren); het gaat erom de goede aanpak te kiezen. De ene misschien gangbaar geraakte manier van meten is het aanleggen van lijsten van gedragscriteria in checklisten die gericht zijn op het meten van afzonderlijke competenties waarbij de assessor eigenlijk alleen kijkt

naar het voorkomen van een item uit de lijst. Dit meten vindt meestal plaats los van iedere context of leergeschiedenis van de student en leidt tot een 'koude' score (geschikt; of niet). We kunnen dit de instrumentgebaseerde manier van beoordelen noemen. Een alternatieve manier is beoordelen is op te vatten als het beargumenteerd overleg van mentoren, als informed practitioners, en studenten over de gewenste handelingen in een levensechte context door een apprentice/student waarbij de student argumenteert en reflecteert op het eigen handelen. Ik zou deze vorm van beoordelen assessorgebaseerd willen noemen. In schema:

<i>Instrumentgebaseerd</i>	<i>Assessorgebaseerd</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Afzonderlijke competenties; • Nadruk op gedragsindicatoren; • Nadruk op scoring ; • Niveaubepaling (norm); • Los van curriculum. <p>= Onafhankelijke toetsing van prestaties.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Samenhang van competenties; • Nadruk op context, inhoud van gedrag; • Nadruk op overleg; • Criteriumgeoriënteerd; • Ingebed in leerprogramma. <p>= Toetsen is het ontwikkelen en ondersteunen (life long learning).</p>

Kern van beoordelen is: evalueren = waarderen, en daarvoor is dialoog en afweging nodig. Een strikt instrumentgerichte manier van beoordelen gaat daaraan voorbij en zou dus zeker niet dominant mogen zijn. Veel van de nieuwe assessmentinstrumenten zoals het portfolio (die door Korthagen ook worden omarmd) zouden sneuvelen onder zijn kritiek want zij verlangen afweging van criteria, toelichting op gedrag en overleg over interpretaties. Mede als gevolg van het competentiedenken hebben deze authentieke vormen van assessment hun weg gevonden naar de opleiding.

Een ander aspect van competentiebeoordeling dat complicerend werkt is de vraag wat een valide vaststelling is van competentieontwikkeling bij een student. Op zich leidt competentiedenken niet tot dit vraagstuk; het hoort eenvoudigweg bij het beoordelen zelf. Er tekenen zich twee stromingen af die een verschillende optiek op validiteit hanteren.

<i>Meten we wat we willen weten?</i>	
<i>Constructvalide is</i>	<i>Inhoudsvalide is</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Er zijn achterliggende constructen die het gedrag bepalen; • Richt je op persoonlijkheid; • Psychologische tests nodig. <p>= Beoordelen van persoonlijke kwaliteiten. Er wordt gesproken over competenties als een vermogen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Het gaat om hoge dekkingsgraad met wat beroep verlangt; • Richt je op representatieve situaties; • Authentieke praktijk-oefening en bewijs van kunnen. <p>= Beoordelen van activiteit in context. Er wordt gesproken over competenties als een bekwaamheid.</p>

Het voert te ver hier nu dieper op in te gaan, behalve dan dat beoordeling van competentieontwikkeling het meest gebaat lijkt bij een nadruk op inhoudsvaliditeit (activiteit in context getrouw meten) en het de competentie van opleiders overstijgt wanneer we persoonlijke kwaliteiten willen vaststellen. Korthagens kritiek op het moeizaam beoordelen van competenties kan zo beter in perspectief worden geplaatst. Maar competenties hanteren in de opleiding behelst meer dan alleen de relatie met beoordelen. En misschien ligt hier wel de grootste stimulans die van het competentiedenken uitgaat. In de kern was het idee, de bevlogen gedachte achter het competentiebepaling in onderwijs dat het

- zicht biedt op leerbehoeften (vraag) van student;
- focust op later functioneren, het beroep;
- om leerwegen vraagt met verschillende routes;
- zich uitwerkt en resulteert in flexibele, adaptieve programma's.

Competentiegericht opleiden vraagt van de opleiding een andere opleidingsdidactiek en het herstructureren van het opleidingsprogramma.

Kortom, al deze punten betreffen de invulling die de opleider geeft aan competentie-ontwikkeling. In het debat over competenties wordt naar mijn indruk te weinig de unieke bijdrage van de opleiding benadrukt in het bevorderen en vormgeven van de groei in competenties.

De uitdaging van het werken met competenties is dat niet de docent of de keuze voor inhoud voorop staat, want dan loopt het onderwijsprogramma snel vol met de expertises en stokpaardjes van het toevallige docentencorps. Competenties bieden de mogelijkheid de beroepspraktijk binnen te halen in de opleiding en de student eerder in aanraking laten komen met die beroepspraktijk. Vanuit het competentiedenken staat het handelen in de beroepspraktijk centraal. Het vraagt van de opleiding een andere opleidingsdidactiek en het herstructureren van het opleidingsprogramma. Waarom dan, zo kun je je afvragen, staat de interne opleidingsdiscussie over reflectie, coaching van leerervaringen, mentorschap, ondersteuning bij professionele ontwikkeling, identiteitsontwikkeling, zelfevaluatie grotendeels los van de discussie over competenties? Het lijken soms twee werelden te zijn, maar moet het niet eerder dezelfde discussie zijn? Zijn we wel doorgedrongen tot de kernelementen van wat competentiegericht opleiden vraagt (en hier doet Korthagen in zijn bijdrage waarschijnlijk ook op), namelijk:

- zelfregulerend leren van de student;
- kennisconstructie met elkaar en leren van elkaar;
- stimuleren van ontwikkeling en talent (identiteitsontwikkeling in het beroep);
- leren in authentieke contexten (praktijkrelevantie van het opleiden) en
- ontwerpen van krachtige leeromgevingen.

Er is nog veel werk rond de uitwerking van competentiegericht opleiden voor wat betreft de consequenties die het heeft voor de begeleiding van studenten

in de praktijk en coaching tijdens hun werk. Ook de taal die we met studenten spreken om de kloof tussen handelen en reflectie te overbruggen is nog weinig gekoppeld aan dat van competentieontwikkeling, naar het lijkt.

Waarnaar toe? (de Quo Vadis vraag opnieuw gesteld)

Er zijn een aantal zorgen naar voren gebracht rond het werken met competenties in de lerarenopleiding. Korthagen wijst terecht op een aantal zere plekken en blinde vlekken die in de afgelopen periode zijn ontstaan. In mijn reactie heb ik gewezen op de hoge vlucht die het competentiedenken heeft kunnen nemen door het samenvloeien van drie functies (de controle- of keurmerkfunctie, de verantwoordingsfunctie en de ontwikkelfunctie). Competenties verschaffen een taal waarmee verschillende actoren (overheid, werkgevers en opleiders) met elkaar in gesprek kunnen komen. In feite ligt aan dit 'gesprek' een samenbindend onderliggend thema ten grondslag, namelijk de toegang tot het beroep van leraar. Het gesprek betrof ten diepste (en betreft nog steeds) de vraag wie de (morele, professionele) zeggingskracht heeft over die toegang. De overheid spreekt graag over competenties als startbekwaamheden in de toegang tot de arbeidsmarkt; de werkgevers over de kwalificaties die de opleiding garandeert voor het beroep en de opleiders over de vermogens of persoonlijke kwaliteiten van de student als toekomstig leraar. Als we ons als opleiders terugtrekken uit het debat over competenties voor het beroep (en ik beluister dit in het verhaal van Korthagen) geven we eigenlijk te kennen dat we geen zeggingskracht meer willen hebben op een gebied waar opleidingen lang het primaat hadden. We doen dan niet meer mee met nadenken over vraagstukken rond certificering, kwaliteitsbeoordeling en haken dus in feite af bij de inrichting van een praktijkrelevante voorbereiding van leraren op het beroep. Wat ons rest is een retraite in het koesteren van eigen visies en aanpakken binnen de muren van de opleiding (bijvoorbeeld "door ons in te zetten voor persoonlijke kwaliteiten, de inspiratie en de bezieling van mensen en vanuit een breder meer holistisch kader naar mensen zouden moeten kijken" cit. Korthagen). In mijn optiek leidt het ertoe dat je er eigenlijk niet meer toe doet. Zo ontstaat dan ruimte voor anderen die zeggen: "Plaats maar een leerling voor de klas als leraar" (het Revis Lyceum te Doorn zette onlangs deze stap), zonder dat vanuit de lerarenopleiding een inhoudelijke reactie komt over de vraag of dit professioneel gesproken verstandig is. Het competentiedenken biedt de lerarenopleiding een nieuw platform om de legitimiteit van een goede voorbereiding op het beroep in bespreking te nemen. Vooral nu andere routes tot intrede in het beroep worden opgetuigd lijkt dit debat van belang. Het niet hebben van een stem in dit debat zet de toekomst van de lerarenopleiding op het spel.

Hoewel dit wat scherp gezegd is, blijft de dwingende vraag hoe we via het competentiedenken helder en professiegericht kunnen opereren en de voornoemde zorgen en blinde vlekken bij onszelf kunnen weg nemen. Ik doe een poging.

Na een aanloopperiode met redelijk enthousiasme voor het competentiedenken en het opstellen van een kijkkader voor het werken ermee in de opleiding (vgl. het werk dat door velen is verzet in het project Educatief Partnerschap) valt nu beter te bezien wat er verder te doen staat om zinvol met competenties in de opleiding van leraren om te gaan. Dit geeft de gelegenheid om vanuit een opleidingsperspectief een aantal dringende zaken op de agenda te zetten, zoals (en ik doe hierbij een voorstel om het debat op gang te krijgen):

- Het is noodzakelijk om de rollen van actoren en belangen die spelen bij het hanteren van competenties te verhelderen. Wie wil nu eigenlijk wat met competenties? Het gaat hierbij om de vraag wie de standaarden vaststelt en wie bepaalt wat aan competenties beheerst dient te worden. Gaat het erom alle studenten alle competenties op hetzelfde niveau bij te brengen of is er ruimte voor variatie en voor flexibiliteit in beheersing? Het zijn overwegingen over de kwaliteit van de professie, die via competentiedenken scherp gesteld kunnen worden.
- Kwesties van competentieformulering (hoe schrijven, maken we profielen) moeten onderscheiden worden van de gekozen opleidingsdidactiek en van vragen met betrekking tot het ontwikkelen en het begeleiden in het onderwijsproces. Met andere woorden: vermeden moet worden dat competenties leiden tot een standaardisatie van het curriculum, d.i. de weg waarlangs de student wordt opgeleid.
- Er moet een helder onderscheid aangebracht worden tussen de verschillende functies van het competentiebegrip, bijvoorbeeld het certificeren van startbekwaamheden en het ondersteunen van de competentieontwikkeling in en na de opleiding. Vraag daarbij is bijvoorbeeld hoe de rijkdom in beoordeling die nodig is voor de ontwikkeling te combineren valt met het afgeven van geschiktheidsbewijzen.
- Een belangrijke taak van opleiders blijft het zoeken naar verschillende vormen van meten en beoordelen van competenties zowel voor begeleiden als voor certificerend beoordelen. Of splitsen we deze taak op in begeleiders en assessoren? En hoe betrekken we studenten bij de competentieontwikkeling en -beoordeling?

Het competentiedenken biedt de lerarenopleiding een nieuw platform om de legitimiteit van een goede voorbereiding op het beroep in bespreking te nemen.

Ten slotte is er nog veel werk te verzetten bij het uitwerken van een opleidingsdidactiek die past bij het competentiedenken. Dit laatste lijkt nog wel de grootste uitdaging voor de opleidingswereld, omdat het een eigen geluid en inbreng vraagt.

Korthagen pleit terecht voor een herbezinning in opleidingsland. Ook hij wil de praktijkrelevantie van de opleiding van leraren vergroten, daarover geen enkel misverstand. Maar ik vind in het artikel van Korthagen geen grond om de ingeslagen weg om met competenties te werken, te verlaten. Het is eerder tijd om ons als opleiders af te vragen hoe we het debat gaan

voeren (intern zowel als extern) om competenties als gemeenschappelijke taal en als voertuig te gebruiken, zodat we concreet competentiegericht kunnen werken met studenten die zich op het beroep voorbereiden. In dit opzicht is Korthagens kritiek op het formuleren en hanteren van competenties waardevol vooral waar het betreft het beoordelen van ontwikkeling.

Literatuur

- Boot, C & Tillema, H.H. (2001). *Competentiegericht beoordelen in hoger beroepsonderwijs*. Utrecht: Lemma
- Commissie Rauwenhoff (Tijdelijke adviescommissie Onderwijs en Arbeidsmarkt) (1990). *Onderwijsarbeidsmarkt: naar een werkzaam traject*. Alphen ad Rijn: Samsom.
- Commissie Van Es (Commissie Toerusting Leraarschap) (1993). *Een beroep met perspectief*. Den Haag: SDU.
- Commissie Wijnen (1994). *Erkenning verworven kwalificaties – Kwaliteiten erkennen*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.
- Geldermans, A, (2001). 'Kanttekeningen bij een hype: hogescholen hebben weinig oog voor assessmen'. *HBO journal* september.
- Gilroy, P., Edwards, A. & Hartley, D. (2002). *Rethinking Teacher Education, Collaborative responses to uncertainty*. London: Routledge Falmer.
- Gransbergen, P. (2002). *Handreiking intake assessment*. Den Haag: HBO Raad.
- Heilbronn, R. (2003). *Standards are not enough*. Paper Symposium on Teaching Standards EARLI conference. Padua 26-30 augustus.
- Klarus, R. (1998). *Competenties erkennen; een studie naar modellen en procedures voor leerwegaafhankelijke beoordeling van beroepscompetenties*. 's Hertogenbosch: CINOP (proefschrift).
- Klarus, R., Tillema, H.H., & Veenstra, J. (2000). 'Vergelijken van kwalificaties en competenties; bijbrengen van onderwijs en bedrijfsleven'. In: De la Parra, B., R. Slotman, T. Spannenburg & H.H. Tillema. *Managen van competenties in organisaties*, pp. 93-109. Assen: Lemma.
- Korthagen, F. (2004). 'De zin en onzin van competentiegericht opleiden'. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 25(1).
- Merriënboer, J.J.G. van, Klink, M. van de, Hendriks, M. (2002). *Competenties: van complicaties tot compromis. Over schuifjes en begrenzers*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Ministerraad (1998). *Nationaal Actieprogramma Een leven lang leren* Den Haag: SDU.
- Mroseck, S. (1996). 'Wisdom of Practice onderzoek; het bepalen van competenties'. In: H.H. Tillema (red.). *Development centers, ontwikkelen van potentieel in organisaties*. Deventer: Kluwer.
- Onderwijsraad (1998). 'Een leven lang leren'. *Uitleg*, 19, pp. 41-48, september 1998.
- Onderwijsraad. (2003) *Een nieuwe kwalificatiestructuur voor het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onstenk, J. (1997). *Lerend leren werken. Brede vakbekwaamheid en de integratie van leren, werken en innoveren*. Delft: Eburon (proefschrift).

Snoek, M. (2000). 'Aardverschuivingen in de lerarenopleiding.' *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 21(3), pp. 5-17.

Tickle, L. (2001). Professional Qualities and Teacher Induction. *Journal of Inservice Education*, 27(1), pp. 51-64.

Tillema, H.H. (1999). Onderzoekend leren in teams, conceptuele uitwisseling via studieteams in de opleiding van leraren. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 20(3), pp. 4-12.